

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# **Articulación comunitaria de economías domésticas rurales. Una alternativa de desarrollo rural de la estepa rionegrina.**

Conti, Santiago.

Cita:

Conti, Santiago (2012). *Articulación comunitaria de economías domésticas rurales. Una alternativa de desarrollo rural de la estepa rionegrina. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/610>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/Nfo>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# ARTICULACIÓN COMUNITARIA DE ECONOMÍAS DOMÉSTICAS RURALES. UNA ALTERNATIVA DE DESARROLLO RURAL DE LA ESTEPA RIONEGRINA

Conti, Santiago

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

---

## Resumen

Se informan resultados sobre las creencias de estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de qué es aprender, conformadas en la confluencia de dos fuentes de aproximación a este proceso: sus vivencias y experiencias como estudiantes y el conocimiento explícito que les aporta la formación especializada en el campo. El diseño metodológico combinó tareas de selección y de construcción secuenciadas: primero seleccionar metáforas en dos conjuntos ofrecidos, luego explicar en qué se parecen las metáforas escogidas y las propias ideas acerca del aprender, finalmente proponer una metáfora personal. La muestra fue de veinte estudiantes cursantes de los últimos niveles del profesorado. Las producciones de los estudiantes refieren al aprender desde la actividad del sujeto que lo realiza, como un proceso independiente, intencional, permanente y activo, con escasas menciones a sus relaciones con el enseñar y quien enseña. Se mostraron muy consistentes en las tres tareas; seleccionando, justificando y proponiendo metáforas con núcleos de sentido próximos, y con tonalidad afectiva predominantemente positiva. Aproximando estos sentidos a los actuales desarrollos sobre las teorías implícitas que median la relación con el aprendizaje, se identifica la presencia de atribuciones al aprender que se corresponden con las teorías interpretativa y constructiva en sus rasgos generales.

## Palabras Clave

aprender metáforas creencias estudiante

## Abstract

“LEARNING” IN THE EDUCATION STUDENTS’ METAPHORS

The present results are based on Education students’ beliefs about what learning is, constituted by the convergence of two approaches to this process: their personal experiences as students, and the explicit knowledge provided by the specific training in the field. The methodology combined tasks of selection and sequenced construction: first, by selecting metaphors from two groups. Second, by explaining how those chosen metaphors resemble their own assumptions about learning. Finally, by suggesting a personal metaphor. The sample consisted of twenty students of the Teachers’ Training Course at an advanced level of proficiency. The productions from the students’ perspective allude to “learning” as an activity performed by the subject who is executing that action,

as an independent, intentional, permanent and active process, with scarce references to its relationship with the teaching act and the teacher. They were consistent in all the tasks performed: selecting, justifying and suggesting metaphors with similar senses; and there was a prevailing positive and affective approach. By relating these findings to the current developments on the Implicit Theories that mediate the relationship with learning, it is possible to identify the presence of learning concepts that correspond to the Interpretative and Constructive Theories in its general features.

## Key Words

learn metaphors belief student

## Introducción

La presente ponencia se dedica a la exploración de las creencias de estudiantes avanzados de un profesorado en Ciencias de la Educación acerca de qué es aprender. Forma parte de una investigación en curso, orientada a revelar los sistemas de creencias de estudiantes universitarios de distintos profesorados sobre el conocimiento y el conocer, el enseñar y el aprender.

Interesó examinar el aprender en los vínculos cognoscitivos y las tonalidades afectivas, identificables en las metáforas seleccionadas, justificadas, y propuestas por los estudiantes, fundamentados en sus saberes experienciales más que en los conocimientos con los que se han familiarizados durante la formación de grado. Es de tener en cuenta que en este profesorado convergen los conocimientos didácticos y pedagógicos -comunes a todos los trayectos de formación docente- y las contribuciones de múltiples disciplinas específicas como perspectivas tributarias al campo de la educación. Por lo tanto, es esperable que las creencias personales y los conocimientos profesionales se encuentren íntimamente vinculados entre sí.

De acuerdo con Vilanova, García y Señorío (2007), hay relativo consenso en que las creencias poseen un carácter implícito, que muchas veces difieren de las concepciones que explícitamente se manifiestan. Las primeras, al ser construidas más a partir de la propia experiencia con el mundo que como resultado de la formación formal recibida, resultan ser las más profundamente arraigadas, aunque se trata de un continuo en el que podrían establecerse diversos grados de explicitación. Pajares (1992) distingue tres componentes en las creencias: el cognitivo, que representa conocimiento; el afectivo, capaz de provocar emoción; y el conductual, activado cuando la

acción lo requiere. Nuestro interés recae en cuestiones referidas sólo a los dos primeros.

Estas particularidades plantean la necesidad de un diseño que favorezca el posicionamiento del estudiante en las expectativas y atribuciones originadas en la experiencia de ser estudiante, evitando que sus respuestas se limiten a reproducir el conocimiento académico sobre el aprendizaje. Las metáforas se reconocen en la literatura como un recurso metodológico adecuado para estos fines, y han sido utilizadas para el estudio de representaciones implícitas de profesores y estudiantes, incluidas las concepciones y creencias sobre el aprendizaje (Molina Iturrondo, 2002; Aparicio y Pozo, 2006). En la consideración de estos últimos, la condensación de sentido propia de la metáfora ayuda a expresar más adecuadamente aquello que de otro modo sería difícil verbalizar, además, como modos de representación parecen sintetizar formas de comprender la realidad que anteceden a la reflexión consciente. Palma (2008), sostiene que la metáfora crea la semejanza más que dar cuenta de una semejanza preexistente. Hay un cambio de perspectiva sobre los hechos, producto de la transferencia metafórica, que puede producir una reorganización de lo conocido. En el mismo sentido, De Bustos (2000) entiende que la metáfora tiene valor cognoscitivo en sí misma, en la medida en que la ordenación conceptual que produce el dominio metafórico no sólo permite una comprensión de éste, sino también otro tipo de relaciones cognitivamente significativas como la explicación, predicción o prescripción.

Dado que el objetivo del trabajo fue captar qué es o qué significa aprender para estos estudiantes, el diseño buscó revelar con cuáles atributos construyen el significado, presentando tres actividades en secuencia: selección de metáforas, justificación de la selección, propuesta de metáfora personal. Atendió al propósito de que la recuperación de conocimientos especializados sobre el aprender, inevitable en esta situación, estuviera ya orientada por las propiedades y preferencias implicadas en las metáforas.

El material empírico producido mediante este procedimiento no reúne elementos de información suficientes para permitir una lectura puntual desde las categorizaciones de concepciones de aprendizaje, señaladas y diferenciadas en las propuestas de uso más extendido en la investigación actual. No obstante, proveen un marco de referencia desde el cual generar conjeturas, aproximando los rasgos implicados y las propiedades atribuidas al aprender en las producciones de los estudiantes a las concepciones de aprendizaje más reconocidas. En esta tradición conviven distintas propuestas, que difieren en la índole y el número de categorías planteadas. De acuerdo a Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006), aunque las clasificaciones varían de estudio a estudio, básicamente pueden reducirse a dos más globales: una más superficial, cuantitativa y reproductiva; otra más profunda, cualitativa y transformadora o constructivista. Los recientes desarrollos teóricos y empíricos de Pozo y cols. (1999; 2006), definen las teorías implícitas como constructos organizadores que ayudan a ver cómo se articulan entre sí las ideas acerca de las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, discriminando y conceptualizando tres categorías: las teorías directa, interpretativa y constructiva.

## **Metodología**

Se empleó un cuestionario autoadministrado conteniendo tres tipos de tareas solidarias entre sí: selección de metáforas, construcción de

la explicación para dar cuenta de las elecciones, y propuesta de una metáfora personal. Fue respondido individualmente en condiciones que aseguraron su realización sin interrupciones. Las metáforas provienen de la revisión bibliográfica, el imaginario circulante en medios académicos, el conocimiento disciplinar y la experiencia de los integrantes del equipo.

## **Muestra y Procedimientos**

Participaron veinte estudiantes de un profesorado en Ciencias de la Educación de una universidad pública, que se encontraban cursando materias del cuarto y/o quinto nivel. Específicamente, las tareas consistieron en:

- a) Presentación de dos grupos de metáforas para seleccionar, precedidas por el disparador: "Aprender es como...".
- b) Explicaciones acerca de las similitudes entre las metáforas seleccionadas y las ideas personales sobre el aprender: "Explica en qué se parecen las metáforas escogidas y tus ideas sobre el aprender".
- c) Propuesta de metáfora propia: "Te proponemos que arriesgues una metáfora personal sobre el aprender. Aprender es como...".

El análisis cuantitativo se limitó a establecer la distribución de frecuencia en la elección de metáforas. Para el tratamiento de las explicaciones y de las metáforas personales, se realizó un proceso de categorización a partir de los datos para caracterizar las creencias en función de semejanzas, diferencias y matizaciones.

## **Resultados**

Los estudiantes debieron elegir una metáfora en cada conjunto presentado. En uno de ellos, se intentó aludir a un sujeto cuya actividad se atiene, en mayor o menor medida, a condicionantes externos. La gradación consistió en connotaciones metafóricas que, o bien sugerían condiciones para las que el aprender supone apelar a recursos que le han sido provistos al sujeto, o bien que demandan poner en acción recursos propios. En el otro, se pretendió sugerir un sujeto para el que aprender supone la apropiación de recursos destinados a la resolución de situaciones, con una gradación ubicada en el nivel de complejidad de las destrezas y capacidades involucradas.

## **Metáforas y connotación de sentidos**

En el primer grupo las más seleccionadas fueron correr una carrera de obstáculos (7) y guardar objetos valiosos en un cofre (6). Hallamos que las connotaciones dadas a estas metáforas por los estudiantes se distanciaron de las pensadas al proponerlas. El "obstáculo" fue entendido como inherente al aprender, y siempre con sentido positivo. Fue interpretado en términos de situaciones que desequilibran las estructuras previas para permitir su modificación, y con ello la emergencia de nuevas estructuras. Los obstáculos siempre están cuando se recorre un camino, se accede a la experiencia y se construye la propia historia. El "cofre" fue entendido por analogía con la mente que guarda conocimientos. En el cofre se guardan solamente los objetos que se quieren conservar porque se los considera valiosos, así como en la mente se guardan los conocimientos que se seleccionan por su significatividad. En tercer

lugar en este mismo grupo, se ubicó la metáfora encontrar la salida de un laberinto (4). El laberinto fue pensado como incertidumbre y desafío. Salir del mismo exige al sujeto poner en juego habilidades y capacidades diversas: paciencia para el ensayo y el error, memorizar, comprensión de la situación, mirada perspicaz, aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Las otras dos metáforas del primer grupo fueron escasamente seleccionadas: actuar un guión de teatro (2) y reconocer puntos en un mapa (1). En la justificación, se menciona el actuar conforme a un plan previamente determinado para cumplir los objetivos de la enseñanza: se aprende lo que otros han decidido que debe ser aprendido. El aprender responde entonces a un saber pautado y próximo a la autoridad. Son los únicos casos en que fue pensado desde el vínculo pedagógico, apelando a la intervención e intercambio con un formador y un grupo de pares.

En el segundo grupo fueron seleccionadas tres de las metáforas: escribir un diario (7), aventurarse en viaje por un lugar exótico (7) y jugar una partida de ajedrez (6). En la primera, conviven los sentidos de recorrido ininterrumpido y permanente con los de revisión y cambio. El diario sólo conserva lo significativo y valioso de la experiencia. Le pertenece al sujeto que cuenta su historia, su recorrido y experiencia. No es sólo relato, es al mismo tiempo un retorno sobre el trayecto realizado para resignificarlo. Las justificaciones dadas para la selección de la segunda metáfora, a diferencia de las anteriores, quedaron muy próximas a sus sugerencias inmediatas, distanciadas relativamente de las pensadas al proponerla. Fue nuestra intención que la idea del viaje se asociara con la experiencia protagonista, que por definición supone la ruptura con lo familiar y lo rutinario. En esta línea, la experiencia es algo que nos sale al cruce en la vida, y el viaje hacia lo exótico expresa bien la disposición para permitir que la experiencia nueva se produzca. Este sentido no fue cabalmente recuperado para dar cuenta del aprender, antes bien las apreciaciones se concentraron en las categorías más usuales para describir el viaje: recorrido, camino, descubrimiento, encuentro con lo desconocido. Para la metáfora jugar una partida de ajedrez, los sentidos rescatados enfatizan el aprender con relación a las capacidades del sujeto para afrontar la incertidumbre. El aprender no es visto sólo como aproximación al conocimiento para su apropiación comprensiva, sino fundamentalmente como capacidad para su utilización pertinente y eficaz en situaciones análogas a las ya conocidas, o bien en situaciones nuevas: saber cuándo y dónde utilizar los conocimientos, proyectar la acción y estar dispuesto a modificarla sobre la marcha, situarse en el lugar del otro para anticipar sus decisiones y definir las propias. En síntesis, aprender es poder enfrentar lo complejo y cambiante, atendiendo a las condiciones y señales de las situaciones que se enfrentan. Las metáforas armar un puzle y abrir picadas en el monte no fueron escogidas.

#### Combinación de metáforas

Cuando se analiza cuáles metáforas escogió cada estudiante, algunas combinaciones destacan por su mayor presencia. Una reunió con sentidos complementarios correr una carrera de obstáculos y aventurarse en viaje por lugar exótico: lo desconocido supone obstáculos pero al mismo tiempo sortear obstáculos es lo que posibilita encontrar lo nuevo. Otra combinación reunió las metáforas: guardar objetos valiosos en un cofre y escribir un diario. En este caso, la tendencia fue analogar las connotaciones de ambas en cuanto a la significatividad de lo que se aprende: sólo se guarda en el cofre lo que se considera valioso al igual que sólo se escribe en el diario lo que se cree importante.

Con menor reiteración se registran otras dos combinaciones. Una de ellas incluyó encontrar la salida de un laberinto y jugar una partida de ajedrez. Comparten la idea de un saber dinámico, que aplica el conocimiento poniendo en acción habilidades y capacidades diversas. La otra reunió las metáforas correr una carrera de obstáculos y escribir un diario; en ambas se destaca la idea del aprender como un recorrido y experiencia singular, desde lo ya dado y conocido hacia lo nuevo por conquistar.

#### El aprender en las metáforas personales de los estudiantes

Las metáforas que los estudiantes propusieron, acompañadas por sus respectivas explicaciones, se caracterizan por la diversidad en su enunciación. Algunas de ellas pueden reunirse en categorías de acuerdo con los significados y connotaciones afines que exportan al dominio del aprender, según se expone a continuación.

a) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la realización de un trayecto abierto y continuo marcado por la incertidumbre y la novedad:

“Una historia sin final, ya que queda abierta a numerosos e interminables desenlaces”.

“Camino sin destino, uno nunca termina de aprender, se aprende a lo largo de la vida”.

“Emprender un viaje sin retorno, cada vez que uno aprende no puede evitar continuar el camino hacia nuevos aprendizajes sin saber con seguridad donde terminará”.

“Caminar un camino descubriendo horizontes, aprendemos a lo largo de la vida”.

“Navegar sin rumbo por el océano pacífico, se sabe donde se está situado pero no hacia donde se dirige, y menos aun cual será el destino final”.

“Como ir caminando, y en ese camino que lo vas haciendo vos ir tomando decisiones mediante lo que vas encontrando en ese camino aventurero”.

b) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la construcción personal progresiva e integradora para alcanzar una finalidad:

“Aventurarse mar adentro, primero a bordo de una rudimentaria balsa, que luego se perfeccionará con trozos de madera que flotando en el mar darán ayuda para construir aquello con lo que nos enfrentaremos y reguardaremos ante alguna tormenta”.

“Empezar a conocer nuestro mundo paulatinamente, comenzando por nuestro entorno, nuestra casa, luego se extiende a las casas aledañas, luego a mi barrio, y voy integrando y comprendo que hay un más allá, sé que hay otros barrios que integran una ciudad y otras tantas de éstas que completaran una demarcación geográfica, más y más amplia”.

c) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la apertura a lo desconocido y la disposición para aceptar los desafíos:

“Abrir las ventanas de una casa, muchas veces nos cuesta salir al

mundo, dejar que lo externo ingrese a nuestra vida con todo lo que nos significará en términos formativos y vivenciales, es un acto de valentía, es salir al encuentro de lo desconocido, abrirse a la vida, a los otros”.

“Abrir una caja, para descubrir lo que hay adentro, hay quienes se animan y quienes no, abrirla es correr el riesgo y no muchos están dispuestos por tener miedo al desafío y a lo que pueden encontrar”.

d) La propiedad que se proyecta sobre el aprendes es la de un ser vivo que necesita sostén y nutrición:

“Es regar una planta, todos los días cuidarla, cambiar la tierra”.

“Es alimentar al niño, que lo necesita para sobrevivir y crecer”.

Otras, en cambio, por sus connotaciones diferenciadas no pueden ser incluidas en las categorías mencionadas. Entre ellas, las dos siguientes:

e) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es el carácter secuencial y pautado del proceso para obtener lo deseado: “Pelar correctamente una naranja, se debe comenzar por el principio que tiende a ser complicado, luego se ha de perseverar en el corte y en el nivel de presión aplicado, el disfrute llega cuando descubrimos el fruto de nuestra labor: una blanca y cuidada naranja cuyo centro nos ofrece todo su jugo”.

f) La propiedad que se proyecta sobre el aprender es el carácter de transformación en un proceso que conserva, suprime y supera el estado precedente: “Una crisálida, es la negación de la negación en sentido dialéctico, niega la etapa anterior pero es afirmación en la siguiente”.

## Conclusiones

Las metáforas en algunos casos exportaron significados al aprender que no fueron previstos al proponerlas, de modo especial la positiva valoración del obstáculo como posibilitador de lo nuevo, pero también el aventurarse en un viaje por un lugar exótico que no fue asociada de modo decidido al sujeto que toma la iniciativa y arriesga el encuentro con la experiencia. Una cualidad que llama la atención es la inclinación hacia la tonalidad afectiva positiva y optimista manifiesta en sus apreciaciones, que en ningún caso expresan una relación con el aprender de malestar y desánimo, o de esfuerzo y desvelo obligado y con escaso sentido. Pese a la necesidad de sortear dificultades y al carácter incierto o imprevisible que atribuyen a sus resultados, el aprender es concebido como un continuo caminar, una aventura desafiante que posibilita y acompaña el desarrollo personal.

En su mayoría, se mostraron muy consistentes en las tres tareas; seleccionando, justificando y proponiendo metáforas con núcleos de sentido próximos. Si intentamos aproximar estos sentidos a las teorías implícitas que median la relación con el aprendizaje, puede inferirse la alusión a ciertos matices generales característicos de las teorías interpretativa y constructiva. En el primer caso, la explicación del aprendizaje enfatiza la actividad del aprendiz tanto en sus aspectos manifiestos como en términos de procesos mentales que generan, relacionan, amplían y corrigen las representaciones internas, o que regulan las prácticas. En las respuestas prevalecen las menciones a los procesos que involucra el aprender, acciones manifiestas y mentales, por sobre aquellas referidas a las condiciones

y los resultados; tales menciones se encuentran en las habilidades y capacidades diversas que se ponen en acción para hallar la salida en un laberinto o para jugar una partida de ajedrez, al igual que en las metáforas propias de aventurarse en mar abierto y de conocer el mundo paulatinamente. La perspectiva ontológica que sustenta esta teoría, concibe al aprendizaje como un proceso que ocurre a través del tiempo; precisamente el carácter permanente y progresivo en el tiempo ha sido una de las notas distintivas del aprender en muchas de las apreciaciones.

En el segundo caso, en líneas generales las justificaciones dadas a las metáforas del aprender como escribir un diario, correr una carrera de obstáculos o una crisálida, sugieren rasgos próximos a la concepción constructiva en cuanto a la consideración de que los propios procesos o conocimientos previos involucrados en el aprendizaje son también fruto de una construcción. La base epistemológica de esta teoría reconoce además que los resultados del aprender suponen ineludiblemente una redescipción o transformación de quien aprende y de los contenidos que se aprenden (asumiendo que esta información puede ser significada de diferentes modos por distintos sujetos; sentido desde el que fue connotada la metáfora del aprender como guardar objetos valiosos en un cofre).

En el diseño la intención fue situar al estudiante pensando el aprender en su relación con el conocimiento, más que en la dinámica de la relación pedagógica. Sólo unos pocos estudiantes eligieron actuar un guión de teatro y reconocer puntos en un mapa; estas metáforas, en comparación con las demás, connotan un margen de autonomía más acotado por parte del aprendiz, cuya actividad estaría de antemano pautada por demandas y lineamientos externos. Todos los demás produjeron justificaciones que se mantienen en línea con el posicionamiento buscado, refiriendo al aprender en ausencia de rasgos que lo definan en sus relaciones con el enseñar o como contrapartida de dicha actividad, sino antes bien como un proceso independiente, intencional, eminentemente activo, permanente y como actividad propia del sujeto que lo realiza.

## Bibliografía

- Aparicio, J. A. y Pozo, J. I. (2006) De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez de Echeverría, Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. (pp. 265 - 284) Barcelona: GRAÓ.
- De Bustos, E. (2000) La metáfora. Ensayos transdisciplinarios. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Molina Iturrondo, A. (2002) Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción. Cuaderno de Investigación en la Educación, (17), 1-15.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- Palma, H. (2008) Metáforas y modelos científicos. El lenguaje en la enseñanza de las ciencias. Bs. As.: Libros del Zorzal, ConTexto.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez de Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 55 - 94) Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Comp.) El aprendizaje estratégico (pp. 87-108), Madrid: Santillana.

Vilanova, S., García M. y Señorino, O. (2007) Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1 - 17.