



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL

**CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS DE 1°
AÑO BÁSICO EN ESCUELAS CON DEPENDENCIAS: MUNICIPAL,
PARTICULAR SUBVENCIONADO Y PARTICULAR PAGADO DE
LA REGIÓN METROPOLITANA.**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE EDUCADORA DE
PÁRVULOS Y BÁSICA INICIAL.**

Tesistas:

**JAVIERA PAZ CONTADOR VAN DER WERF
MINKA ROMINA HERRERA BARRAZA**

PROFESORA GUIA:

DRA. SONIA PEREZ TELLO.

SANTIAGO DE CHILE

2011

RESUMEN

Este estudio buscó explorar las concepciones de aprendizaje de niños y niñas de primer año de enseñanza básica, en distintas dependencias educativas y niveles socioeconómicos, ubicándose dentro de un campo incipiente de conocimiento sobre la metacognición infantil.

A través de esta investigación cualitativa se estudió a 58 niños y niñas, en distintas fases de recolección de datos, mediante representaciones icónico-gráficas (dibujo). Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad a una sub-muestra de 20 niños y niñas, en las cuales se profundizó a cerca del cómo, cuándo, dónde, para qué aprender y cómo les gustaría aprender.

La interpretación de datos permitió conocer las distintas concepciones de aprendizaje de tipo superficial o profunda, las cuales revelaron una mayor o menor influencia de la escolarización vivida en el primer año de educación básica sobre los significados que niños elaboran a cerca de los procesos de aprendizaje. Éstas se ven manifestadas en las creencias y reflexiones en torno a los componentes cognitivos, atributivos y afectivos del aprendizaje.

Las concepciones de aprendizaje en este estudio revelaron una relación con los niveles socioeconómicos de los niños y niñas, en desmedro del tipo de dependencia escolar del que provienen, en donde la metacognición alcanza mayores niveles en las escuelas con alto nivel socioeconómico y menores niveles de metacognición en aquellos colegios con bajo nivel socioeconómico.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en Chile, la educación sistematiza y homogeniza las prácticas educativas constantemente, a través de la escolarización. De esta forma se está supeditando el desarrollo individual de los estudiantes por el desarrollo colectivo, restringiendo las características, creencias, nociones y visiones particulares que se tenga del aprendizaje. A su vez, se privilegian aprendizajes reproductivos y memorísticos que moldean, de acuerdo a principios, que responden a un tipo de sociedad determinada.

A partir de este escenario es que surge la siguiente investigación, la cual busca comprender un tema relativamente desconocido y novedoso en Chile, en el campo de la metacognición infantil, como lo es explorar las significaciones de niños y niñas en los niveles iniciales de educación sobre sus propios procesos de aprendizaje, cognitivos, atributivos y afectivos.

Explorar las concepciones de aprendizaje, en niños(as), dará a conocer a la comunidad educativa la importancia de otorgarle un rol protagonista del aprendizaje a los estudiantes, para así favorecer niveles de pensamiento más profundos, que conlleve a la formación de sujetos activos y autónomos, que sean capaces de reconocer y escoger las estrategias necesarias para desenvolverse en el mundo que les rodea.

La forma en la cual se está llevando a cabo el sistema educativo, puede traer como consecuencia que los estudiantes perciban la escuela como única fuente de conocimiento, no pudiendo identificar que el aprendizaje se construye constantemente en distintos contextos. Es por esto que al propiciar aprendizajes más profundos, se estaría potenciando alumnos(as) críticos y reflexivos, conscientes del aprendizaje como un dispositivo de cambio, que aporta tanto al desarrollo individual como social (Bruner, 1971).

INDICE

CAPITULO I

| | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Planteamiento y justificación del estudio. | 1 |
| 1.2 | Problema y pregunta de Investigación. | 5 |
| 1.3 | Objetivos. | 6 |
| 1.4 | Supuestos. | 7 |
| 1.5 | Antecedentes empíricos | 8 |
| 1.6 | Relevancia del estudio | 23 |

CAPITULO II

| | | |
|-------|---|----|
| 2.1 | Aprendizajes en niños y niñas | 25 |
| 2.1.1 | Aprendizaje y desarrollo | 29 |
| 2.1.2 | Escolarización | 33 |
| 2.2 | Modelos de aprendizaje..... | 35 |
| 2.2.1 | Teorías del condicionamiento o asociacionistas | 35 |
| 2.2.2 | Teorías Cognoscitivas | 36 |
| 2.2.3 | Taxonomías del aprendizaje..... | 40 |
| 2.3 | Metacognición | 44 |

| | | |
|-------|-----------------------------------|----|
| 2.4 | Concepciones..... | 49 |
| 2.4.1 | Concepciones y creencias | 50 |
| 2.4.2 | Teorías Implícitas | 54 |
| 2.4.3 | Teorías subjetivas | 55 |
| 2.4.4 | Concepciones de aprendizaje | 56 |

CAPITULO III

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1 | Diseño Metodológico..... | 61 |
| 3.2 | Muestra..... | 62 |
| 3.3 | Fases Metodológicas y Técnicas de recolección de datos | 64 |
| 3.3.1 | Primera Fase Metodológica | 64 |
| 3.3.2 | Segunda Fase Metodológica | 70 |
| 3.3.3 | Procedimiento para entrevistas a sub-muestra | 71 |
| 3.3.4 | Procedimiento para las entrevistas..... | 72 |
| 3.4 | Técnicas de análisis de la información..... | 73 |
| 3.4.1 | Indicadores de análisis | 73 |
| 3.5 | Criterios de rigor científico..... | 77 |

CAPITULO IV

| | | |
|-------|--|----|
| 4.1 | Comparación de elementos icónicos con categorías teóricas..... | 79 |
| 4.1.1 | Establecimiento educativo particular pagado..... | 80 |

| | | |
|--------------------------|---|-----|
| 4.1.2 | Establecimiento educativo particular subvencionado | 83 |
| 4.1.3 | Establecimiento educativo municipal..... | 87 |
| 4.2 | Comparación de elementos icónicos con categorías teóricas entre dependencias..... | 91 |
| 4.3 | Categorías emergentes sobre concepciones de aprendizaje: análisis de dibujos y entrevistas | 94 |
| 4.3.1 | Categorías relativas a las representaciones generales del aprendizaje. | 94 |
| 4.3.2 | Categorías relativas a los componentes cognitivos del aprendizaje..... | 96 |
| 4.3.3 | Categorías relativas a los componentes atributivos del aprendizaje | 97 |
| 4.3.4 | Significados asociados a la regulación del aprendizaje | 100 |
| 4.3.5 | Categorías relativas a los componentes afectivos del aprendizaje..... | 102 |
| 4.4 | Concepciones de aprendizaje en niños y niñas de 1° año básico de distintas dependencias escolares: triangulación teórica..... | 103 |
| 4.4.1 | Conocimiento cuantitativo o superficial..... | 103 |
| 4.4.2 | Conocimiento cualitativo o profundo. | 108 |
| CAPITULO V | | |
| 5.1 | Conclusiones y discusiones | 114 |
| 5.2 | Proyecciones pedagógicas. | 121 |
| REFERENCIAS | | 114 |
| ANEXOS | | 114 |

INDICE DE FIGURAS

CAPITULO 4

| | |
|-------------------|-----|
| Dibujo 4.1 | 104 |
| Dibujo 4.2 | 104 |
| Dibujo 4.3 | 105 |
| Dibujo 4.4 | 106 |
| Dibujo 4.5 | 106 |
| Dibujo 4.6 | 107 |
| Dibujo 4.7 | 107 |
| Dibujo 4.8 | 108 |
| Dibujo 4.9 | 109 |
| Dibujo 4.10 | 110 |
| Dibujo 4.11 | 110 |
| Dibujo 4.12 | 111 |
| Dibujo 4.13 | 112 |
| Dibujo 4.14 | 112 |
| Dibujo 4.15 | 113 |
| Dibujo 4.16 | 113 |

CAPITULO I

1.1 Planteamiento y justificación del estudio

El sistema educativo chileno, en su búsqueda por “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación” está propiciando en sus prácticas educativas un modelo de sujeto que responda a las demandas del sistema socioeconómico imperante. Prueba de ello es la escolarización en la cual se ven enfrentados los niños y niñas en su ingreso a la enseñanza básica, en donde las concepciones sobre el mundo que los rodea son moldeadas de acuerdo a un “conjunto de prácticas, valores y saberes específicos” (Baquero, 2001), trayendo como consecuencia, por ejemplo, la limitación del pensamiento divergente, en donde la creatividad de niños y niñas se ve reducido sólo a los patrones establecidos en las instituciones educativas. Y más aun nos atrevemos a manifestar, respaldado a través de nuestras prácticas pedagógicas, que esta homogenización está ingresando paulatinamente a la educación parvularia, con la excusa de lograr una mejor preparación cognitiva para ingresar a primer año básico.

En consecuencia, W. Peñaloza (1996), menciona que, *“no es aberración decir que la educación formal, que empieza con los primeros grados de la Educación Básica, constituye para los niños un choque fenomenal. La educación inicial, que con tanto énfasis trabaja en la formación del intelecto y la afectividad de los niños, que realmente es educación que hominiza, socializa, y acultura, por lo menos a eso aspiramos, se quiebra gravemente en esos primeros grados de la primaria debido a la orientación intensamente cognoscitiva que quieren dar a los niños”* (citado en Peralta, 2006:4).

En esa misma línea de pensamiento, Baquero plantea que es *“una sospecha más que se suma a las ya críticas sobre el sentido de las prácticas escolares, los fines que debería perseguir la acción escolar, muchas veces jaqueada en sus certezas por la demanda de atender a la crítica, a las concepciones modernas, a la atención, a la "diversidad", a conciliar una práctica inevitablemente normativa y homogeneizadora*

con la crisis de valoraciones uniformes, a resolver las irónicas relaciones educación-no-trabajo, al fin, al desencanto general” (Baquero, 2001:1).

De acuerdo a Peñaloza (1996, citado en Peralta 2006) y Baquero (2001) podemos concluir que es fundamental realizar prácticas pedagógicas heterogéneas, las cuales incorporen las características individuales de cada niño y niña en su educación para que se desarrollen como personas íntegras, tanto cognitiva, física y valóricamente. Teniendo como objetivo entender desde sus propias concepciones el mundo que los rodea y reflexionando sobre éste. Esto es primordial debido a que cada persona tiene fortalezas, intereses y necesidades diferentes, por lo que pretender homogenizar sus particularidades sería inadecuado en un proceso de educación.

En Chile, los procesos de escolarización se observan en las tres dependencias clásicamente reconocidas en el sistema escolar: instituciones educativas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas. Las tres dependencias tienden a homogenizar sus prácticas pedagógicas, existen diferencias entre ellas, las cuales residen en lo social y en lo económico.

Las ya conocidas diferencias en sus resultados frente a pruebas estandarizadas de rendimiento, traen como consecuencia la imagen generalizada de que niños y niñas de menos recursos económicos estarían aprendiendo menos que los niños y niñas de niveles socioeconómicos más altos. Sin embargo, puede ser un error de generalización el afirmar que niños y niñas que provienen de escuelas municipales con bajo nivel socioeconómico no desarrollarían procesos de aprendizajes de calidad, pues puede que éstos sí se estén desarrollando fuera de los ámbitos que están siendo evaluados por la escuela y en las pruebas que comparan sus resultados.

El presente estudio parte del supuesto que el aprendizaje se construye no sólo al interior de la institución escolar, sino que se constituye en un proceso de desarrollo humano, más amplio e integral, que acompaña distintos ámbitos de la vida de la persona.

En concordancia con lo expuesto anteriormente Klatter et al. (2001) y Marton et al. (1993) en sus respectivos estudios demuestran la importancia de las creencias desarrolladas por los estudiantes acerca de cómo aprenden ellos mismos, en distintos momentos de su trayectoria estudiantil, para el desarrollo de la experiencia misma de aprendizaje en los distintos ámbitos escolares y cotidianos. Éstos arrojan diferentes concepciones, que van desde creer que se aprende memorizando, a que se aprende para cambiar como persona. Junto a otros estudios realizados en distintos países, queda en evidencia que, para conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, resulta fundamental conocer las concepciones que éstos mismos tienen sobre dicho proceso.

Esta investigación entiende las concepciones de aprendizaje como un sistema de creencias acerca de diferentes aspectos de aprendizaje, relacionadas entre sí, las cuales son importantes para desarrollar estrategias, estilos y motivaciones para aprender.

Conocer las concepciones que los niños y niñas tienen acerca de su aprendizaje es fundamental para que los docentes consideren en su práctica pedagógica los distintos significados que ellos(as) pueden construir a través de variadas estrategias que le permitan abarcar cada una de las reflexiones y así propiciar pensamientos profundos sobre el aprender. Llevar a cabo trabajos metacognitivos en el aula mejoraría la calidad de los aprendizajes y aportaría en la formación de sujetos críticos, analíticos y comprometidos con sí mismos y su entorno. Lo cual estaría facilitando aprendizajes significativos, teoría propuesta por Ausubel (1983) que plantea, entre otras cosas, tomar en cuenta la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos y alumnas para facilitar el entendimiento de los nuevos, y así construir aprendizajes que no estén basados en la memorización y reproducción, si no que a conocimientos profundos que aporten a un cambio favorable en la vida de los estudiantes propiciando su desarrollo integral.

Por otro lado, en la mayoría de los estudios empíricos, revisados en Chile y en el extranjero, acerca de las concepciones de aprendizaje, se han enfocado en las percepciones de docentes o apoderados y en los casos de estudiantes, se han realizado generalmente en jóvenes y adultos. Investigaciones que aborden las creencias de los niños y niñas como verdaderos protagonistas de los procesos de aprendizaje, no han sido publicadas en nuestro país. El discurso sobre los propios aprendizajes de niños y niñas de básica inicial han sido invisibilizados, generándose así un vacío de conocimiento, principal fundamento para llevar a cabo esta investigación.

Las concepciones de aprendizaje son importantes de estudiar en niños(as) de 1° año de enseñanza básica, porque el proceso de escolarización puede significar un momento de cambio en las creencias de los niños y niñas sobre lo que hasta ahora han concebido por aprendizaje. Ello puede ser facilitador u obstaculizador del aprendizaje desarrollado en la escuela, y puede significar a la vez una ampliación o restricción de los significados atribuidos al aprendizaje en su vida cotidiana. Conocer las visiones que desarrollan niños y niñas en los procesos de escolarización en distintas instituciones escolares, cuyas dependencias atribuyen diversos niveles de calidad de aprendizaje, nos permitiría evidenciar sobre posibles diferencias o similitudes entre tipos de aprendizaje orientados a resultados o procesos.

1.2 Problema y pregunta de Investigación

En Chile no existen investigaciones publicadas sobre concepciones de aprendizajes en niños y niñas que se encuentran en instituciones educativas cursando el primer ciclo de enseñanza básica.

Es por ello que esta investigación se propuso conocer estas concepciones a través de la siguiente pregunta de investigación: **¿Qué reflexiones y creencias han desarrollado niños y niñas que estudian en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particular pagados de 1º año de enseñanza básica respecto a qué significa aprender?**

En función a la pregunta central de investigación se desprenden otras interrogantes:

- ¿Qué creencias y reflexiones han desarrollado niños y niñas de escuelas municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, con respecto a qué, cómo y para qué se aprende?
- ¿Qué significados han construido niños y niñas de primero básico de las distintas dependencias educativas, con respecto a las condiciones y la regulación del aprendizaje?
- ¿Qué sentimientos le atribuyen al aprendizaje los niños y niñas de primero básico de las distintas dependencias educativas?
- ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre los significados construidos por los niños y niñas de 1º básico según el tipo de dependencia de escuela a la que asisten?

1.3 Objetivos

General:

- Conocer las concepciones de aprendizaje que han desarrollado niños y niñas de 1° año de enseñanza básica de escuelas: municipales, particular subvencionado y particular pagados de la región metropolitana.

Específicos:

- Comprender los componentes cognitivos (objetos, propósitos y actividad) de las creencias y reflexiones en torno al aprendizaje de niñas y niños de 1° básico según tipo de dependencia de la escuela a la que asisten.
- Describir los componentes atributivos (condiciones y regulación) de las creencias y reflexiones en torno al aprendizaje de niñas y niños de 1° básico según tipo de dependencia de la escuela a la que asisten.
- Conocer los componentes afectivos (sentimientos) de las creencias y reflexiones en torno al aprendizaje de niñas y niños de 1° básico según tipo de dependencia de la escuela a la que asisten.
- Comparar las posibles diferencias y semejanzas entre los significados construidos por los niños y niñas de 1° básico según el tipo de dependencia de la escuela a la que asisten.

1.4 Supuestos

Chile es un país muy desigual en lo que respecta a su sistema educativo. Por una parte encontramos, frecuentemente, que los más bajos resultados son obtenidos por las instituciones escolares municipales, en donde los estudiantes y sus familias provienen desde el grupo socioeconómico más bajo de nuestro país. Pero por contraparte encontramos también escuelas particulares pagadas, pertenecientes al grupo socioeconómico más alto del país, en donde sus estudiantes siempre obtienen los mejores resultados, de acuerdo con los datos arrojados por el Sistema de Medición de la Calidad Educativa, SIMCE. No obstante, estos escenarios no implicarían que la calidad de las experiencias de aprendizajes sean menores en las escuelas municipales y altas en las escuelas particulares, sino que la medición de los aprendizajes están centrados exclusivamente en los contenidos curriculares y no en aprendizajes que los estudiantes han construido a través de sus experiencias, que son instancias de aprendizaje de igual manera.

Qué es aprender, cómo y dónde se aprende, son significados no sólo objetivos sino también subjetivos. Se sabe que cada persona elabora, a través de la experiencia una concepción de lo que significa aprender, con significados que no se limitan a los aprendizajes en la escuela, pero que influyen en lo que ahí se haga para aprender (Säljö, 1979; Marton et al., 1993; Pozo, 1996).

Sin embargo como el aprendizaje no tiene una sola definición, puede ser visto desde diversas perspectivas, pues dependerá del escenario epistemológico que cada persona sostenga sobre el aprendizaje. Es por ello que todos los niños y niñas, estando o no en escuelas municipales con bajos recursos económicos, aprenden, ya que la vida es una instancia de aprendizaje. Por lo que resulta fundamental enseñar en función a las concepciones de aprendizajes de niños y niñas, puesto que mejorará la calidad de éstos en la vida y en las escuelas.

1.5 Antecedentes empíricos

El marco empírico de nuestra investigación se sustenta en estudios sobre las concepciones de aprendizaje de estudiantes de enseñanza básica, y una investigación acerca de las teorías implícitas de estudiantes universitarios. Estudios realizados fuera de nuestro contexto nacional, pues como se dijo anteriormente, en nuestro país no se han llevado a cabo investigaciones que tomen en cuenta los significados y creencias de los niños y niñas de básica inicial.

Por otro lado, presentamos una recopilación de estudios cualitativos y cuantitativos en metacognición realizados en niños(as), jóvenes y adolescentes chilenos, ya que estudiar concepciones de aprendizaje en primer año de educación básica supone que, a esta edad y nivel de desarrollo, los niños y niñas son capaces de expresar una reflexión sobre los propios procesos de pensamiento, lo que aporta a la comprensión de la metacognición infantil.

- **Concepciones de aprendizaje de niños y niñas en edad escolar básica.**

El trabajo “Learning Conceptions of young students in the final year of primary education” fue realizado por Ellen Klatter, Hans Lodewijks y Cor Aarnoutse (2001), en Holanda, con el propósito de describir las concepciones de aprendizaje de estudiantes en edad escolar del nivel básico de educación, pero entrando a la adolescencia. En este estudio se encuentran múltiples categorías de aprendizaje. En donde se entienden las concepciones de aprendizaje como una construcción hipotética con un rol en lo cognitivo (referido a conocimientos o ideas), en lo afectivo, referidos a los sentimientos y por último dirigido a las condiciones.

En este estudio, 27 alumnos y alumnas en último año de educación primaria, entre 11 y 12 años de edad, fueron entrevistados individual y grupalmente para conocer sus opiniones acerca de 5 aspectos del aprendizaje, descritos a continuación:

1) Propósito de la escuela:

- a. **Desarrollo personal:** Incluye creencias referidas al desarrollo intelectual (saber más) y conductual (ser más independiente).
- b. **Uso del conocimiento:** De acuerdo a estas creencias el aprendizaje y el conocimiento son útiles en la vida cotidiana, principalmente en aplicaciones fuera de la escuela.
- c. **Futuro personal:** Para los entrevistados, el propósito de la escuela está relacionado a situaciones o condiciones futuras (pasar un examen, ganar diplomas, ganar dinero, sustentar una familia).
- d. **Aspectos sociales:** Se refiere a las creencias a cerca de los aspectos emotivos e intrapersonales. Con particular preferencia a lo placentero (hacer amigos) y desarrollar habilidades o comportamientos sociales. Concierno a evitar motivaciones negativas: Ir al colegio ayuda a evitar situaciones que no son placenteras (aburrirse en la casa, el colegio es obligatorio).

2) Objetos:

- a. **Tareas:** Los alumnos(as) se enfocan a expandir sus conocimientos y habilidades. El aprendizaje está de acuerdo a sus intereses, es por ello que les sirve para un mejor entendimiento del mundo que los rodea.
- b. **Ego – orientación:** Estas creencias se refieren a los posibles efectos del aprendizaje con respecto a otros, para demostrar habilidades propias y evitar errores.

3) Regulación:

- a. **Regulación interna:** Esta categoría concierne a la tendencia de manejar los procesos de aprendizaje de un modo independiente y autodeterminado. Dos tipos de creencias representan esta categoría: El encontrar soluciones por sí mismo provoca una satisfacción más profunda. Mientras que la segunda creencia, plantea que el aprendizaje

autorregulado tiene mejor entendimiento en los temas estudiados, trayendo como consecuencia altos niveles de independencia personal.

- b. Regulación compartida:** De acuerdo a esta creencia la regulación es operante con profesores o compañeros, a no ser de que los alumnos(as) creen ser capaces de regular sus procesos y a sí mismos. Su tarea es la que se considera con mayor dificultad.
- c. Regulación externa:** Los niños y niñas que se encuentran en esta categoría piensan que el riesgo escolar puede disminuir, si el aprendizaje es ayudado por la profesora o textos escolares.

4) Condiciones:

- a. Actividades cognitivas:** Los alumnos(as) se refieren a las actividades como medio para alcanzar el éxito escolar, mencionan: memorizar, pensar, entender, leer, escuchar, repetir y aplicar.
- b. Actividades metacognitivas:** Estas creencias se refieren a la planificación de actividades y desarrollo de estrategias.
- c. Aspectos sociales y afectivos:** El foco de esta categoría en lo social y la estabilidad afectiva (amistad, trato personal y asuntos familiares).
- d. Elementos externos:** De acuerdo a estas creencias las condiciones de aprendizaje son fijas y la calidad del proceso de aprendizaje depende de elementos que son externos al control del alumno/a (memoria, capacidad, instrucción).
- e. Esfuerzo y atención:** De acuerdo a las creencias de niños (as) que un trabajo duro corresponde a un mejor aprendizaje y se refiere a concentración, esfuerzo, prestar atención o hacer tareas.

5) Actividades:

- a. Preparando actividades:** Estas creencias involucran orientaciones a las tareas, planificaciones, motivaciones y definición de estrategias.

b. Procesando actividades: Incluye cinco categorías de creencias: contenidos curriculares, actividades de ensayo, elaboración de actividades, organización de actividades y actividades del pensamiento crítico.

c. Regulación de actividades: Se refiere a las creencias sobre control y evaluación, a las actividades cognitivas y el aprendizaje conductual.

El segundo estudio dentro de esta línea de investigación se llevó a cabo a través de cuestionarios contestados por 367 alumnos y alumnas entre 11 y 12 años de distintas escuelas. Los cuestionarios buscan profundizar en los resultados obtenidos en el estudio anterior para acercarse más a una descripción profunda de las concepciones del aprendizaje que tienen los/as estudiantes.

Esta investigación entiende las concepciones de aprendizaje como un sistema de creencias acerca de diferentes aspectos de aprendizaje, relacionadas entre sí, las cuales son importantes para desarrollar estrategias para aprender. Ya que, según los autores, las actividades y estrategias dependen de las ideas y las visiones individuales acerca de la naturaleza de aprender. Es decir, cuando se comprende de cierto modo el aprendizaje, las estrategias para llevarlo a cabo exitosamente dependen directamente de estas creencias.

Los resultados obtenidos luego de los dos estudios, permite generalizar los 5 aspectos del aprendizaje (preguntados en las entrevistas y cuestionarios) en 3: a) el propósito de la escuela y del aprendizaje; b) la regulación en el proceso de aprendizaje, y c) las condiciones y estrategias mentales para aprender. De estos tres aspectos se distinguen tres tipos de concepciones que representan a las demás y que se describen a continuación:

- **Concepción de aprendizaje restringido o limitada:** Se encuentra en estudiantes con orientaciones de aprendizajes desarrolladas y claras, es decir, que dirigen su aprendizaje ya sea a la tarea o al enriquecimiento

personal. También desarrollan estrategias profundas (no superficiales) para aprender, pero muestran un bajo nivel de autonomía, ya que prefieren ser regulados por sus profesores en todas las tareas.

- **Concepción de aprendizaje funcional:** En esta agrupación los estudiantes demuestran ambigüedad al referirse a los propósitos de la escuela y los aprendizajes, prefieren regulación externa, de los profesores, y en relación a las demandas del aprendizaje y las estrategias utilizadas tienen los más altos niveles de aprendizaje superficial, haciéndolo un aprendizaje funcional.
- **Concepción de aprendizaje evolucionada:** Los estudiantes que desarrollan esta concepción, tienen altos niveles de interés por los propósitos de la escuela y del aprendizaje, preferencia por el trabajo individual, y altos niveles de estrategias de aprendizaje superficial y profundo, al igual que en las concepciones funcionales.

Con esta investigación queda evidenciado que existen distintas concepciones referidas a variados ámbitos del aprendizaje, y que siempre estarán relacionadas entre sí. Por otro lado los resultados nos muestran que las concepciones de aprendizaje están influenciadas por variables didácticas como las metodologías de trabajo utilizadas por los docentes: si los profesores fomentan el trabajo autónomo, los niños y niñas de su clase lo preferirán antes que el trabajo guiado por el profesor. Si bien se asume lo anterior, también se sugiere que las concepciones de los estudiantes no son estáticas, ya que pueden variar con el tiempo.

- **Concepciones de aprendizaje de jóvenes en edad universitaria.**

Otro estudio en concepciones de aprendizaje es la investigación longitudinal hecha por Ference Marton, Gloria Dall'alba y Elizabeth Beaty (2003) realizado en Gran Bretaña con 29 estudiantes pertenecientes a The Open University, en donde se busca conocer las concepciones y sus progresos a lo largo de sus estudios. Para esto se realizaron diversas entrevistas, la primera al iniciar el primer año universitario, la segunda al terminar el primer año, luego una entrevista al terminar cada año. Todos los

años se repitió la misma pregunta acerca de qué entienden por aprendizaje, para poder comparar la evolución de las respuestas.

Los resultados de este estudio reconocen 5 concepciones de aprendizaje descritas anteriormente en un estudio realizado por Säljö (1979), caracterizándolas más precisamente, y encuentran una sexta concepción. Éstas son:

- **Aumento de conocimientos:** La principal característica de esta concepción es la vaguedad. Es una conceptualización tan general de aprendizaje que incluso cubre todas las otras concepciones, es decir, todas se desarrollan o nacen de ésta, puesto que no tiene características distintivas. Las expresiones más utilizadas están relacionadas o son sinónimos de aprendizaje.
- **Memorización y reproducción:** En esta concepción aprender es memorizar y ser capaz de reproducirlo, el aprendizaje está totalmente confinado a ocasiones específicas, situaciones únicamente escolares en donde se debe reproducir lo “aprendido”.
- **Aplicación de conocimientos:** Lo aprendido es conceptualizado como la habilidad de aplicar un conocimiento o un procedimiento. La característica principal de esta categoría es poder recuperar y ajustar lo aprendido para ser capaz de utilizarlo. Se diferencia de las categorías anteriores por el énfasis que tiene en la aplicación y por el hecho de que aplicar no significa exactamente reproducir para situaciones escolares.
- **Abstracción de significados:** En esta concepción se hace una diferencia entre buscar en las cosas y tener una visión de las cosas. Se aprende para ver las cosas de otra manera, desde otra perspectiva, pero al igual que en la segunda concepción se limita el aprendizaje al mundo de la escuela.
- **Comprensión de la realidad de una manera distinta:** En esta categoría, al igual que en la anterior, se entiende el aprendizaje como la posibilidad de ver las cosas desde otro punto de vista, sin embargo, ésta se caracteriza en que el estudiante está cambiando su concepción de algo que no necesariamente tiene que ver con la escuela, sino que con todo su mundo.

- **Aprendizaje como un cambio personal:** El concepto de aprender es visto como un desarrollo de ideas o una vista nueva del mundo que permite cambiar como persona. Esto implica fundamentalmente un cambio desde verse a sí mismo como un objeto de lo que está pasando (“las cosas solo le pasan a uno”) a verse a sí mismo como un agente de lo que está pasando (“yo hago que las cosas cambien”).

Este estudio deja de manifiesto que existen diversas concepciones acerca del aprendizaje, que están relacionadas entre sí. Por otro lado los resultados nos muestran que las concepciones pueden cambiar a lo largo del tiempo, a medida que se tengan diferentes experiencias.

Purdie, Hattie y Douglas (1996) encuentran otras tres concepciones aparte de las seis ya mencionadas:

- **Aprendizaje como deber:** El aprendizaje es relacionado a una responsabilidad con la figura de influencia externa, ya sea el profesor o los padres, o una responsabilidad con sí mismo.
- **Aprendizaje como un proceso no ligado ni al tiempo, ni al contexto:** El aprendizaje es considerado un proceso continuo de desarrollo a lo largo de toda la vida, incluyendo las experiencias de todos los días.
- **Aprendizaje como desarrollo de competencias sociales:** De acuerdo a esta visión, el aprendizaje se refiere a la comunicación, a las relaciones humanas, sociales y habilidades interpersonales. Se relaciona a la responsabilidad social y al ayudar a otras personas.

Según estos y otros estudios revisados: las concepciones del aprendizaje juegan un papel importante en la calidad de los resultados de aprendizaje (Martin y Ramsden, 1987); en el enfoque con que los estudiantes se aproximan o acercan al estudio (Van Rossum y Schenk, 1984); en la forma en que comprenden e interpretan los objetivos de las tareas y las tareas que se les piden (Vermunt y Verloop, 1999).

- Una de las influencias más relevantes es la encontrada por Entwistle y Marton (1994) en donde se encuentran relaciones causales entre las concepciones del aprendizaje y las estrategias y hábitos de estudio, sobre el tipo de regulación y de actividades mentales activadas. Específicamente, las concepciones que ven el aprendizaje como una construcción de conocimiento influyen en la autorregulación de los procesos y la elaboración crítica de contenido, conformando así un estilo descrito por Vermunt (1996) como “orientado al significado”. De esta manera, en estudiantes adolescentes, las concepciones más profundas de aprendizaje se relacionan con alumnos de mejor rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que muestran concepciones de tipo reproductiva y cuantitativa se relacionan con una aproximación superficial al aprendizaje, caracterizado por estrategias que tienden a evitar cualquier tipo de fracaso y facilitan la memorización sin organizar los datos en base a un significado.
- **Concepciones de aprendizaje en niños y niñas entre 47 meses y 10 años.**

El estudio “*Aprender significa...*”, realizado en Italia por Manuela Cantoia en el año 2007, consistió en conocer cómo los niños y niñas significaban el aprendizaje. Para ello, la autora realizó dos estudios. En el primero investigó la evolución de las creencias sobre el aprendizaje en niños(as) italianos entre 47 y 70 meses. Mientras que, en el segundo, estableció una comparación entre los conceptos de aprendizaje en niños(as) de 5 años (ya investigados) y 10 años.

En el primer estudio, Cantoia (2007), contó con la participación de 104 niños(as) de los cuales 53 eran hombres y 51 mujeres. Los niños(as) estaban en su contexto escolar, y utilizó como metodología de investigación el dibujo y la entrevista.

La investigación se llevó a cabo en dos días. En el primero, se les preguntó a los niños(as): “¿Qué significaba aprender?” La investigadora a través de un dibujo intentó explicar la pregunta. El segundo día, sin ningún cambio en el procedimiento, se les dio a los niños(as) la siguiente recomendación: “Trate de pensar, de nuevo, cuando usted

aprendió a dibujar o cuando aprendió una canción nueva. ¿Cómo lo hiciste? ¿Qué hay que hacer para aprender? Nuevamente trató de explicar la pregunta con un dibujo. Luego se les dio espacio a niños y niñas de crear libremente el diseño.

Completado el dibujo, en ambos casos, los niños(as) verbalizaron el contenido, luego sus reflexiones fueron profundizadas en una breve entrevista no estructurada.

Los resultados del primer estudio fueron los siguientes:

- No hay diferencias de género o de desarrollo entre los niños(as) de 4 a 5 años.
- Respecto al sentido general del aprendizaje, en un 83,3% de los casos fue indispensable la verbalización, ya que era una oportunidad para profundizar en el contenido del dibujo.
- De acuerdo al objeto de aprendizaje, la verbalización (dibujo) coincidió con la explicación en un 67%. Este hallazgo confirma la capacidad de reflexión contextualizada, pero al mismo tiempo, indica la disponibilidad de los niños(as) a explorar en sus experiencias e ideas sobre el aprendizaje.
- Respecto a la forma del aprendizaje ("¿Cómo se aprende?"), los niños(as) reconocen al adulto como el recurso principal, puesto que, casi un tercio de las representaciones, identifica en la familia una clara preponderancia de la figura materna (la madre de 21,3%; 6,5% padres, abuelos y tíos, el 1,6%). Lo sorprendente es que, aunque se encuentra dentro del contexto de la escuela, los niños(as) rara vez se refieren a la maestra (1,6%) como recurso de aprendizaje. Este resultado también es confirmado por la verbalización.
- De acuerdo a "¿Quién aprende?", un 67,7% de los niños/as identificaron a la familia como el principal recurso, el 57,8% de los niños indica que los padres (el 47,9% mamá, el papá 9,9%) y los abuelos / tíos (9,9%); sin embargo, el profesor se menciona con menor frecuencia (16,9%). Compañeros y hermanos no se reconocen como fuentes importantes de aprendizaje (4,1%), así como los discursos no muestran muchos auto-aprendizajes ("aprender solo": 11.3%),

dado que este último podría indicar un reconocimiento y reconstrucción en las fuentes de sus conocimientos.

- Los niños(as) que participaron en este estudio confirman la comprensión del aprendizaje como el "saber": la mayoría de ellos(as) proporcionan una lista de actividades relacionadas con la rutina de la escuela ligada a actividades típicas de este grupo de edad (manuales, dibujos, etc.), pero más típicamente se mencionan las actividades extraescolares (ciclismo, natación, etc.), aunque en menor medida.

El segundo estudio realizado por Cantoia (2007), fue realizado en niños(as) entre 5 y 10 años, se investigó utilizando la misma metodología que en el estudio anterior, sobre la evolución de las creencias del aprendizaje, antes de entrar en la escuela primaria y al final del ciclo, mediante la comparación de la sub-muestra de niños(as) de cinco años del estudio recién presentado con una muestra de niños(as) Primaria Clase V, comparables en términos socio-culturales y geográficos.

Participaron en este segundo estudio, 83 niños(as), divididos en partes iguales entre los dos niveles escolares (43 niños(as) de 5 años y 40 niños(as) de 10 años). Para los dos sub-grupos el procedimiento fue el mismo. Los datos son resultados estables desde el punto de vista estadístico, pero no hubo diferencias de género en las respuestas de los participantes.

Los resultados de la segunda investigación, fueron los siguientes:

- La mitad de los estudiantes de 10 años, representan en su mayoría, escenas de la escuela, que hace 5 años sólo era el 9,2%. No obstante, hay dibujos que hacen referencia a contextos naturales, (se observa una disminución de un 53,5% a 20%, en los casos de los estudiantes de 5 años). Y, situaciones específicas (del 32,5% a 7.5% en los estudiantes de 5 años). Se puede inferir, que esta preferencia por el entorno escolar tiene una relación significativa con el método de aprendizaje.

- La fuerte referencia al contexto de los escolares de diez años (33,3%), posiblemente se debe a la incidencia de los docentes en la enseñanza, (no sucede lo mismo con los niños(as) de 5 años), la escuela y los recursos escolares (65,8%). No obstante, cambian las cifras cuando se identifican los recursos de aprendizaje, puesto que la mayoría de los niños(as) de primaria (65%) creen que el aprendizaje puede producirse autónomamente, mientras que, sólo el 13,2% de los niños (as) de cinco años conciben el aprendizaje de igual manera. Por otro lado, sólo el 5% de sus compañeros creen que el aprendizaje se da con otros, sin embargo casi la mitad de los niños(as) de cinco años cree que el aprendizaje se da colectivamente. Los niños(as) manifiestan aprender de su madre en un 44,7%. No obstante, los niños y niñas de V primaria, no identifican a los padres como agentes educativos, otorgando relevancia a la presencia del profesor (interpretado por el 15,8% de niños de 5 años y el 30% de los niños menores de 10 años).
- Los niños(as) de 10 años muestran una relación entre las personas con quienes dicen aprender y los objetivos de aprendizaje, ya que entienden que sus compañeros también les enseñan en las actividades escolares (100%), mientras que los maestros de las escuelas sólo enseñan el contenido (91,7%). Es interesante observar que los niños piensan que ellos aprenden por sí solos en la escuela (61,5%) y que lo hacen con contenidos extracurriculares (38,5%). A los cinco años, incluso en la enseñanza primaria los niños(as) de V primaria, aprenden a contar, principalmente por la instrucción directa (el grupo de 5 años: 37,5%, el grupo de 10 años: 40%), mientras que, los más pequeños se relacionan estrechamente con la reconstrucción de procesos y normas específicas, los niños(as) mayores evocan expresamente las operaciones mentales y se refieren a los procedimientos.
- Los niños(as) mayores, expresan que el aprendizaje está centrado en el objeto representado, sin dar más detalles verbales de lo que puede indicar una mayor capacidad para finalizar adecuadamente sus respuestas. En cambio, tienden a significar más en la entrevista el rendimiento escolar, como un momento de

debate y reflexión, ya que estaban más dispuestos que los niños(as) de 5 años a ampliar sus argumentos (66,7%).

- Los niños(as) de V primaria se refieren principalmente a los términos de contenido de aprendizaje, mencionando dos aspectos: escolares y extraescolares (el último de una manera mucho más sustancial que los niños(as) de 5 años: 32,5% y 5,9% respectivamente). Mientras que los niños(as) de 5 años mencionaban las actividades de la escuela con mayor frecuencia (82,4% frente a 67,5% de las grandes).

- **Teorías implícitas de estudiantes de educación.**

Por otro lado, en el año 2001, Eduardo Rodríguez (2001) realizó un estudio en Uruguay con el propósito de profundizar sobre la incidencia de las teorías implícitas del profesorado y aportar elementos de interpretación del actual proceso de formación de profesores, en el marco de la reforma propuesta por los Centros Regionales de Profesores, a partir del análisis de las opiniones, percepciones y concepciones pedagógicas de los futuros docentes. Para esto se aplicó un modelo de investigación que integró los paradigmas cuantitativo y cualitativo a 87 estudiantes de tercer año del CERP del Litoral.

En una primera etapa de entrevistas con preguntas de selección múltiple, se les preguntó a los estudiantes acerca de sus concepciones de aprendizaje (que significa aprender), sus concepciones previas sobre aprendizaje (¿qué influye más en que los estudiantes no aprendan?), las características de un buen docente, y sus estrategias de aprendizaje preferidas.

En una segunda etapa se les pidió a los estudiantes que relataran una experiencia exitosa de aprendizaje en donde hayan participado como estudiantes.

Luego de analizar los resultados obtenidos durante las dos etapas, se observan aspectos contradictorios, puesto que alumnos(as) que recuerdan experiencias de aprendizaje caracterizadas como tradicionales, donde el docente se posiciona como

técnico tienen una definición constructivista del aprendizaje. Por otro lado alumnos que tienen un modelo implícito asociado a una enseñanza como práctica (experiencias innovadoras), señalan como la principal característica de un buen docente la claridad expositiva y el dominio del contenido de la asignatura, en una proporción significativa (clase tradicional). Por último, pareciera ser que en el imaginario a corto plazo, cuando se consulta sobre qué es y cómo se desarrolla una buena clase, se asocia el aprendizaje efectivo a situaciones relacionadas con modelos prácticos (investigación, salidas de campo, debates, etc.) pero el modelo implícito a largo plazo, el modelo tradicional o técnico, está presente en la definición de cómo estudiar y qué significa aprender.

Esto deja de manifiesto que las teorías implícitas son el factor que determina, entre otras variables, los estilos pedagógicos que podrían adoptar los futuros docentes en sus prácticas educativas, siendo esta una de las principales dificultades para promover cambios en los paradigmas de la formación docente. Para que las nuevas metodologías de trabajo en aula puedan ser implementada por los nuevos docentes, y se logre una transformación cultural de la pedagogía, es necesario efectuar estrategias de revisión crítica de las significaciones previas e implícitas de los educadores y educadoras, para de esta forma se puedan construir nuevas concepciones didácticas en espacios de formación profesional, en donde se analicen explícitamente las visiones personales de estudiantes, profesores formadores, tutores y equipos de asesores, en relación a sus creencias pedagógicas y didácticas de los que significa enseñar, aprender y evaluar en educación, y compartir las experiencias e imágenes del pasado escolar, las expectativas, valores, y destrezas a desarrollar en un contexto profesional de un centro de enseñanza. De esta manera se logrará incidir objetivamente en las prácticas de aula de los futuros profesionales de la educación.

- **Metacognición, metacomprensión y educación.**

Numerosas investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas han sido analizadas por Nina María Crespo (2000-2001) con el propósito de reflexionar sobre el papel que debe jugar la educación en el desarrollo del conocimiento metacomprensivo.

Los estudios cualitativos nos muestran cómo surge en los primeros años de educación institucionalizada la metacompreensión (Crespo y Peronard, 1999; Velásquez, 1999; Navarro, 2000. Citados en Crespo, 2000-2001). Estas investigaciones han podido señalar que existe un cambio evolutivo en los primeros años escolares: desde una concepción ingenua de la lectura, en kínder, a una de mayor complejidad en tercer año básico. A pesar de esto, los niños(as) más pequeños muestran conciencia en la corrección de fallos de su lectura, no sólo preguntándole a otros; sino también usando estrategias remediales fijas, como volver a leer.

Las investigaciones cuantitativas permitieron medir los conocimientos metacompreensivos de estudiantes de básica y media (Peronard, 2000. Citado en Crespo, 2000-2001). El resultado más evidente que se puede observar fue el aumento significativo de los saberes de metacompreensión a través de los años escolares, es decir, al igual que en los estudio cualitativos, los alumnos(as) de niveles escolares más altos poseen mayores conocimientos de las tareas de la lectura, los tipos de textos y las diferentes estrategias que se pueden utilizar. En los niveles más bajos la mayoría de los estudiantes no parecen estar muy conscientes de las distintas tareas de lectura. Por el contrario los alumnos(as) mayores demuestran ser capaces de dar cuenta de diferencias basadas en requisitos concretos de la tarea, dando lugar a la descripción de una serie de lecturas distintas: para hacer resúmenes, para contestar cuestionarios, para realizar pruebas de desarrollo de conceptos, para entretenerse, etc.

Estos estudios nos llevan a una serie de reflexiones. Por un lado, nos ayudan a saber qué está logrando la Educación Básica y Media en lo que respecta al conocimiento metacompreensivo y qué se podría hacer. De acuerdo a las respuestas de los alumnos(as) se desprende que las estrategias utilizadas para una buena comprensión de lectura las aprenden solos, sin que los docentes hagan clarificaciones o directivas al respecto. Con una intervención más clara por parte de los profesores(as) mejorarían los resultados obtenidos hasta ahora, por lo que es necesaria la implementación de desarrollar de una manera más concreta los aspectos del conocimiento metacompreensivo en las prácticas educativas.

Por otro lado, nos permite indagar en cuáles son las fortalezas y debilidades de nuestros(as) estudiantes, con lo cual las instituciones escolares podrían jugar un rol como mediador y equilibrador de las diferencias observadas entre alumnos(as), aprovechando sus fortalezas y compensando sus debilidades.

Por último, el desarrollo de la cognición de cada niño(a) parece estar en relación con la capacidad de autorregular sus facultades de memoria, atención, comprensión, producción del lenguaje, etc. Por lo que una instrucción orientada a formar conciencia en los alumnos(as) sobre los factores podría beneficiarlos ampliamente. De esta manera, nos aseguraríamos no sólo sujetos capaces de leer, sino también capaces de decidir cómo leer considerando qué es lo que leen y por qué leen.

1.6 Relevancia del estudio

El ser humano desde que nace aprende a través de diversas instancias. Ejemplo de ello es el caso de los bebés cuando comienzan a trabajar su actividad motora, la cual más adelante le permitirá adquirir las destrezas básicas en el que el niño/a pueda sostener el peso de su cabeza y cuerpo, mantener un objeto intencionadamente con su mano, sincronizar sus extremidades para gatear y así dar los primeros pasos, que sumado a la integración de otras capacidades perceptivas, como la espacial, logrará la coordinación viso-motriz.

La situación mencionada anteriormente es resultado de procesos de enseñanzas y aprendizajes, ya que “son producto de una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural, mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones, se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales, que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. En cualquier caso, el aprendizaje siempre conlleva un cambio en la estructura física del cerebro y con ello su organización funcional” (Piaget, 1978).

Por consiguiente, sustentamos que el ser humano constantemente aprende, al igual como lo plantea Klatter et al. (2001) y Marton et al. (1993), el ser humano construye sus aprendizajes de distintos modos y desde distintas situaciones, en el transcurso de la vida. Sin embargo, actualmente en la sociedad chilena, el aprendizaje suele entenderse como el resultado de ciertos desempeños en la escuela, excluyendo todos aquellos aprendizajes que se presentan en la cotidianidad.

Es por ello que esta investigación contribuye a la Ciencia de la Educación desde las siguientes perspectivas:

- Genera conocimiento para denunciar socialmente que los actores más importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, niños y niñas, no son considerados en la toma de decisiones que involucra su formación. Muy por el

contrario, el sistema escolar muchas veces invisibiliza toda creencia, experiencia, sentir y pensar que tengan los estudiantes acerca de su propio proceso, enfatizando sólo los aprendizajes en base a contenidos transmitidos por la escuela.

- Aporta a nuestro país, una nueva base empírica sobre concepciones de aprendizaje, ya que de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada se evidencia un vacío en el cómo conciben el aprendizaje niños y niñas en proceso de escolarización en las distintas dependencias educativas.
- Entrega herramientas a la comunidad educativa, para mejorar la comunicación entre profesor y alumnos/as, ya que los profesores conocerán cómo están significando el aprendizaje los estudiantes y podrán trabajar en función de los intereses, motivaciones, fortalezas, debilidades, ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos/as, lo cual les permita crear estrategias para mediar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, para que éstos sean aún más significativos.
- En concordancia con lo anterior, aporta también la inclusión de la metacognición como metodología de trabajo, ya que propicia en niños y niñas la reflexión sobre su propio aprendizaje.
- Por último, este estudio da a conocer a la técnica del dibujo como herramienta metodológica cualitativa que se ajusta más para trabajar las representaciones, creencias y reflexiones de niños y niñas acerca de su aprendizaje.

CAPITULO II

2.1 Aprendizajes en niños y niñas

Abordar esta temática es bastante complejo, puesto que no existe definición única que abarque el concepto. La interpretación de aprendizaje variará de acuerdo a la visión epistemológica que la sustente. Ésta, puede variar desde una visión conductista a una más cognitivista-constructivista. No obstante, este estudio no comparte los fundamentos epistemológicos del enfoque conductista, pues se refiere a procesos de construcción subjetiva no considerados por éste. Es por ello, que no será considerado en este apartado para ser desarrollada.

A continuación se abordará el aprendizaje a partir de los autores Piaget (1969), Vygotsky (1934) y Ausubel (1983). Luego se desarrollará el concepto de sistema de aprendizaje planteado por Pozo (1996), para finalizar con las condiciones necesarias que un niño o niña necesita para construir aprendizajes.

Piaget (1969), es determinante en manifestar que un niño desarrolla progresivamente sus potencialidades internas cuando más manipula y experimenta. El desarrollo de inteligencia y de su curiosidad está en función de la cantidad y diversidad de experiencias que realice (este punto se desarrollará en el siguiente apartado).

Por su parte Vygotsky (1934) manifiesta que, el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vygotsky (1934) introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño, puesto que ambos interactúan, además éste se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

La teoría de Ausubel (1983), parte de la base que en la mente del individuo existe una estructura cognoscitiva a la cual se van incorporando los nuevos conocimientos. Dichas estructuras están formadas por un conjunto de esquemas de conocimiento anteriormente adquiridos, organizados como conceptos genéricos. Además, Ausubel (1983), determinó la existencia de dos tipos de aprendizajes: el significativo y el memorístico o repetitivo. Los memorísticos son los aprendizajes que por lo general ocurren en las clases de tipo magistral. No obstante, Ausubel (1983) considera que los verdaderos aprendizajes son los significativos, ya que éstos perdurarán y darán lugar a la formación en las estructuras cognoscitivas de conceptos de complejidad creciente.

Por otro lado, Pozo (1996) aporta en al entendimiento del constructo, a través de la explicación de un sistema de aprendizaje. Pozo (1996), plantea que toda situación de aprendizaje, sea implícito o explícito, puede ser analizada a partir de tres componentes básicos: resultados, procesos y condiciones de aprendizaje.

- Los resultados del aprendizaje o contenidos, consiste en lo que se aprende, y es lo que cambia como consecuencia del aprendizaje.
- Los procesos de aprendizaje o cómo se producen esos cambios, hace referencia a que mecanismos cognitivos están siendo utilizados para hacer posibles esos cambios.
- Condiciones del aprendizaje o tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha esos procesos de aprendizaje.

Plantea el autor además, que en función del resultado del aprendizaje buscado, los procesos activados deberán ser diferentes. Pero a pesar de esas diferencias tienen una característica común: se trata de procesos psicológicos, internos al aprendiz, y por tanto sólo observables a partir de sus consecuencias.

Pozo (1996) expresa que, el que aprende es el aprendiz; lo que el maestro puede hacer es facilitar más o menos su aprendizaje ¿Cómo? Creando determinadas

condiciones favorables para que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje adecuados. La enseñanza se traduciría precisamente en crear ciertas condiciones óptimas para ciertos tipos de aprendizaje. Según el resultado buscado es preciso activar determinados procesos. Lo cual requiere unas condiciones concretas y no otras (Pozo, 1996).

El autor expresa que los tres componentes del aprendizaje: resultados, procesos y condiciones, pueden combinarse de distintas maneras, dando a lugar a diferentes situaciones de aprendizaje y con ellas, a diferentes problemas de aprendizaje. Ni los problemas ni las soluciones son siempre los mismos. Lo que sí es constante es la presencia de esos tres factores y la necesidad de un equilibrio entre ellos si queremos lograr un buen aprendizaje.

Desde otra perspectiva, surge la postura de Vosniadou (2000), quien aborda el aprendizaje desde el cómo aprenden los niños y niñas. En función de ello, propone doce principios, donde *“cada principio se explica por sí mismo, y se entienden mejor como un todo organizado en donde cada uno soporta o apoya a los otros”* (Vosniadou, 2000:7). La autora identifica a través de una investigación que los factores que incitan el aprendizaje de niños y niñas son de tipo cognitivo y ambiental, vale decir para propiciar una experiencia de aprendizaje debe resguardarse estos dos componentes.

A continuación serán mencionados los principios.

1. El aprendizaje requiere la participación activa y constructiva del estudiante.
2. El aprendizaje es primordialmente una actividad social, y para que éste ocurra es fundamental que el alumno participe en la vida social de la escuela.
3. Actividades significativas: Las personas aprenden mejor cuando participan en actividades que perciben como útiles en la vida cotidiana y que culturalmente son relevantes.
4. Relacionar nueva información con conocimiento previo: El nuevo conocimiento es construido sobre las bases de lo que ya se entiende y se cree.

5. Uso de estrategias: El empleo de estrategias efectivas y flexibles ayuda al estudiante a entender, razonar, memorizar y resolver problemas.
6. Autorregulación y reflexión: Los estudiantes deben saber cómo planear y monitorear su aprendizaje, determinar sus propias metas de aprendizaje y corregir sus errores.
7. Reestructurar el conocimiento previo: Algunas veces el conocimiento previo puede obstaculizar el aprendizaje nuevo. Los estudiantes deben aprender cómo resolver las inconsistencias internas y, cuando es necesario, reestructurar los conceptos preexistentes.
8. Comprender, más que memorizar: Se aprende mejor cuando el material está organizado alrededor de explicaciones y principios generales que cuando se basa en la memorización de hechos aislados y procedimientos.
9. Aprender a transferir: El aprendizaje se torna más significativo cuando las lecciones se aplican a situaciones de la vida cotidiana.
10. Dar tiempo para la práctica: Aprender es una tarea cognitiva compleja que no puede ser apresurada. Requiere un tiempo considerable y períodos de práctica para comenzar a construir experiencias en el área.
11. Diferencias de desarrollo e individuales: Los niños aprenden mejor cuando sus diferencias individuales son tomadas en cuenta.
12. Alumnos motivados: El aprendizaje está fuertemente influido por la motivación del alumno. La conducta y las afirmaciones de los maestros pueden motivarlos hacia el estudio.

Considerar en las prácticas educativas los intereses, necesidades e inquietudes que tengan los niños, entre otras variables subjetivas, es fundamental para la educación, ya que, ellos como protagonistas de los procesos de aprendizaje, son los encargados de manifestar cómo les gustaría aprender y cómo lo hacen.

2.1.1 Aprendizaje y desarrollo

“Las influencias del ambiente adquieren una importancia cada vez mayor a partir del nacimiento, tanto desde el punto de vista orgánico como del mental. La psicología del niño no puede, pues, limitarse a recurrir a factores de maduración biológica, ya que los factores que han de considerarse dependen tanto del ejercicio o de la experiencia adquirida como de la vida social en general”

(J.Piaget, 1969: 12)

Durante décadas se han generado múltiples discusiones acerca de la relación que sostiene el aprendizaje y el desarrollo, distintos autores explican este vínculo a través de diversas perspectivas. Esta discusión es fundamental para comprender el objeto de este estudio, puesto que significar el propio aprendizaje puede ser en sí mismo un proceso de desarrollo humano.

Jean Piaget (1969) desde una perspectiva biológica reconoce una asistencia del entorno que no es determinista pero si incidente. Plantea que los niños y niñas construyen activamente su propio mundo al interactuar con él, puesto que su participación en el proceso de aprendizaje es fundamental. Esta relación se ve reflejada en la siguiente reflexión *“hoy sabemos que la inteligencia procede ante todo de la acción y que un desarrollo de las funciones sensomotoras en el pleno sentido de la libre manipulación, así como de la estructuración perceptiva favorecida por esta manipulación, constituye una especie de propedéutica indispensable para la formación intelectual. Indudablemente, a este respecto, el niño normal se las arregle por si mismo ante cualquier situación; pero conocer los detalles de esta evolución puede favorecerla de gran manera”* (Piaget, 1969:114).

Así mismo, este autor divide el desarrollo cognitivo en diferentes etapas con características estructuradas lógicamente y que son cualitativamente distintas (el *estadio sensoriomotor, estadio preoperatorio, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales*), y lo define *“como un proceso que articula lo endógeno y lo exógeno”* (Piaget, 1969), la forma mediante la cual elaboró sus investigaciones fue a través de la comprensión de los procesos evolutivos,

considerando la ontogénesis (el desarrollo de los individuos de la especie. Waddington, 1963, citado en Molina, 2006), como la capacidad cognitiva humana que permitió emerger el argumento del proceso entendido como 'fenocopia' (el proceso de reemplazo de una adquisición exógena por una construcción endógena, Piaget, 1969).

No obstante, la perspectiva piagetiana del desarrollo intelectual, al tener etapas rígidas y progresivas, ha sido criticada en variadas ocasiones por otros teóricos cognitivos, como Jerome Bruner (1971), quien plantea que la evolución de la especie humana tiene carácter dual, es decir, una evolución que por un lado es biológica (se relaciona con la filogénesis del ser humano, tiene que ver con la evolución de la especie, que se da por el traspaso de la información acumulada en los genes) y por otro lado cultural (acumulación de la cultura en donde la educación cumple un rol fundamental), es decir, biocultural. En este sentido, Bruner (1971), rechaza explícitamente las etapas de desarrollo de Piaget (1969) pero, plantea que existen tres períodos generales que se desarrollan en sistemas complementarios para asimilar la información y representarla, el modo enactivo, icónico y simbólico, en los distintos períodos del desarrollo, se le otorga distinto énfasis a diferentes modos de representación. En este sentido, para Bruner (1971), el desarrollo cognitivo es caracterizado por acrecentar la independencia de los estímulos externos, por ir aumentando la capacidad para comunicarse con otros y con el mundo a través de herramientas simbólicas, y por una creciente capacidad para prestar atención a variados estímulos a la vez y para atender a múltiples exigencias.

Por otro lado, surge la corriente que entiende el aprendizaje y el desarrollo desde el punto de vista de Vygotsky (1934), el cual está sustentado desde un modelo socio- histórico que pone énfasis en el entorno, el cual favorece el desarrollo cognitivo. Vygotsky (1934), plantea principalmente, que entre los procesos de desarrollo y aprendizaje se generan relaciones dinámicas y complejas, que no pueden ser comprendidas a partir de hipótesis estructuradas, así como lo postula Piaget (1969). A través de sus estudios observó que los sujetos adquieren los conceptos gracias a una

activa y compleja construcción mental interna, es decir, los procesos de aprendizaje estimularían los procesos de desarrollo.

Vygotsky (1934), investigó sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, y concluyó, sus interpretaciones, en tres perspectivas teóricas, que serán explicadas a continuación:

Una primera postura fue a partir de la perspectiva piagetiana, en donde se entiende, que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. *“Según estas teorías, el aprendizaje es un proceso puramente externo paralelo en cierto modo al desarrollo del niño, pero que no participa activamente en éste y no lo modifica en absoluto; el aprendizaje utiliza los resultados del desarrollo en vez de adelantarse en su curso y de cambiar su dirección (...) el aprendizaje es una súper estructura del desarrollo y esencialmente no hay intercambios entre los dos momentos”* (Vygotsky 1934: 23 y 25), es decir, la orientación del desarrollo precede al aprendizaje.

Una segunda posición teórica propuesta, fue a partir de la afirmación que el aprendizaje es desarrollo, ya que esta postura *“atribuye al aprendizaje un valor de primer plano en el desarrollo del niño”* (Vygotsky 1934:25), no obstante esta teoría no difiere mayormente con la anterior, puesto que el desarrollo se ve reducido a una simple acumulación de reacciones. El proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo. *“Existe un desarrollo paralelo de los dos procesos, de modo que a cada etapa del aprendizaje corresponde una etapa del desarrollo (...) El problema de cuál es el proceso que precede y cuál es el que sigue, carece de significado para esta teoría”* (Vygotsky 1934: 26).

La última postura plantea que el desarrollo se basa en dos procesos inherentes distintos pero relacionados entre sí. *“Por una parte el proceso de desarrollo está concebido como un proceso independiente del de aprendizaje, pero por otra parte este mismo aprendizaje- en el curso del cual el niño adquiere todo una nueva serie de formas de comportamiento- se considera coincidente con el desarrollo. Esto implica una teoría dualista del desarrollo”* (Vygotsky 1934: 26). Ejemplificando lo anterior surge

la teoría de Koffka (1921), quién observa aspectos generales en torno a la relación de los dos procesos, *“el proceso de maduración prepara y posibilita un determinado proceso de aprendizaje, mientras que el proceso de aprendizaje estimula, por así decirlo, el proceso de maduración y lo hace avanzar de cierto grado”* (Vygotsky 1934: 27). El último punto a considerar dentro de esta teoría *“consiste en una ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño”* (Vygotsky 1934:27).

Se puede concluir que Piaget (1969) y Vygotsky (1934), concuerdan en que *“entre aprendizaje y desarrollo existe la solidaridad y la interdependencia propia de dos niveles distintos de procesos que, sin embargo, conforman una unidad”* (Molina, 2006:56).

Un contemporáneo que aborda la discusión entre desarrollo y aprendizaje en el ámbito educacional, es Víctor Molina quien sugiere que la educación *“es un proceso que representa una novedosa manera de resolver dos problemas biológicos más fundamentales: la evolución y el desarrollo”* (Molina, 2006: 52). A su vez, cree que la educación es *“responsable tanto de la evolución de nuestra especie como del desarrollo y ontogénesis de sus individuos como seres humanos”*. (Ibid: 52). Y explica que el aprendizaje es *“un proceso mediante lo que los individuos se apropian de y asimilan específicos elementos de la o las culturas que les rodean, enriqueciendo con ello su propio desarrollo y construcción como sujeto. Por otro lado considera el desarrollo como un proceso en que cada uno de los individuos están embarcados como parte de su ontogénesis humana, procesos privilegiadamente alimentados por sus aprendizajes”* (Ibid: 52).

Finalmente esta investigación comprende la relación entre desarrollo y aprendizaje en términos de: Vygotsky (1934), ya que concibe el aprendizaje como remolque del desarrollo, es decir, que además de aprender, hay desarrollo de la inteligencia. Y también como Molina (2006), puesto que se concibe la educación como un proceso mediante el cual se trasmite la cultura y se desarrolla cognitivamente a los estudiantes en pro de mejorar la relación con el entorno y así contribuir a la sociedad.

2.1.2 Escolarización

Los problemas que habitualmente surgen cuando se aborda la relación entre las prácticas educativas y los procesos de desarrollo, tienen directa implicancia en cómo comprender las prácticas educativas en los primeros años de escuela. Se esperaría, en esta etapa, una relación de inherencia entre las prácticas y el desarrollo, lo que implica que! *“la dirección y forma que tomen los procesos de desarrollo es dependiente de la naturaleza de las prácticas educativas, esto implica que nuestras prácticas producen cursos específicos de desarrollo”* (Baquero, 2009:268), o como plantea Vygotsky (1934) que el aprendizaje remolque al desarrollo.

La escolarización supone una armonía entre un desarrollo cuasi natural y espontáneo, y las prácticas educativas que lo acompañan, lo potencian o lo reprimen. Según Baquero (2009) la metáfora más pertinente es que las prácticas educativas producen desarrollo de formas específicas, ya que este proceso no es de estimulación a un proceso natural sino de producción de subjetividades históricamente transmitidas. Es decir, los procesos de escolarización suponen el desarrollo cognitivo como producto de la implicación de los sujetos en prácticas pedagógicas específicas, lo que no es necesariamente un hecho determinante, ya que en muchas oportunidades los objetivos de la escuela no se cumplen debido a las subjetividades que traen previamente los niños y niñas.

De esta forma, la escolarización intenta homogenizar a los estudiantes, ya que pretende que todos desarrollen similares procesos cognitivos con los mismos contenidos de aprendizajes. Esto se ve reflejado en las escuelas tradicionales, las cuales intentan unificar el comportamiento y las formas de aprendizaje de sus alumnos(as), sin respetar las concepciones que ellos han elaborado previamente.

Lo mencionado anteriormente lo podemos ejemplificar con la planificación de una clase, puesto que la mayoría de los docentes parten del supuesto de que todos los niños y niñas de su curso tienen las mismas creencias, experiencias y modos de pensar, sin considerar la diversidad cultural que existe entre los estudiantes, ni sus

opiniones ni preferencias, si no que por el contrario, se les impone una cultura memorística y reproductiva, a la cual no están acostumbrados.

En este sentido, por parte de las educadoras existe una comodidad al planificar en base al carácter unificador de los estudiantes, en donde no hay necesidad por crear estrategias didácticas que potencien las distintas concepciones de aprendizaje. Para los docentes resulta simple transmitir conocimientos verticalmente sin preocuparse de las significaciones que se le está dando a los contenidos por parte de los alumnos(as), ni de como ellos están viviendo la escolarización.

Como plantea Peñaloza (1996) *“al acercarse a la vida escolar, en su orden y silencio, encontramos en general, sanciones y reglamentos. Reconvénir en vez de entendimiento, consideraciones y convenios para desembocar en la perspectiva de la organización democrática y la producción colectiva. Prevalece una desvalorización del aporte constructivo del alumno en un marco de ritualización de las actividades en las cuales imperan relaciones de verticalidad docente-alumno”* (citado en Peralta, 2006: 4).

Al reproducir estas prácticas escolarizadas unificadoras de aprendizajes, las escuelas de hoy están reproduciendo el modelo cultural actual, con sus características valóricas, socioeconómicas y normativas. De esta forma se está imitando un modelo globalizador y homogeneizador que fomenta la mecanización, el moldeamiento y la adaptación, restringiendo a los sujetos de la libertad para elegir o tomar decisiones.

Las consecuencias que conllevan estas reproducciones son la inhibición de la diversidad de concepciones, las limitaciones de las capacidades, de las habilidades y del desarrollo cognitivo de cada persona, por ende una comunidad de sujetos pasivos en relación a sus propios procesos cognitivos.

De ahí la importancia de explorar cómo niños y niñas relacionan este proceso de fuerte cambio en las normas y prácticas de aprendizaje con las formas en que han aprendido y han significado el aprendizaje desarrollado hasta el momento.

2.2 Modelos de aprendizaje

A lo largo de la historia se ha estudiado el fenómeno del aprendizaje y se han creado diversas teorías que intentan descifrar cómo se adquieren los conocimientos. Cada una de estas teorías de aprendizaje presenta principios generales que explican ciertos eventos, hechos, observaciones, etc., y ayudan a predecir nuevos resultados sobre la base de estos hechos y principios. Cada una de las teorías de aprendizaje tiene la necesidad de resumir observaciones sobre conducta general del ser humano y luego explicar tal conducta (Chadwick y Vasquez, 1979). El grado en el cual cada una de las teorías explica la conducta del ser humano depende en gran parte de las bases filosóficas de la teoría, los tipos de observaciones que se hace de la conducta del ser humano, el tipo de antecedentes o puntos de vistas que tienen los elementos de observación que se recogen, entre otros. Cada una de las teorías del aprendizaje está basada en otros campos previos tales como filosofía, fisiología y biología (Chadwick y Vasquez, 1979).

La amplia variedad de teorías del aprendizaje suele ser categorizada en dos grandes y definidos grupos: las Teorías del Condicionamiento y las Teorías Cognoscitivas. Cada una de ellas ha generado diferentes modelos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Serán revisados a continuación para considerar sus elementos conceptuales en las claves con que se analizarán los significados presentes en las concepciones de niños y niñas sobre aprendizaje.

2.2.1 Teorías del condicionamiento o asociacionistas

Estas son teorías basadas en el conductismo que postulan el aprendizaje por condicionamiento a través de la asociación de estímulo-respuesta, dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes. La primera, el condicionamiento básico, liderado por Pavlov, Watson, Guthrie. Mientras que en el segundo, el condicionamiento instrumental u operante, se destacan autores como Hull, Thorndike y Skinner.

El condicionamiento clásico se refiere a que si un estímulo incondicionado, que produce automáticamente una respuesta incondicionada, se presenta simultáneamente con un estímulo condicionado (que inicialmente no da respuesta alguna), provocará que se cree una respuesta condicionada, muy similar a la primera respuesta.

El condicionamiento operante, por su lado, establece que la aparición de una respuesta aumentará si va seguida de una circunstancia agradable para el sujeto (reforzamiento positivo) o del retiro de una circunstancia desagradable (reforzamiento negativo).

Finalmente, los conductistas han estudiado el castigo, circunstancia desagradable para el sujeto que se debe realizar a continuación de una respuesta indeseada, a fin de extinguir su aparición. Desde el punto de vista pedagógico, el castigo no sólo plantea problemas debido a su efecto inhibitor sobre conductas cuya desaparición no se desea, sino porque se aprende también el modo de castigar. En este sentido, los docentes deben concentrarse en proporcionar estímulos adecuados en el momento oportuno, obteniendo de esta forma modificaciones conductuales de los alumnos en la dirección deseada (Chadwick y Vasquez, 1979).

Las teorías conductistas distan profundamente de lo que epistemológicamente, este estudio entiende por aprendizaje, puesto que, constantemente, en las aulas chilenas, ésta teoría es la más utilizada, lamentablemente, ya sea como para cambiar comportamientos o reproducir normas y contenidos, restringiendo cualquier otra concepción que permita concebir el aprendizaje como una manera distinta a la impuesta en la escuela.

2.2.2 Teorías Cognoscitivas

Los cognitivistas rechazan fuertemente los conceptos del condicionamiento, renunciando a lo fisiológico y centrándose en lo mental, creen que los individuos no responden tanto a estímulos, sino que actúan sobre la base de creencias, condiciones, actitudes y un deseo de alcanzar ciertas metas (Chadwick y Vasquez, 1979).

Dentro de esta perspectiva pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices, por un lado el aprendizaje social o condicionamiento por imitación de Bandura (1977), Lorenz, Tinbergen y Rosenthal, por otro lado, las teorías cognitivas, donde se encuentran la teoría de la Gestalt de Kofka, Köhler, Vhertheimer, Maslow y Rogers; las teoría genético-cognitiva de Piaget, Bruner, Ausubel e Inhelder; las teorías genético-dialéctica de Vygotsky (1934), Luria, Leontiev, Rubinstein y Wallon, y las teorías del procesamiento de información de Gagné, Simon, Mayer, Pascual y Leone.

A pesar de importantes y significativas diferencias entre ellas, también tienen coincidencias como la importancia que le dan a las variables internas, la consideración de la conducta como totalidad y la supremacía del aprendizaje significativo que supone una reorganización cognitiva y actividad interna.

Bandura (1977), adopta principios operantes, los cuales combina con variables cognitivas, proponiendo la teoría social del aprendizaje. A su vez, la Gestalt define el aprendizaje como un proceso dinámico por el cual se cambian las estructuras cognoscitivas de los espacios vitales, a través de experiencias interactivas, a fin de que lleguen a ser útiles como guías para el futuro. Desde el punto de vista de Lewin, el aprendizaje puede ser un cambio en uno de los siguientes cuatro aspectos (Chadwick y Vasquez, 1979). Aprendizaje como un cambio en la estructura cognitiva; aprendizaje como un cambio en la motivación; aprendizaje como cambio a través del concepto de fidelidad o la ideología del grupo; aprendizaje como el alcance de un control voluntario sobre la coordinación física.

Dentro de la línea genético-cognitivista, se encuentra Jerome Bruner (1971). Quien ha planteado una especie de teoría generalizada en relación con el aprendizaje, más bien a nivel de aula. Su interés principal se ha concentrado en términos de cómo las personas activamente elijen, retienen y transforman información.

A su vez, David Ausubel (1983) se inscribe en el marco de las teorías cognoscitivas del aprendizaje. Su punto de vista se opone a las teorías conductistas del aprendizaje. Sostiene que dichas teorías hacen un aporte escasamente importante

a la pedagogía, ya que extrapola indebidamente los hallazgos de la investigación en estudios de laboratorio con situaciones simplificadas, al ambiente más complejo de la sala de clases (Moya, 1997).

Esta teoría asume una perspectiva interaccionista, es decir, intenta equilibrar la influencia de los factores proveniente de la persona con los factores del ambiente. Se focaliza principalmente en el dominio cognoscitivo, y más específicamente, en el aprendizaje verbal. El principal objetivo de aprendizaje en el aula es la adquisición por parte del aprendiz de un cuerpo de conocimientos claros, estables y organizados. La tarea del educador es transmitir estos cuerpos de conocimiento de modo que sean incorporados significativamente por el aprendiz y lleguen a ser funcionales para él (Moya, 1997). Para lograr aprendizajes significativos la actitud o disposición del alumno(a) debe ser positiva, y los conceptos deben ser relacionables con su estructura cognoscitiva.¹

Desde la corriente del procesamiento de la información, Robert Gagné (1987), su mayor exponente, plantea que el aprendizaje es un cambio de la capacidad o conducta de un ser humano, que persiste pese al tiempo transcurrido y que no puede ser explicado sencillamente por procesos de crecimiento o maduración. Gagné (1987) enfatiza el hecho de que el aprendizaje es, a la vez, un proceso y un producto, lo cual le permite hablar del proceso del aprendizaje y de los resultados del aprendizaje. Este proceso de aprendizaje, típicamente involucra una interacción de la persona con su variable interviniente, lo cual se infiere cuando existe un cambio o modificación en la conducta que persiste en el tiempo. El énfasis de su estudio está ubicado en la naturaleza de los procesos internos, el tipo de conductas que pueden ser modificadas mediante el aprendizaje, y las características que resultan del mismo, así como las maneras en que se pueden arreglar las situaciones ambientales para llevar a cabo este aprendizaje. Gagné (1987) desarrolla ocho tipos de aprendizaje. Estos son aprendizaje de señales, aproximadamente equivale al condicionamiento clásico o de reflejos;

¹ Dentro de este capítulo no serán abordadas las teorías propuestas por Piaget ni por Vygotski, puesto que fueron profundizados en el apartado anterior de aprendizaje y desarrollo.

aprendizaje de estímulo-respuesta, aproximadamente equivalente al condicionamiento instrumental u operante; encadenamiento motor; asociación verbal (estímulo-respuesta en el área verbal); discriminaciones múltiples; aprendizaje de conceptos; aprendizaje de principios; resolución de problemas (Chadwick y Vasquez, 1979).

2.2.3 Taxonomías del aprendizaje

La variedad de conductas aprendidas es casi tan abundante como la de formas que adopta la materia, viva e inerte, en la naturaleza. Como los zoólogos, los psicólogos del aprendizaje (y educadores) necesitan clasificar esa gran variedad en unas pocas categorías. Nacen así las taxonomías del aprendizaje, clasificaciones de los diversos tipos de resultados o conductas adquiridas, un recurso imprescindible, por la necesidad de poner un poco de orden en el enmarañado mundo del aprendizaje.

(Kyllonen y Shute, 1989, citado en Pozo, 1996).

La psicología de la memoria ha aportado varias distinciones relevantes, entre conocimiento explícito e implícito, o entre conocimiento declarativo y procedimental, o entre memoria semántica y episódica. Pero la riqueza del aprendizaje humano no puede comprimirse, dice Pozo (1999) en una dicotomía. Por ello el autor rescata la taxonomía de Gagné basada en cinco tipos de resultados de aprendizaje o <<capacidades>>: *habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, habilidades motoras y actitudes*. No obstante, critica la clasificación presentada por Gagné puesto que él trata de la misma forma conductas que son diferentes (por ej., sitúa en una misma categoría las normas sociales y las emociones). Sin embargo rescata de la taxonomía que es una de las pocas que tiene por finalidad facilitar el diseño de situaciones de aprendizaje.

Quien nos aporta desde otra mirada, es Robert J. Marzano (1992) con su taxonomía del pensamiento. El autor, parte de la base que el aprendizaje es producto de la interacción de cinco tipos de pensamiento que él denomina Dimensiones del Aprendizaje. Estas dimensiones, aclara, no trabajan independientes durante el aprendizaje; sino que es producto de un complejo proceso interactivo. Y declara que considerar el aprendizaje como resultado de cinco dimensiones o tipos de pensamiento permitirá al educador lograr resultados específicos y satisfactorios (Marzano, 1992).

Las cinco dimensiones del aprendizaje son: pensamiento relacionado con actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje; pensamiento relacionado con

la adquisición e integración del conocimiento; pensamiento relacionado con el refinamiento y la profundización del conocimiento; pensamiento relacionado con la aplicación significativa del conocimiento; pensamiento relacionado con hábitos mentales productivos.

Pozo (1996) propone una taxonomía basada en resultados de aprendizaje, las cuales se subdividen en cuatro categorías, que a su vez se desprenden tres tipos de aprendizaje. Dando como efecto un total de doce aprendizajes basados en resultados que abarcan tanto conductas como conocimientos establecidos por la cultura.

- Aprendizajes conductuales: De las interacciones cotidianas entre objetos y personas podemos observar ciertas regularidades, que no llegan a ser el reflejo exacto del aprendizaje explícito.
 - Aprendizaje de sucesos: Al adquirir información sobre las relaciones entre acontecimientos seremos capaces de predecir sucesos de acuerdo a ciertas situaciones.
 - Aprendizajes de conductas: Adquisición de respuestas eficientes para modificar condiciones ambientales.
 - Aprendizajes de teorías implícitas: se establece mediante regularidades y peculiaridades que observamos en el comportamiento de objetos y de las personas. La naturaleza de las teorías implícitas nos dan a entender cómo se está organizando el mundo y qué podemos esperar de él.

- Aprendizajes sociales: Un ámbito de nuestro aprendizaje se adquiere como consecuencia de nuestra pertenencia ciertos grupos sociales.
 - Aprendizaje de las habilidades sociales: Es la forma de comportamiento propio de una cultura y que lo aprendemos de forma implícita en la interacción cotidiana con otras personas.
 - Adquisición de actitudes: Es la forma de comportarse de forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas.

- Adquisición de representación social: Son sistemas de conocimiento socialmente compartido que sirven tanto para organizar la realidad social como para facilitar la comunicación y la información dentro de los grupos sociales.
- Aprendizaje verbal y conceptual: Se recibe constantemente aprendizajes implícitos verbales, sin embargo este aprendizaje se construye explícitamente.
 - Aprendizaje de información verbal: Incorporación de hechos y datos a nuestra memoria que carecen de significado.
 - Aprendizaje y comprensión de conceptos: Nos permiten atribuir significados a los hechos.
 - Cambio conceptual: Reestructuración de los conocimientos previos, tienen origen en las teorías implícitas y representaciones sociales, su propósito es construir estructuras conceptuales entre los conocimientos previos y los nuevos.
- Aprendizaje procedimental: Este aprendizaje está relacionado con la adquisición y mejora de nuestras habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas.
 - Aprendizajes de técnicas: Secuencias de acciones realizadas de modo rutinario con el fin de alcanzar siempre el mismo objetivo.
 - Aprendizajes de estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea.
 - Aprendizajes de estrategias de aprendizaje o control sobre nuestros propios procesos de aprendizaje.

Los conceptos abordados en este apartado, permitieron generar una comprensión del objeto de estudio desde distintas perspectivas, otorgando así una mirada más profunda y con mayores antecedentes respecto a las posibles concepciones de aprendizajes halladas en esta investigación.

Puntualmente, se utilizaron los modelos de aprendizaje como una referencia de las concepciones encontradas, y también como forma de clasificación de acuerdo a los tipos de conocimiento, identificándolos como superficiales o profundos. Se relaciona al primero con un modelo de aprendizaje conductista, orientado principalmente, a concebir el aprendizaje como memorización, reproducción o aumento de conocimiento. Mientras que, el conocimiento profundo, se vincula con un aprendizaje cognitivista, enfocado a aspectos metacognitivos de mayor nivel.

2.3 Metacognición

A lo largo de su existencia los seres humanos deben realizar una serie de procesos mentales para poder relacionarse con el mundo que los rodea. A medida que un sujeto crece y adquiere conocimientos, debe aprender a utilizar sus funciones cognitivas superiores, como la memoria, la percepción, la atención, la comprensión, etc. Esto implica desarrollar una destreza para ser capaz de controlar y regular dichos procesos mentales (Vygotsky, 1991).

Esta habilidad para ser capaz de controlar y autorregular las distintas operaciones mentales es el objeto de la metacognición. Es decir, es la capacidad de razonar acerca de los propios procesos cognitivos, y conocerlos para así poder distinguir cuál es el apropiado para utilizar en cada situación y poder regularlas (Burón, 1997).

Flavell (1985) es el primero en llamar este proceso reflexivo como metacognición, y lo define de la siguiente manera:

“What is metacognition? It has usually been broadly and rather loosely defined as any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive enterprise. It is called metacognition because its core meaning is cognition about cognition” (Flavell, 1985:104)².

Burón (1997) siguiendo la perspectiva de Flavell (1985) destaca dos dimensiones esenciales para desarrollar procesos metacognitivos: *saber qué* (knowing what) se quiere conseguir, es decir, los objetivos que se quiere alcanzar, y *saber cómo* (knowing how) se consigue, es decir, seleccionar las estrategias. Existe un aspecto final que hace referencia a la autoevaluación de las estrategias elegidas, para saber hasta qué punto han logrado los objetivos planteados (Burón, 1997). De esta manera

² ¿Qué es metacognición? Usualmente ha sido abordado y definido vagamente como cualquier conocimiento o actividad cognitiva que regula ó tiene por objetivo, cualquier aspecto o actividad cognitiva. Se le ha denominado metacognición debido a que su significado central es la cognición de la cognición.

se puede tomar decisiones acerca de las estrategias que responden de mejor manera a cada situación.

A su vez, Manuela Cantoia, Cinzia Giordanelli, Sonia Pérez-Tello y Alessandro Antonietti (2010), mencionan que la metacognición no se refiere únicamente a desarrollar procesos cognitivos, si no a la posibilidad de explicar lo que cada sujeto conoce de las funciones de la mente, sugerencias y direcciones para controlar los propios procesos mentales. Existen mecanismos que requieren ser piloteados por el individuo, en estos casos el sujeto puede decidir cómo o cuando utilizar cierta estrategia, adaptarla a una situación contingente, sustituirla o modificarla, verificando qué tan funcional puede ser. Dicho control de los propios procesos mentales hace referencia a la interpretación de una tarea, las características relevantes, los propósitos, las estrategias disponibles, la evaluación de una habilidad, sus fortalezas o debilidades. En resumen, la ejecución de los procesos mentales es guiado por las reflexiones individuales de los propios procesos (Cantoia et al. 2010).

Este estudio entiende la metacognición como ha sido presentada anteriormente por los distintos autores: como la habilidad o capacidad de reflexionar acerca de los propios procesos cognitivos para así identificar el que se debe utilizar en cada situación, es decir, el conocimiento a profundidad de las operaciones mentales, para de esta manera, poder reconocer el apropiado en cada oportunidad y lograr el control o la regulación de éstos en cada uno de los casos.

A su vez, cabe mencionar que al ser la metacognición un proceso de reflexión de cada individuo, es susceptible al error. Es por esto, que es necesario poseer algún mecanismo que posibilite la regulación de estas equivocaciones. Para ser capaces de relacionarse con otros sujetos, se debe considerar que en ciertas situaciones es posible que se necesite explicar los estados mentales internos, por lo que resulta fundamental conocerlos en profundidad, los procesos metacognitivos permiten plantear y tomar decisiones fundamentadas para la vida. *“En otras palabras, la habilidad metacognitiva sirve a las esferas del mundo mental íntimo del individuo, a su conexión*

con el mundo social y, finalmente, a su supervivencia en un plano más general” (Crespo, 2000-2001:110).

Burón (1997) ejemplifica lo anterior, gracias a su estudio, y plantea que los niños y niñas para ser capaces de adaptarse a su entorno debe distinguir los objetos y conocer el uso de cada uno de ellos. Por ejemplo, *“ha de diferenciar una mesa de una silla, una casa de un árbol, un perro de un libro... y saber cómo, cuándo y para qué debe usar cada una de estas cosas”* (Burón, 1997:9). A su vez, para integrarse socialmente *“ha de distinguir al adulto del niño, al niño de la niña, al familiar del extraño... y saber cómo debe tratar a cada uno, cuándo puede comportarse de una forma u otra, cuándo puede jugar y reír, y cuándo debe estar serio y trabajar”* (Ibid:9). Por último, pero no de menor importancia, para poder responder de manera adecuada a las exigencias de la escuela, es necesario que conozca su mente, que distinga sus funciones mentales (percepción, memoria, atención, imaginación, etc.), y, que reconozca el contexto, las situaciones y la forma en que tiene que usar cada una de ellas (Burón, 1997).

El mismo autor, a partir de sus estudios, establece aspectos metacognitivos que están implicados directamente en el aprendizaje escolar:

- a) *'Meta-atención'*: Hace referencia al conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender. Dicho de otra manera, saber qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender y cómo se puede evitar las distracciones. Lograr una meta-atención ayuda a concentrarse y no tomar en cuenta las distracciones, lo cual es común en niños y niñas, quienes fácilmente se distraen.
- b) *'Metamemoria'*: Se refiere al conocimiento de la memoria, sus capacidades y sus limitaciones. Es decir, al reconocimiento de qué hay que hacer para memorizar y recordar (regulación), cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar y qué factores impiden recordar. Desarrollar la metamemoria sirve para ayudar a la memoria a que no olvide lo que se quiere recordar. Se

deben conocer las propias limitaciones para poder regular el olvido, por ejemplo tomando nota de lo que se necesita recordar.

- c) '*Metalectura*': Implica el conocimiento que se tiene sobre la lectura y las operaciones mentales que se utilizan en ella. Es decir, para qué se lee, qué hay que hacer para leer (estrategias), qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros. Para lograr la metalectura es fundamental ser capaz de pensar, juzgar o reflexionar acerca de lo que estamos leyendo. Un elemento importante de la metalectura es el conocimiento del propósito de la lectura, puesto que se lee de distinta manera cuando se estudia un texto o cuando se lee por diversión, al conocer el objetivo que se busca al leer se es capaz de autoregular la lectura.
- d) '*Metaescritura*': Hace referencia al conjunto de conocimientos que se tiene sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Estos conocimientos incluyen saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una adecuada comunicación, finalmente, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo. Por ejemplo, al escribir una palabra o un párrafo, percatarse de que éste no cumple con lo objetivos, y reescribirlo, se está controlando o autorregulando la escritura, lo cual lleva al desarrollo de la metaescritura.
- e) '*Metacomprensión*': Se define como el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales que se necesitan para conseguirla. Dicho de otra manera, se refiere a qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (como memorizar, deducir, imaginar, etc.), y qué finalidad tiene el comprender. Por ejemplo, si un sujeto no conociera su propia comprensión y sus límites, no se daría cuenta, al leer, de que no ha entendido una frase o un párrafo y, por ende, no se le ocurriría volver a leerlos.
- f) '*Metaignorancia*': Se refiere a no saber que no se sabe. Quien sabe que ignora algo está en condiciones de salir de su ignorancia pensando, preguntando o

consultando; es consciente de los límites de sus conocimientos y es capaz de preguntar. El que ignora su propia ignorancia, por el contrario, ni siquiera sospecha que debe hacer algo para salir de su situación; el metaignorante no duda y por eso no pregunta.

Estos aspectos se deberían desarrollar a diario en las escuelas, para esto es necesario interesarse en cómo trabajan mentalmente los estudiantes cuando atienden, memorizan, leen, escriben, etc., para así conocer sus estrategias de aprendizaje, y poder potenciarlas. Es fundamental, *“enseñar a autorregular la actividad mental”* (Burón, 1997:17), puesto que de esta manera se estarían enseñando estrategias eficaces de aprendizaje para que cada alumno y alumna desarrolle procesos metacognitivos que los ayuden a saber aprender.

2.4 Concepciones

Las teorías que serán abordadas en este apartado, serán organizadas por su cercanía temática con las concepciones de aprendizaje. En primer lugar se abordarán desde distintas perspectivas teóricas, las concepciones; luego se desarrollarán las diferencias entre los conceptos, creencias y concepciones, para después presentar una revisión de las explicaciones disponibles respecto al concepto de teorías implícitas, para continuar la revisión con las teorías subjetivas. Finalmente, se construirá desde distintas posturas teóricas qué se entiende por concepciones de aprendizaje.

A continuación, será abordada la temática de concepciones:

A partir de este constructo divergen distintas expresiones similares, tales como: “*ideas, nociones, construcciones, percepciones, predisposiciones, creencias, teorías ingenuas, modelos mentales, representaciones, interpretaciones, orientaciones y visiones*” (Pérez – Tello et al., 2005: 25).

En general se entiende por concepciones, cuando una persona comprende un fenómeno o un objeto del mundo que le rodea (Marton, 1981; 1988). La característica de las concepciones es la relación estrecha que establece con otros aspectos, como la motivación, el desarrollo de sí, la creencia epistemológica, las representaciones sociales y actitudes. Todos estos elementos se caracterizan por un proceso de construcción de significados, relacionados con el ambiente, por lo tanto su interacción configura la forma particular de la visión e interpretación del contexto (Pérez – Tello et al., 2005).

No obstante, no es posible establecer una única definición, puesto que el constructo varía en función de la aproximación teórica que sea sustentado.

Es por ello, que surgen diversas definiciones, sustentadas a partir de distintas tendencias teóricas. Desde una perspectiva cognitivista, el concepto puede ser definido como una dimensión mental individual. Mientras que, desde una visión cognitivista social, se sostiene que constituye parte de los factores personales, que en interacción

con el comportamiento y lo ambiental, opera independientemente de las relaciones del individuo con el mundo (Bandura, 1977). De acuerdo al aspecto interactivo, Entwistle (1997), ha definido más precisamente las concepciones como un estado mental subjetivo del individuo, relativo al modo en que éste percibe y representa un fenómeno particular. Enfatizando la dependencia respecto a las experiencias pasadas, la influencia del mundo externo y la educación. Por otro lado, Svensson (1984), plantea que las concepciones están delimitadas a un fenómeno respecto al contexto o historia, sus componentes y relaciones recíprocas. Dicha definición fue profundizada por Marton et al. (1993), que subdividió los componentes de las concepciones en una parte estructural, en referencias o significados. Para este autor, la concepción es la forma con la cual un fenómeno se delimita y se coloca en relación tanto con sus componentes (aspectos estructurales) como con el significado global del fenómeno mismo (aspectos referenciales). El énfasis en uno de los dos aspectos, varía según la persona.

2.4.1 Concepciones y creencias

Algunos autores se refieren a las concepciones como *creencias*, realizando con esto un agrupamiento de conceptos y fenómenos diferentes, que poco contribuye a la precisión de este constructo (Choh Ssu Yee, 2000 & May Ling, Guenther; 2002, citados en Castro, 2008), es por ello que es fundamental establecer las distinciones entre ambos conceptos.

Para establecer las diferencias conceptuales de dichos términos, nos dirigimos al Diccionario de la Real Academia Española, en busca de definiciones que nos ayudasen al entendimiento de los conceptos ya mencionados. En él encontramos los siguientes significados: “Creencias: firme asentimiento y conformidad con algo; completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos”. “Concepción: Acción y efecto de concebir. Concebir: formar idea, hacer concepto de algo”.

Ya explicitadas las diferencias etimológicas, comenzaremos a recabar diversas posturas teóricas, que nos permitan distinguir los conceptos de creencias y concepciones.

Ortega y Gasset, plantean que “las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas <<vivimos, nos movemos y somos>>. Por lo mismo no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, si no que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la <<idea>> de esa cosa, sino que simplemente, <<contamos con ella>>” (Ortega y Gasset, citado en Pozo, 1999: 33).

Por otra parte, Cerda (2003) expresa en su texto diversas definiciones respecto al concepto de creencias, basados en distintos autores. Uno de ellos es Vicente (1995, citado en Cerda, 2003) el cual plantea que “existen tres significados para las creencias: el primero tiene un sentido amplio e impreciso, que incluye cualquier tipo de conocimiento o noticia. En lugar de decir yo pienso, se dice *yo creo*. El segundo señala que se trata de un conocimiento del que no se tiene plena evidencia ni certeza, pero que es un saber probable basado en algunos indicios o pruebas razonables, en cuyo caso, *creer* equivale a *tener opinión* sobre algo. Finalmente, está *creer* en un sentido más estricto, como confiar en alguien. En este sentido, *creer* significa asentir. Una de las características de las creencias es que pueden ser sostenidas con varios grados de convicción. Otro rasgo distintivo de las creencias es que no son consensuales y se presentan en grupos formando sistemas de creencias. Otra postura la expone Flores (1998) citado en Cerda (2003), el cual concluye que el término creencia se atribuye a una actitud y a un contenido. La actitud se encierra tanto en el grado de probabilidad como en la predisposición a la acción, lo que le confiere un carácter emotivo, no explícito. Cerda (2003) desde otro escenario, establece que “el contenido encierra un

conocimiento que no necesita formularse en términos de modelos compartidos, que se caracterizan por no haber sido contrastados”.

Pajares (1992), destaca los componentes estructurales de las creencias. Identifica un componente cognoscitivo que representa conocimiento; un componente afectivo capaz de provocar emoción, y un componente conductual que se activa cuando la ocasión lo requiere. Esto permite comprender que las creencias son verdades personales incontrovertibles, derivadas de la experiencia o de la fantasía, teniendo un fuerte componente evaluativo y afectivo. En especial, las concepciones serían marcos organizativos que sostienen los conceptos y que tienen una naturaleza esencialmente cognoscitiva. Por lo tanto, el conocimiento sería una red amplia de conceptos, imágenes y habilidades inteligentes poseídas por los seres humanos; concepciones y creencias son parte del conocimiento. Desde una misma perspectiva teórica, Contreras (1999) entiende las concepciones como un marco organizativo de naturaleza meta-cognoscitiva, implícita en el pensamiento del sujeto y difícilmente observable, que incide en sus creencias y determina su toma de decisiones (Citado en Cerda, 2003).

Por otra parte las concepciones pueden ser utilizadas por las personas a nivel de *creencias* cuando su rol es *pragmático*, pero bien pueden ser usadas también a nivel de *conocimiento* cuando las personas reflexionan acerca de sus propias teorías (Rodrigo, 1993).

Desde un plano dicotómico, Bouazzaoui (1988), citado en Cerda (2003) plantea que las concepciones son psicológicas, es decir, ocurren en la cabeza de las personas, y sólo existen concepciones individuales. No obstante, Varela (2000), expresa que el origen de las concepciones no está exclusivamente en la mente. Para ello establece tres planteamientos: a) el de la encarnación, que señala que la mente no está en la cabeza, o dicho de otra manera, la cognición esta enactivamente encarnada; el mundo de ahí afuera, y lo que hago para estar en ese mundo, son inseparables. Existe una codeterminación de lo interno y lo externo; b) el de lo emergente, que señala que la mente ni existe ni no existe, o dicho de otra manera, la cognición es enactivamente

emergente. Lo que hay es una codeterminación de elementos neuronales (locales) y del sujeto cognoscitivo (global), y c) el de la intersubjetividad: esta mente es esa mente o, dicho de otra manera, la cognición es generativamente enactiva. Hay una codeterminación entre yo y el otro.

A modo de síntesis, establecer las diferencias entre creencias y concepciones desde la teoría no es fácil, puesto que las diversas posturas planteadas por los autores brindan una perspectiva complementaria de los conceptos más que una discrepancia. Sin embargo podemos expresar a grandes rasgos que, la creencia es una convicción mientras que la segunda es la acción inconsciente de la primera.

2.4.1 Teorías Implícitas

Uno de los autores latinoamericanos que aborda las concepciones como teorías implícitas es Juan Ignacio Pozo (1999), quien plantea a grandes rasgos que las concepciones tienen fuertes componentes implícitos, no accesibles directamente a la conciencia. Además explica que *“todas nuestras representaciones del mundo físico y social, e incluso de nosotros mismos, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo (...) muchas representaciones implícitas tienen un alto contenido emocional, con algo que sentimos y padecemos en nuestras propias carnes, más que algo que conocemos o sabemos”* (Pozo, 1999: 107).

Anteriormente, Karmiloff Smith et al. (1974) citado en Pozo (1999), plantearon que las teorías implícitas son un tipo de entidad cognitiva, inconsciente e implícita, que ejercen una enorme influencia en la conducta (tanto en la reflexión como en la actuación) y en las respuestas a determinados problemas.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) adoptan una posición no tan centrada en lo individual o en lo social, sino en un punto intermedio: *“Nuestra concepción de las teorías implícitas requiere la integración, en un mismo marco conceptual del anclaje biológico, social y representacional del conocimiento. El conocimiento es fruto tanto de invarianzas en el sistema cognitivo como invarianzas en el soporte social. Una y otra aseguran que todos los individuos de todas las culturas construyen generaciones tras generaciones su versión particular de la realidad”* (Rodrigo et al. 1993: 28).

“... las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales. Por tanto su contenido no es idiosincrático sino que tiene un origen cultural como lo demuestra su carácter normativo y convencional al menos dentro de determinados grupos sociales...” (Rodrigo et al. 1993: 15).

Desde una postura centrada en lo social, Pozo (1999) señala que las concepciones son parte de la herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza

(particular), y de educación y trasmisión de conocimiento. El autor plantea que, para comprender las concepciones sobre lo que es aprender es necesario situarse en el contexto, no solo de la cultura vigente, sino de la historia cultural del aprendizaje como actividad social. Y, asevera que la herencia implícita, nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos.

2.4.2 Teorías subjetivas

Castro (2008), quien aborda las teorías subjetivas en profesores chilenos actualmente, señala que George Kelly (1966) fue uno de los primeros autores en hacer referencia a la organización de los significados por parte de los seres humanos y a las teorías construidas individualmente (Groeben, 1990; Levy, West & Ramírez, 2005). A su vez, sitúa a Weber (1973), Dewey (1989) y George Mead (1938), como quienes formularon proposiciones similares, no obstante su interés residía en comprender el pensamiento científico y no el cotidiano (Rodríguez, Rodrigo & Marrero, 1993).

Abordar las teorías subjetivas es bastante complejo, puesto que algunos autores, como Catalán (1997, 2005) y Werth, Markel & Förster (2006), le han otorgado una doble denominación a las representaciones individuales, designándolas como teorías subjetivas o teorías implícitas, igualando los términos.

No obstante, Castro (2008), contra argumenta la visión de Catalán (1997, 2005), y establece que sí hay diferencias entre teorías implícitas y teorías subjetivas. Ya que esta última involucra *“elementos básicos de las formas en que las personas construyen su realidad y actúan en ella. Esto, desde el entendimiento de que las personas poseen distintas experiencias subjetivas de la realidad, percibiéndola o construyéndola a través de sus propias interpretaciones y reinterpretaciones de ella (Neisser, 1976). La noción de subjetividad recoge la comprensión de que los sentidos y significados propios que los sujetos otorgan a su representación del mundo y de ellos mismos (Krause, 2007) tienen una organización individual que dialoga con lo social,*

tanto en su origen y formación, como en su uso (González Rey, 2002.)” (Castro, 2008: 14).

Castro (2008), además argumenta que *en términos operacionales, referirse a las representaciones como teorías subjetivas (y no, por ejemplo, implícitas), conlleva una denominación más inclusiva, ya que permite considerar la posibilidad de estudiar tanto las teorías personales explícitas o declaradas por los sujetos como las implícitas o tácitas (Polanyi, 1967)”.* (Castro, 2008: 14).

Finalmente, para concluir, es necesario mencionar que este estudio se enmarcó epistemológicamente a través del constructo de concepciones. Entendidas éstas como la organización de significados que representa una noción y visión general del objeto, orientada a los componentes del aprendizaje (atribución de significados: afectivos, atributivos y cognitivos). Y no desde una teoría (implícita o subjetiva), puesto que las significaciones que emergieron a través de los dispositivos utilizados en este estudio (dibujo y entrevistas), fueron comprendidas de forma espontánea y natural (tal cual se perciben por el objeto de estudio), sin necesidad de pasar por formulaciones, hipótesis y verificaciones, como en una teoría.

2.4.3 Concepciones de aprendizaje

Al evocar una situación de aprendizaje, múltiples significados emergen inmediatamente, cargados de: imágenes, conceptos, nociones, visiones y emociones (Pérez – Tello et al., 2005). Estas concepciones, inconscientemente, develan la manera en que se percibe el mundo circundante, el cual ha sido construido tanto de las experiencias vividas como de la transmisión social y cultural.

En términos generales, no existe definición única de aprendizaje, ya que este proceso depende del punto de vista que sea abordado. Desde una perspectiva social, se articula el aprendizaje desde el discurso y de un contexto determinado. Por otro lado, desde lo individual, se constituye el aprendizaje desde la indagación científica o

del modelo aplicado, relativo al proceso cognitivo implicado en el aprendizaje. Ambos tipos de argumento, construyen una referencia para una definición contextualizada del constructo.

De acuerdo a estas convergencias, es que a continuación se desarrollarán diversas definiciones que emergen desde el término, para aclarar lo que se entiende por concepciones de aprendizaje.

Säljo (1979), con el propósito de describir las diferencias cualitativas del aprendizaje y los diversos niveles de elaboración de información, identificó diversas formas de comprensión de un mismo concepto. A partir de esto, llegó a la siguiente definición: Las concepciones de aprendizaje son el “significado individual asignado por cada estudiante a un particular texto, principio o idea”, (Säljo, 1979:4). Pérez (2005), interpreta la definición del autor como un conjunto de procesos mentales que se ponen en juego al aprender un contenido dado, orientado hacia una actividad cognitiva, donde el alumno debe interpretar lo que entiende por aprendizaje.

Martin et al. (1987), plantean que las concepciones de aprendizaje juegan un rol importante respecto al comportamiento y a la calidad de sus resultados. Van Rossum et al. (1984), complementan, manifestando, que representan un factor determinante en el rendimiento académico, debido a que interpreta y media entre las necesidades y actividades de aprendizaje, llevado a cabo por el individuo.

Marton et al. (1993) ha definido las concepciones de aprendizaje como las teorías básicas de la mente que pueden desarrollarse en una más avanzada y, que opera como una combinación, de las intenciones de los estudiantes al comienzo de una tarea y los procesos utilizados para llevarla a su fin.

A su vez, Vermunt (1996) define las concepciones como modelos mentales. Un modelo mental, representa un sistema completo y coherente de conceptos y fenómenos asociados con el aprendizaje (actividades de pensamiento, las concepciones sobre el aprendizaje, las concepciones de las funciones, los objetivos y el estudio en general). Pérez (2005), acota que definir los modelos mentales como un

aspecto estructural y enfatizar en el dominio específico, sirve para aclarar las interpretaciones del aprendizaje.

Klatter et al. (2001) otorgan una visión del aprendizaje más compleja respecto a las anteriores, puesto que aborda las concepciones como una construcción que consiste en varios aspectos. Define las concepciones de aprendizaje, como un sistema coherente o un conjunto de creencias relacionadas entre sí, acerca de cuestiones tales como, el propósito, la regulación, el objeto, las demandas y la actividad mental, implicados en el aprendizaje. Considerar las concepciones como un conjunto de creencias, conduce a este último, a incorporar la participación del componente afectivo en la definición.

Pérez – Tello, et al. (2005), quien aborda las concepciones de aprendizaje actualmente, define el constructo como la organización de significados que representa una noción y visión general del objeto, orientado en los componentes del aprendizaje. Éste último término abarca las dimensiones: cognitivas, afectivas y atributivas. El primero, hace referencia al objeto, propósito y actividad del aprendizaje; el segundo trata sobre los sentimientos; y el último considera la regulación y condiciones del aprendizaje.

Por otro lado, surgen autores que comprenden las concepciones de aprendizaje de manera más independiente. Tynjälä, (1997), manifiesta que el proceso de aprendizaje se traduce a la forma y objeto del aprendizaje. Mientras que Hofer et al. (1997), plantea que las concepciones se manifiestan en las condiciones del aprendizaje. Por su parte, Lonka et al. (1996) expresa que las concepciones se presentan en el objeto y contenidos del aprendizaje.

Respecto al objeto de estudio (concepciones de aprendizaje en niños(as), Pozo (1999), aporta al entendimiento del constructo desde el punto de vista de las teorías implícita de los estudiantes, manifestando que *“ponen en juego diferentes formas de aprendizaje cultural (...) aprenden imitando modos de hacer, apropiándose de*

conocimientos transmitidos en contextos instruccionales por personas más expertas e incluso colaborando con otros con quienes mantienen una relativa simetría epistémica” (Pozo, 1999:135). Además, complementa que los estudiantes tienen sus propias teorías sobre lo que es aprender y enseñar, aunque muchas veces no sepan siquiera que las tienen y en qué consisten, teorías implícitas” (Pozo, 1999).

Atkinson et al., citados en Pozo (1999), declaran la importancia de la articulación consciente y deliberada del aprendizaje, tanto de los demás como de uno mismo. Manifiestan, que esta cultura profundamente dualista, valora más el conocimiento formal, explícito, que los saberes o las creencias intuitivas o informales. Se asume, de acuerdo con un modelo racionalista, que los saberes verbales, abstractos o formales son superiores a los saberes prácticos, concretos e informales, de forma que la palabra siempre guía la acción y que, por tanto, proporcionar conocimiento verbal o explícito es la mejor forma de aprender o cambiar las formas de actuar en el mundo (Pozo, 1999).

Milles et al., citados en Pozo (1999), mencionan que la *“cultura del aprendizaje está cambiando aceleradamente fuera de las aulas, con lo que muchas de las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre sus alumnos, producto de esa herencia cultural, tal vez ya no sirvan y deban ser modificadas”* (Pozo,1999 :106).

Conocer acerca de las concepciones de aprendizaje es fundamental en la educación, puesto que los estudiantes y los profesores ven de manera muy distinta el aprendizaje y muchas veces se ven enfrentados a causa de la escasa comunicación entre ellos. Algunos profesores *“añoran un tipo de alumno –una forma de enseñar y aprender- que ya apenas existe y que en su imaginario o en su memoria reconstruida se corresponde con el alumno que ellos mismos fueron en un tiempo remoto. Vivimos tiempos, y espacios, de cambio educativo. Nos guste o no”* (Pozo, 1999:107).

Finalmente, las diferencias expuestas entre las distintas definiciones se deben principalmente al hecho que, en torno al concepto de aprendizaje, confluyen diversas perspectivas epistémicas, que se ven reflejada en las variadas explicaciones del

constructo. No obstante, hay una tendencia actual a considerar las concepciones de aprendizaje en el marco metacognitivo. Entendidas éstas, como un sistema de creencias que se establecen a partir de la experiencia, que incorpora una variedad de dimensiones del aprendizaje y no sólo una tarea o contenido.

CAPITULO III

3.1 Diseño Metodológico

El tema de estudio de esta investigación consistió en explorar las concepciones que tienen niños y niñas de 1° año básico a cerca de sus aprendizajes, en instituciones educativas con dependencia: municipal, particular subvencionado y particular pagado de Santiago.

El **paradigma hermenéutico interpretativo**, orientó nuestro trabajo, puesto que su base filosófica fenomenológica nos ayudó a comprender e interpretar las reflexiones y creencias que los estudiantes han desarrollado sobre lo qué significa aprender, desde su propia perspectiva.

La **metodología** que utilizamos para nuestra investigación fue cualitativa, puesto que ésta nos permitió comprender y explorar con naturalidad los fenómenos que ocurren en las experiencias de los sujetos en su vida cotidiana (Mayan, 2001). Esta metodología nos permitió explorar en profundidad sobre los significados que niños y niñas de 1° año básico han construido en torno a sus aprendizajes.

Las características de la metodología cualitativa sirven a las necesidades de la presente investigación, gracias a su carácter inductivo, el interés por relevar las visiones del sujeto sin reducir el fenómeno estudiado en variables, sino desde una perspectiva holística (Taylor, 1998).

El **diseño** metodológico que adoptó esta investigación fue de carácter exploratorio puesto que tiene por objetivo familiarizarse acerca de un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiando, como lo es explorar las significaciones de niños y niñas en los niveles iniciales de educación. Siendo el punto de partida para estudios posteriores de mayor profundidad.

3.2 Muestra

La muestra escogida para este estudio será no probabilística, ya que se “aplicarán criterios predeterminados para seleccionar a los participantes” (Salamanca et al., 2007). Es por esto que, utilizaremos como estrategia el muestreo teórico, también denominado muestreo intencionado, donde, a pesar que “se inicie el muestreo mediante voluntarios, habitualmente se avanza hacia una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados” (Salamanca et al., 2007), con ello se resguarda la cantidad, riqueza y saturación de la información.

El Universo para escoger la muestra quedó delimitado de acuerdo a las instituciones educativas chilenas; de acuerdo a esto se escogerán los establecimientos según las siguientes características:

- **Dependencia de las instituciones:** El primer criterio de selección a considerar fue el tipo de dependencia, refiriéndonos a escuelas: municipal, particular subvencionado y particular pagado. La pertenencia del niño(a), a uno u otro tipo de institución educativa puede influir en las concepciones de aprendizaje que éstos construyan, debido a la diversidad de estilos de escolarización que estos tipos de escuelas puedan tener.
- **Nivel Socio económico:** Se consideró este criterio pues es un indicador de estratificación de resultados de aprendizaje en la Región Metropolitana, ya que indica diferencias significativas entre niveles socioeconómicos y rendimientos de aprendizajes. Por tanto, se espera que el Nivel Socioeconómico sea una variable a considerar como manifestación de distintas experiencias extraescolares respecto al aprendizaje que puedan tener niños y niñas (recursos pedagógicos, capital social y cultural).
- **Nivel Educativo:** En función de los dos criterios anteriores, se seleccionaron instituciones educativas que contaran con 1° año de enseñanza básica, para

así explorar los significados y reflexiones de aprendizaje de niños y niñas en el año que se ingresa formalmente al sistema escolar.

Se entiende que estos tres aspectos, al influir en los aprendizajes, pueden manifestar variaciones en las concepciones que los niños y niñas tengan de éste, por lo que se tendrá especial cuidado de incluirlos en la muestra.

Es por lo anterior que el criterio de selección de la muestra quedó, según las características del Universo de establecimientos educacionales en la Región Metropolitana, delimitado a establecimientos educacionales de dependencia Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado. Donde los miembros de la institución escolar deben pertenecer a grupos socioeconómicos: altos, medios y bajos, según la clasificación del Ministerio de Educación. En donde, se supone que los niños y niñas provenientes de dependencia municipal y particular subvencionado deberían pertenecer a un estrato socioeconómico bajo ó medio, mientras que los estudiantes de escuelas particulares pagadas deberían tener un nivel económico y social alto.

Para ello se accedió a la base de datos del Ministerio de Educación de Chile, en la página web del SIMCE³.

La elección de estos criterios tuvo como propósito explorar la existencia de diferencias entre las reflexiones y creencias construidas por los estudiantes de distintas dependencias educacionales.

La muestra originalmente diseñada para este estudio fue de 25 representaciones icónico- gráficas, por dependencia educativa, obteniendo un total de 75 dibujos. Sin embargo el proceso de consentimiento informado por parte de padres y madres delimitó la muestra a 57 representaciones, de las cuales 24 representaciones pertenecen a dependencia municipal, 16 particular pagado y 17 particular subvencionado. Esta disminución en las muestras fue por causa a la no autorización de los padres y madres en la participación de sus hijos(as).

³ En esta página: www.simce.cl, se encuentran los antecedentes del establecimiento, n° de alumnos(as) evaluados(as), y grupo socioeconómico al cual pertenecen entre otros. www.simce.cl

3.3 Fases Metodológicas y Técnicas de recolección de datos

El estudio “Concepción de aprendizaje en niños y niñas de 1 ° año básico de escuelas con dependencias: municipal, particular subvencionado, particular pagado de la Región Metropolitana”, se desarrolló en dos grandes fases, en donde se obtuvo la información necesaria para conocer los significados y reflexiones que nos permitieron dar contenido a la articulación de creencias que los niños y niñas han construido sobre el aprendizaje, los cuales fueron explorados a través de dos instrumentos, que sirvieron de dispositivos para la producción de discursos en los sujetos de investigación, estos fueron el dibujo y la entrevista.

3.3.1 Primera Fase Metodológica: Producción de significados a través del dibujo

La primera fase metodológica consistió en obtener significados y reflexiones que niños y niñas construyeron sobre su aprendizaje, y para ello se utilizó como técnica de recolección de significado al dibujo.

Coligor (1971) menciona que “desde el tiempo de las cavernas el hombre ha utilizado el dibujo como una forma de comunicación”. Además Garavaglia (2004), plantea que “(...) si bien el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce, existen otros artificios capaces de abarcar porciones del espacio semántico general que la lengua hablada no siempre consigue tocar”(Garavaglia, 2004: 2). A su vez, Celener y col. (2007) mencionan que el dibujo es una forma de comunicación histórico, social y cultural en la cual el ser humano expresa sus pensamientos, creencias y deseos.

Así mismo en la historia del desarrollo de un niño(a), el dibujo espontáneo ha sido descrito como una acción orientada al placer y a la comunicación. Desde los 20 meses de edad aparece la experimentación con los lápices y el movimiento del niño(a) que busca dejar una señal. La producción es a través de líneas horizontales, verticales

y circulares que después de juegos y ejercicios son controladas mediante la voluntad de crear la propia obra.

Cuando el niño(a) empieza a crear conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que le rodea, comienza la etapa pre-esquemática. Esta etapa surge directamente de los últimos períodos del garabateo y es el comienzo de la comunicación gráfica. Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, ahora son controlados y se refieren a objetos visuales. El niño trata de establecer una relación entre él y lo que intenta representar.

Generalmente, hacia los 4 años el niño(a) hace formas reconocibles y hacia los 5 años se puede observar, casi siempre, personas, casas, árboles, etc. Alrededor de los 6 años las figuras han evolucionado hasta constituir dibujos claramente distinguibles y con un tema.

La representación icónica – gráfica, es el lenguaje que niños y niñas cuentan para expresar sus pensamientos, sus deseos, sus sentimientos, pero también es el medio de representación del mundo que los rodea. En otras palabras el dibujo es una forma de expresión libre que permite al niño(a) proyectar al exterior sus concepciones del mundo y específicamente sus concepciones de aprendizaje (Corman, 1997).

Cada representación icónica - gráfica puede ser analizada dependiendo del enfoque que lo describa. Lowenfeld, V. y Lambert B.W. (1980) mencionan tres posibles maneras que un dibujo puede ser estudiado.

- 1) **Enfoque psicoanalítico:** Es el punto de vista de la psicología clínica, en este caso, el trabajo se valora como una técnica proyectiva en la que el niño dibuja lo que es importante para él y se relaciona cada espacio y cada línea con el total de la pintura. En este enfoque es muy importante el dibujo de la figura humana, por medio de esto se pueden llegar a descubrir experiencias perturbadoras, conflictos internos, que influyen en el desarrollo del niño. Para los especialistas la técnica del dibujo se considera una actividad terapéutica.

De acuerdo a este enfoque, la realización del dibujo sería en sí mismo un proceso de cura y elaboración de los conflictos psíquicos existentes (Eaton et al., 2007).

- 2) **Enfoque psicológico desde el comportamiento:** Se cree que el medio que rodea al niño(a) es lo más influyente en su formación, a medida que el/la niño(a) cambia, reflejará esto a través de sus dibujos.
- 3) **Enfoque desde el punto de vista del desarrollo:** El dibujo sirve para saber cómo responde el/la niño(a) en relación a lo que se espera de él/ella en cada edad. Al ser éste un sujeto en transformación constante, el dibujo refleja la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

Queda de manifiesto que el dibujo, dependiendo de la perspectiva de análisis, contribuye de una manera u otra en el entendimiento del pensamiento infantil, ya que ha sido utilizado como instrumento de revelación de información sobre características de desarrollo de niños y niñas menos accesibles al análisis verbal. Este estudio no adoptó en su totalidad ninguna de las perspectivas mencionadas, pues basó su análisis considerando elementos de cada uno de ellas.

Respecto al análisis desde el ámbito psicológico, principalmente de las figuras humanas, Celener y col. (2007) plantea que las producciones de niños y niñas de 6 años de edad marcan una diferencia importante en relación a los de primera infancia (2 a 6 años), pues ellos ingresan formalmente a la educación sistemática. El inicio de la escolaridad brinda al niño elementos importantes para su desarrollo gráfico. Se observa un claro aumento del nivel de la diferenciación y la discriminación que permite un desarrollo más complejo y completo de la figura sobre la hoja, debido al intento de graficar los objetos tal cual se ven en la realidad.

Uno de los cambios importantes producidos por la escolarización, corresponde al emplazamiento en la hoja, ya que el/la niño(a) tiende a realizar los dibujos generalmente en la zona inferior y sobre una base (piso) y a ubicar las figuras del lado

izquierdo de la hoja. Ambos cambios se deben muy posiblemente al inicio de la lectoescritura que en occidente es de izquierda a derecha, por lo tanto el/la niño(a) relaciona el inicio de cualquier tarea gráfica con el margen izquierdo (Celener y col., 2007).

Entre las características gráficas de esta etapa, Celener y col., (2007) destaca principalmente la disminución del tamaño de las figuras humanas, puesto que se pasa desde un tamaño grande a uno más pequeño. Este cambio da lugar en la hoja a incorporar otros elementos como paisajes, objetos y nuevos personajes (príncipes, reinas, súper héroes, etc.).

Las figuras pueden diferenciarse sexualmente gracias a las ropas (pantalones, poleras, etc.) y al cabello (corto o largo). Aparecerá el cuello como elemento diferenciador entre la cabeza y el tronco. Se puede inferir de esto que el/la niño(a) diferencia más adecuadamente entre sus aspectos intelectuales (región de la cabeza) y sus aspectos afectivos (región del tronco) (Celener y col., 2007).

Respecto al color utilizado en los dibujos, Lowenfeld, V. y Lambert B.W. (1980), mencionan que en esta etapa tiene más importancia, para el/la niño(a), las formas en sí que la relación entre el color y el objeto. Esto no significa que los niños(as), a esta edad, no tengan conciencia del color, sino que su habilidad para trazar formas de su propia elección domina su pensamiento: Un hombre puede ser rojo, azul, verde o amarillo, según como hayan impresionado los colores al niño. Tampoco debe llamar la atención, si un(a) niño(a) elige su color favorito para pintar el retrato de su madre, sobre todo si se siente afectivamente unido(a) a ella.

La propuesta de este estudio de utilizar el dibujo como un instrumento útil de análisis de las expresiones simbólicas de niños y niñas, respecto a elementos educativos, se basa en la potencialidad del uso de dibujos infantiles en estudios internacionales recientes en ámbitos pedagógicos. Así lo muestra el estudio citado anteriormente de Cantoia et al. (2007), el cual tuvo por objetivo la exploración de aprendizajes en 104 niños(as) italianos. Los resultados de este estudio, citado en los

antecedentes empíricos, demuestran que el dibujo infantil es un instrumento de investigación educativa, más allá que un diagnóstico psicológico, puesto que se obtienen indicadores gráficos delimitados y diferenciables, respecto de las relaciones que los/las niños(as) establecen cotidianamente con los procesos educativos.

En otras palabras el dibujo se presenta como una expresión gráfica manejable para el lenguaje de niños y niñas de 6 a 7 años, cercano a sus experiencias cotidianas y lo suficientemente flexible en su formato como para permitir la libre simbolización por parte de los/las niños(as) sobre sus propios significados de acorde a los temas propuestos (Eaton et al., 2007).

Es por todo lo anterior que este estudio incorpora al dibujo como metodología de investigación, ya que es el medio por el cual niños y niñas representan de manera más espontánea los significados y reflexiones sobre su aprendizaje.

A. Procedimiento en la realización del dibujo

Para obtener las representaciones gráficas de niños y niñas fue necesario:

- a) Enviar consentimiento informado a los padres y apoderados para solicitar autorización para que el/la pupilo(a) participara en el estudio (para más detalles ver Anexo F).
- b) De acuerdo a las autorizaciones recibidas se llevó a cabo el siguiente procedimiento:
 - Abastecer a cada niño/a con los materiales necesarios para que realizase su representación. De esta manera nos aseguramos que todos tuvieran los mismos recursos, así cualquier diferencia posible sería por causa de la individualidad de cada uno, y no por falta de éstos. Por ello se le entregó a cada estudiante: 6 lápices de colores, 1 lápiz grafito con goma incluida y una hoja de block n° 60. Además en caso que los niños/as lo requirieran las investigadoras contaban con sacapuntas y gomas.

Durante la realización del dibujo:

Antes de solicitar las producciones, las investigadoras realizaron la siguiente rutina:

- Disposición de los bancos: La orientación de los bancos de forma vertical, impidió la interferencia de la idea inicial de cada alumno/a por las de otros.
- Momento de relajación: Se les pedía a niños y niñas que recostaran su cabeza en el banco y escucharan la voz de una de las investigadoras, luego se les pedía que inspiraran hondo y luego exhalaran, repitiéndolo tres veces el procedimiento.
- Antes del dibujo: Se les explicó a los estudiantes la actividad a realizar y se les entregó los materiales. Luego se les motivó a pensar a través de la siguiente consigna ¿Qué es para ti aprender? Posteriormente se les solicitó que retuvieran esa idea para después dibujarla. Además se les enfatizó que todas las respuestas eran correctas, ya que cada uno tiene una idea que para nosotras era importante.
- Durante el dibujo: A cada niño se le hizo entrega de una hoja de block n° 60 y un lápiz grafito con goma, y a medida que iban terminando sus dibujos, se les hacía entrega de la caja con los lápices con los 6 colores. En el caso que tuvieran consultas, se iban disipando inmediatamente.
- Entrega: Mientras los niños entregaban sus producciones, se les solicitó una breve explicación verbal sobre lo que habían representado gráficamente, esto se anotaba en el reverso de la hoja. Además se les preguntaba dónde estaba él y que mencionara todos los elementos que se encontraban en su dibujo. Simultáneamente las investigadoras registraban textualmente en forma escrita lo que el niño/a mencionaba.

3.3.2 Segunda Fase Metodológica: Producción de significados a través de entrevistas en profundidad

El instrumento que se utilizó en la segunda fase de este estudio, el cual permitió profundizar en los significados y reflexiones que niños(as) le atribuyeron al aprendizaje, fue la técnica de entrevista en profundidad, pues de esta manera se logró recoger datos que no se pudieron inferir durante el análisis de los dibujos, puesto que ésta permite ahondar en las concepciones, sentimientos, emociones, saberes, experiencias, etc. de los niños y niñas. Tal como plantea Delgado y Gutiérrez (1995), esta técnica permite ir más allá de las conductas observables, ayudándonos a profundizar en los puntos de vista de los miembros de un grupo social.

Para lograr la confianza de los alumnos/as, y así adquirir mejor información acerca de sus concepciones, fue primordial el trabajo del entrevistador, quien debió usar un lenguaje apropiado y/o natural para los informantes, para de esta manera obtener buenos datos sobre el problema planteado.

Otro punto fundamental para obtención de una entrevista que brinde información valiosa, es la construcción de preguntas, ya que al ser una entrevista semi-estructurada, (con pauta previa), sujeta al ritmo de la conversación entre entrevistador y entrevistado, pero se orienta a rescatar tanto el conocimiento narrativo-episódico, como el conocimiento semántico sobre un tópico determinado. Esta entrevista produce presentaciones relacionadas con el contexto en forma de narración, asegurando que las situaciones y episodios de interés para el estudio se cuenten cronológicamente y con detalle. Por otro lado, se recogen los significados y valoraciones relacionados con los eventos narrados, indagando en las reflexiones que se realizan en torno a ellos.

Como se ve, esta técnica es especialmente útil para la presente investigación, en tanto la dimensión narrativa permitirá una conversación fluida entre los alumnos(as) y el entrevistador (Canales, 2001). Para esto, se construyeron preguntas abiertas que fueran de lo general a lo particular, y que dieran espacio a preguntas emergentes de acuerdo a las respuestas de los encuestados, tomando en cuenta preguntas orientadas

a los componentes del aprendizaje, planteados por Klatter et al. (2001). Finalmente, tomando en cuenta la edad de los entrevistados, es que la pauta de preguntas tiene una duración de entre cinco a diez minutos (para mayor detalle sobre la pauta, ver Anexo G).

3.3.3 Procedimiento para entrevistas a sub- muestra:

Luego de llevar a cabo la primera fase de esta investigación se seleccionaron algunas representaciones según los siguientes criterios:

- **Actores:** Este criterio hace referencia a la presencia o ausencia del protagonista del dibujo infantil en la representación icónica. Se clasificaron de acuerdo a los participantes involucrados en la acción de aprendizaje, es decir, si se encuentra solo, acompañado, o no se observa.
- **Contexto:** Este criterio hace referencia al entorno en donde se desarrolla la situación de aprendizaje. Este puede ser escolar o extraescolar.
- **Descripciones:** Este criterio hace referencia a aquellos casos en los cuales el dibujo no se explica por sí mismo, sino que es necesario realizar la entrevista en profundidad para así poder interpretar los significados y reflexiones que no se ven reflejados en el dibujo.

3.3.4 Procedimiento para las entrevistas

Para la realización de las entrevistas fue necesario contar con la representación icónica de cada uno de los alumnos(as) participantes, y una grabadora de audio.

a) Antes de la entrevista:

Las investigadoras realizaron la siguiente rutina:

- Buscar un espacio cómodo y tranquilo dentro de cada institución escolar, para evitar distracciones en los entrevistados(as).
- Ir a buscar personalmente a los niños(as) a su sala de clases, para crear un ambiente de confianza.

b) Durante la realización de la entrevista:

- Se le muestra a cada estudiante su dibujo y se le recuerda la consigna utilizada en su realización ¿qué es para ti aprender?
- Se lleva a cabo la pauta de preguntas a través de una conversación con cada uno de los niños(as).

c) Después de la entrevista:

- Se acompaña a los entrevistados a la sala de clases.

3.4 Técnicas de análisis de la información

Fase 1

1. Comparación de elementos icónicos con categorías teóricas:

De acuerdo a los indicadores previamente establecidos y anteriormente descritos en los criterios de selección, se clasificaron las representaciones icónicas de las distintas dependencias de acuerdo al tipo de conocimiento: superficial o profundo, las cuales abarcan las concepciones de aprendizaje estudiadas por Säljo (1979), Marton et al. (1993), Purdie et al. (1996), y Klatter et al. (2001), las cuales fueron explicadas en profundidad en el marco teórico y se mencionan a continuación:

i. Conocimiento superficial:

1. Aumento de conocimiento.
2. Memorización y reproducción.
3. Aplicación de conocimiento.
4. Medio por un fin.

ii. Conocimiento profundo:

5. Abstracción de significado.
6. Comprensión de la realidad de una manera distinta.
7. Aprendizaje como un cambio personal.

3.4.1 Indicadores de análisis

- 1) **Quienes participan en la acción:** Este indicador hace referencia a los actores involucrados en la representación icónica, estos pueden ser:
 - Sólo un actor.

- Más de un actor.
 - No se observan actores.
- 2) **Acción:** Con este indicador hacemos referencia a la actitud que presenta el autor del dibujo ante al aprendizaje, las cuales se pueden apreciar de la siguiente manera:
- Acción pasiva ante al conocimiento: Si se observa al personaje sentado (escribiendo, leyendo o escuchando).
 - Acción activa ante al conocimiento: Si se observa al personaje realizando alguna acción activa dentro de su aprendizaje (pensando, jugando, etc.).
- 3) **Contexto:** Este indicador se refiere al lugar en el cual se encuentra ambientado el dibujo, el cual puede ser presentado de la siguiente manera:
- Escolar: Colegio, dentro y fuera del aula.
 - Extra escolar: Fuera de un ambiente escolar.
- 4) **Sentimientos:** Este indicador hace referencia a las expresiones asociadas en los actores involucrados en el dibujo ante una situación de aprendizaje. Éstos pueden ser:
- Positiva: Expresiones faciales de felicidad (sonrisas).
 - Confusa: Expresiones faciales ambiguas.
 - No se observan elementos o personajes que indiquen algún sentimiento.
- 5) **Símbolos Escolares:** Este indicador muestra la presencia o ausencia de elementos característicos de las instituciones escolares, tales como:
- Uniforme escolar:
 - Presencia.
 - Ausencia.
 - Recursos Pedagógicos: Este indicador manifiesta la ausencia o presencia de

elementos que apoyan el aprendizaje, tales como: pizarrón, libros, cuadernos, mesas, escritorios, sillas, entre otros.

- Presencia: se observan recursos pedagógicos.
- Ausencia: no se encuentran recursos pedagógicos.

6) Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: Este indicador hace referencia a las distintas alternativas de posicionamiento que tiene el protagonista en las acción dibujada dentro del espacio y demás actores que aparecen en el dibujo, son denominadas como:

- Protagonista central: El autor identificado por el él/la niño/a realiza la acción principal.
- De igual a igual: cuando el tamaño y disposición en el espacio muestran una relación horizontal con los demás actores de la situación.
- Protagonista minimizado: Cuando el tamaño del autor del dibujo se encuentra disminuido en relación con los actores, y el espacio del dibujo.
- No se observa: El autor no está presente en la representación icónica.

2. Comparación de elementos icónicos con categorías teóricas entre dependencias

A partir de la información obtenida a través de la comparación de las representaciones icónicas por dependencia, con las categorías teóricas. Se establecieron semejanzas y diferencias de los dibujos entre los distintos tipos de instituciones educativas (particular pagado, particular subvencionado y municipal).

Fase 2

1. Análisis de las entrevistas en función de las representaciones icónicas.

Las entrevistas fueron analizadas mediante análisis de contenido, con codificación abierta y axial, es decir, identificando y nombrando los significados que emergen del texto para una descripción del fenómeno, sin intentar responder a preguntas del investigador ni aplicar conceptos preexistentes. Luego los códigos y categorías se relacionarán entre sí para desarrollar mapas explicativos que respondan a las preguntas de investigación (Iñiguez 2006). En este estudio durante esta fase de análisis se codificaron los principales significados identificados en las narraciones de los niños/as entrevistados, posteriormente se compararon los juicios de las investigadoras. Finalmente, a partir del análisis de contenido se establecieron las categorías mediante los siguientes componentes de aprendizajes planteados por Klatter et al. (2001) y Pérez (2005):

- Componentes cognitivos del aprendizaje:
 - Actividad.
 - Objeto.
 - Propósitos.

- Componentes atributivos del aprendizaje:
 - Condiciones reales.
 - Lugares.
 - Recursos.
 - Participantes.
 - Regulación.

- Componente afectivo:
 - Sentimientos:
 - Positivos.
 - Confusos.
 - No se observa.

3.5 Criterios de rigor científico

Los criterios de rigor científico se establecieron a partir de lo planteado por Albert Gómez (Albert, 2007), desde el cual se desprendieron los sustentos teóricos que otorgaron validez y confiabilidad a nuestra investigación.

Como primer criterio de rigor científico encontramos la **validez**, la cual es *“la valoración de la calidad de los estudios realizados en ciencias sociales, entregándole grados de verdad a las interpretaciones y resultados de la investigación (Albert, 2004: 152). Desde ella se eligieron tres tipos de validez, las cuales se utilizaron en nuestro estudio:*

1. **Validez semántica:** Se estudia a través de la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos. Esto implica identificar las diversas perspectivas de significación, proceder a una correcta contextualización y constatar con objetividad los sucesos o conductas que se presentan.
2. **Validez hermenéutica:** Fundamentación teórica de la investigación y de los análisis de interpretación que incluye.
3. **Validez pragmática:** Dinámica relacional de la investigación, incluyendo las condiciones metodológicas, optimizar los procesos que se estudian y salvaguardar los derechos de las personas que participan en la investigación.

Como segundo criterio de rigor científico utilizamos la **confiabilidad**, cuyo objetivo es *“demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud. Para eso utilizamos tres procedimientos de confiabilidad que se ocupan en la investigación cualitativa para entregar índice elevado de confiabilidad a nuestro estudio, estos fueron (Albert, 2004: 153).*

1. **Recogida de material de adecuación referencial:** Consiste en recoger material de referencia que permita contrastar los resultados e interpretaciones con la realidad, como por ejemplo dibujos y entrevistas.

2. **Triangulación:** Esta técnica permite garantizar independencia de los datos respecto al investigador. Consiste en recoger datos, información, relatos de una situación desde distintos ángulos o perspectivas para después compararlos y contrastarlos.

La triangulación de la información recolectada, se basó en la técnica de recogida de datos. Utilizando al dibujo, entrevistas y teoría, para verificar que la información obtenida coincidiera entre sí.

CAPITULO IV

4.1 Comparación de elementos icónicos con categorías teóricas

Este estudio se sustentó a partir del análisis de los significados y reflexiones proyectadas en los dibujos a través de la consigna qué es aprender, de acuerdo a una muestra total de 58 representaciones icónicas las cuales se distribuyen en las distintas dependencias, particular pagadas (16), municipales (24) y particular subvencionadas (17).

A partir de las diversas representaciones se analizó dibujo a dibujo de acuerdo a indicadores previamente establecidos los cuales apuntan hacia actores, acciones, contexto, sentimientos, símbolos, recursos y protagonismo del actor en el dibujo infantil.

Luego se clasificaron de acuerdo a las concepciones de aprendizajes tradicionales y tipo de conocimiento, superficial o profundo, sustentadas por los estudios realizados por Säljo (1979), Marton et al. (1993), Purdie et al. (1996), y Klatter et al. (2001).

Respecto a las concepciones descritas en el marco teórico como superficiales, en esta investigación se detectaron características comunes en estas concepciones tales como una percepción pasiva, reproductiva y escolarizada enfocada en símbolos. Dentro del conocimiento superficial encontramos las siguientes concepciones de aprendizaje, las cuales ya fueron explicadas en capítulos anteriores.

- Aumento de conocimiento
- Memorización y reproducción.
- Aplicación de conocimiento

- Medio por un fin.

En esta investigación se detectaron características comunes en los dibujos que representaban concepciones profundas del aprendizaje, tales como: una percepción activa, constructivista y enfocada en significados. Encontramos las siguientes concepciones de aprendizaje:

- Abstracción de significado.
- Comprensión de la realidad de una manera distinta.
- Aprendizaje como un cambio personal.

En función de los resultados obtenidos en las distintas dependencias educativas se procedió a establecer las siguientes semejanzas y diferencias.

4.1.1 Establecimiento educativo particular pagado

Conocimiento superficial:

Dentro del conocimiento superficial, donde hay una muestra de ocho dibujos, se encontraron tres concepciones de aprendizaje como aumento de conocimiento, cuatro de memorización y reproducción, y uno de aplicación de conocimientos.

Dentro de estas concepciones se identifican las siguientes semejanzas y diferencias (para mayor detalle ver tablas de Anexo A).

Semejanzas:

- Presentan una actitud pasiva (sentados, leyendo, escribiendo o escuchando) ante el conocimiento.
- Se observa un ambiente escolar para adquirir aprendizajes.

- Representan sentimientos positivos ante el aprendizaje.
- Se observa en el dibujo presencia de símbolos escolares como el uniforme.
- Aparecen recursos escolares para aprender.
- No se evidencia tendencia definitiva sobre el protagonismo del dibujo infantil, ni en la participación en la acción.

Diferencias:

- Los actores que participan en la acción educativa en la concepción entendida como aumento de conocimiento es solitaria, puesto que no necesitan de otro para adquirir conocimientos. No así las concepciones de aprendizaje entendidas como memorización y reproducción, y aplicación de conocimientos, ya que en éstas sí se observa un otro con el cual se aprende.
- La posición del protagonista en el dibujo infantil, en la concepción de aprendizaje como aumento de conocimiento, se identifica como central en los tres casos. En la concepción de aprendizaje memorización y reproducción se aprecia una distribución entre actores centrales, acompañados y minimizados (ver criterios de análisis en el capítulo metodológico). Mientras que en la concepción de aprendizaje como aplicación de conocimiento se encuentra acompañado de igual a igual.

Conocimiento profundo:

Dentro del conocimiento profundo, donde hay una muestra de seis dibujos, se encontraron cuatro, que pertenecen a un aprendizaje como comprensión de la realidad de una manera distinta, y dos a aprendizaje como cambio personal.

De acuerdo a estas concepciones se encontraron las siguientes semejanzas y diferencias (para mayor detalle ver tablas de Anexo A):

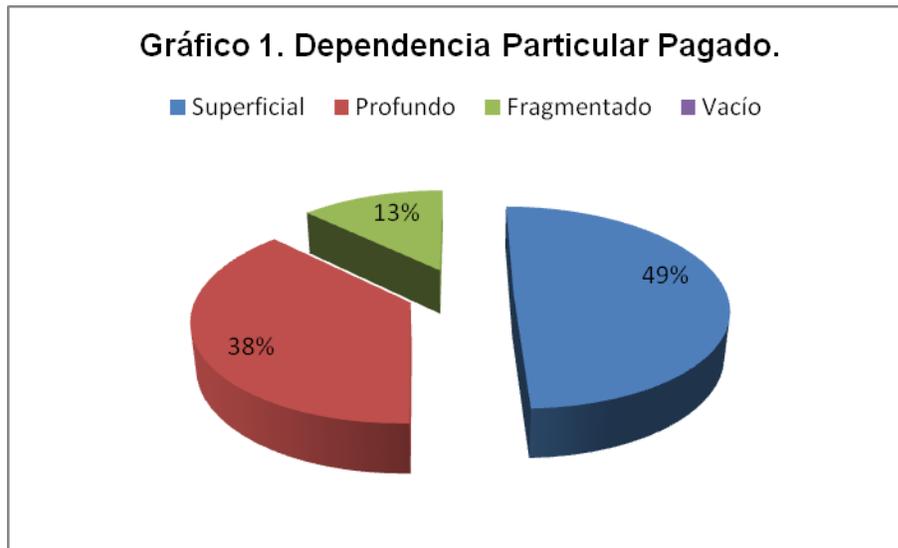
Semejanzas:

- La actitud ante el conocimiento es activa (jugar, compartir, cuidar, estar con).
- El contexto en el cual se asocia una situación de aprendizaje es extraescolar.
- Los sentimientos son positivos.
- Hay ausencia total de símbolos escolares.

Diferencias:

- Los actores en la concepción de aprendizaje entendida como cambio personal construyen su aprendizaje individualmente, mientras que en la concepción entendida como comprensión de una manera distinta los actores necesitan de otros para construir aprendizajes.
- En la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta no se observan recursos escolares, mientras que en la concepción de aprendizaje entendida como cambio personal, no se observan recursos extraescolares.
- En la concepción de aprendizaje entendida como cambio personal la posición del protagonista del dibujo es central, mientras que en la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta la posición del actor puede ser de igual a igual o minimizado este puede estar solo o acompañado.

El gráfico 1, a modo de conclusión, representa la cantidad porcentual de las representaciones icónicas de los distintos tipos de conocimiento en la escuela particular pagada. En donde el 49% de los dibujos corresponde a un conocimiento de tipo superficial, el 38% pertenece a un conocimiento de tipo profundo, mientras que el 13% concierne a un conocimiento fragmentado. Este estudio hace referencia a esta concepción como aquella en que el sujeto representa icónicamente una concepción y en su discurso expresa otra distinta, (para más detalles revisar triangulación teórica).



4.1.2 Establecimiento educativo particular subvencionado

Conocimiento Superficial

Las semejanzas encontradas en el colegio con dependencia particular subvencionado, con una muestra icónica total de 17 representaciones, clasificadas en el conocimiento superficial son las siguientes:

Las concepciones identificadas dentro de esta escuela fueron diez, divididas entre aumento de conocimiento, memorización y reproducción. Siete de ellas fueron clasificados dentro de la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento, mientras que en la concepción de aprendizaje entendida como memorización y reproducción se encontraron dos, por otra parte se clasificó sólo un dibujo en la concepción de aprendizaje entendida como aplicación de conocimiento. En concordancia con la sub-muestra por dependencia se describen los siguientes hallazgos (para mayor detalle ver tablas de Anexo B).

Semejanzas:

- La participación de los actores entre las tres concepciones de aprendizaje ya mencionadas tienen en común que la mayoría de ellos se encuentran con otro en situaciones de aprendizaje.
- El contexto en el cual se desarrollaron la mayoría de las situaciones de aprendizaje en el dibujo infantil es escolar.
- La mayoría de los sentimientos representados en el dibujo son positivos.

Diferencias:

- De acuerdo a la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento se observa que la actitud frente al conocimiento es pasiva, ya que en los dibujos se observó que los actores se encontraban sentados, leyendo, escribiendo o escuchando. Mientras que en la concepción entendida como memorización y reproducción se identifican actitudes tanto pasivas como activas. Finalmente en la concepción entendida como aplicación de conocimiento, la actitud presentada en el dibujo es activa.
- En la mayoría de las representaciones icónicas no se observan símbolos escolares entre las concepciones de aprendizaje entendidas como aumento de conocimiento y memorización y reproducción. No obstante en la concepción de aprendizaje entendida como aplicación de conocimiento sí se observan símbolos escolares como uniformes.
- La mayoría de los recursos de aprendizaje que se representaron en las concepciones de aprendizaje entendidas como aumento de conocimiento y reproducción y memorización son escolares. Sin embargo en la concepción de aprendizaje entendida como aplicación de conocimiento, se observan recursos extraescolares para adquirir aprendizaje (por ej. pelotas).
- La posición del protagonista del personaje infantil en la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento puede ser central, igual a igual y también minimizado. Mientras que en las concepciones de aprendizaje

entendida como memorización y reproducción y aplicación de conocimiento, el protagonista se encuentra con otro en momentos de aprendizaje.

Conocimiento profundo

Dentro del conocimiento profundo, donde hay una muestra de cinco dibujos, dos de ellos pertenecen a un aprendizaje como comprensión de la realidad de una manera distinta, tres a aprendizaje como cambio personal.

En estas concepciones se identifican las siguientes semejanzas y diferencias (para mayor detalle ver tablas de Anexo B).

Semejanzas:

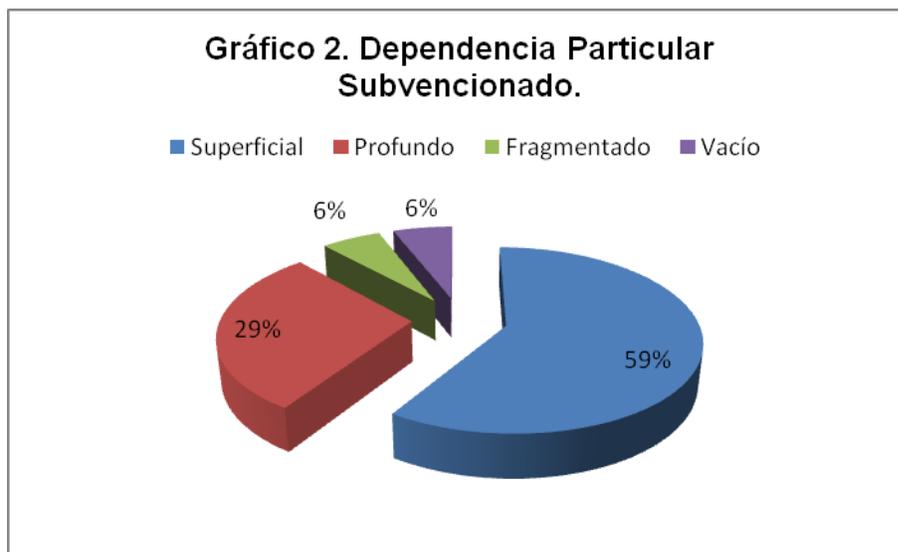
- Ambas presentan una actitud activa frente al aprendizaje.
- De acuerdo a la participación de los actores en la acción, en ambas concepciones de aprendizaje puede construirse solo pero también acompañado.
- El contexto en el cual se desarrolla una situación de aprendizaje en este tipo de conocimiento, es extraescolar.
- Los sentimientos desarrollados representados durante una situación de aprendizaje es positiva.
- No se observan símbolos escolares, como uniforme, en las representaciones icónicas.
- La mayoría de los recursos de aprendizaje que se representaron en el dibujo son extraescolares.

Diferencias:

La posición del protagonista del personaje infantil en la concepción de aprendizaje entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta puede

ser central o de igual a igual, mientras que la concepción de aprendizaje entendida como cambio personal el protagonista se encuentra acompañado en los aprendizajes.

El gráfico 2, a modo de conclusión, representa la cantidad porcentual de las representaciones icónicas de los distintos tipos de conocimiento de la escuela particular subvencionada. En donde el 59% de los dibujos corresponde a un conocimiento de tipo superficial, el 29% pertenece a un conocimiento de tipo profundo, mientras que el 6% concierne a un conocimiento fragmentado y un 6% atañe a un conocimiento vacío. Se entiende por este último, como una representación de ideas aisladas y sin sentido, los cuales no cumplen con los objetivos propuestos para esta investigación (para más detalles ver triangulación teórica).



4.1.3 Establecimiento educativo municipal

Conocimiento superficial

Dentro del conocimiento superficial, donde hay una muestra de doce dibujos, tres de ellas pertenecen a un aprendizaje como aumento de conocimiento, ocho a memorización y reproducción, y uno a medio por un fin.

De acuerdo a estas concepciones se identifican las siguientes semejanzas y diferencias (para mayor detalle ver tablas de Anexo C).

Semejanzas:

- Se observa una actitud pasiva frente al aprendizaje (sentados, leyendo, escribiendo o escuchando).
- Representan sentimientos positivos frente al aprendizaje.

Diferencias:

- En la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento se observan la presencia de símbolos escolares como uniformes, mientras que en la concepción entendida como memorización y reproducción, y medio por un fin se observa que en su mayoría hay una ausencia de estos.
- En la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento y memorización y reproducción los actores se encuentran en su mayoría acompañados en el proceso de aprendizaje, mientras que en la concepción de aprendizaje como medio por un fin no se observan participantes.
- En la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento y memorización y reproducción los estudiantes se encuentran en un contexto

escolar para construir sus aprendizajes, mientras que en la concepción de aprendizaje como un medio por un fin el dibujo se contextualiza en un ambiente extraescolar.

- En la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento y memorización y reproducción se evidencia el uso de recursos pedagógicos para apoyar los aprendizajes, mientras que en la concepción de aprendizaje como medio por un fin no se observan recursos.
- En la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento y memorización y reproducción el protagonista del dibujo infantil se encuentra acompañado en la adquisición de aprendizajes, mientras que en la concepción de aprendizaje como medio por un fin el protagonista del dibujo infantil no se observa en el dibujo.

Conocimiento profundo

Dentro del conocimiento profundo, donde hay una muestra de ocho dibujos, seis de ellas pertenecen a un aprendizaje como comprensión de la realidad de una manera distinta, dos a aprendizaje como cambio personal.

De acuerdo a estas concepciones, encontramos las siguientes semejanzas y diferencias, (para mayor detalle ver tablas de Anexo C).

Semejanzas:

- Hay ausencia total de símbolos escolares.

Diferencias:

- En la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta en su mayoría los actores se encuentran acompañados, mientras que en la concepción de aprendizaje como cambio personal se encuentran

distribuidas las representaciones, ya que uno se encuentra solo y el otro acompañado.

- En la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta se observan actitudes activas frente al aprendizaje, mientras que en la concepción de aprendizaje como cambio personal se encuentran distribuidas las representaciones, ya que uno presenta actitud activa y otro pasiva.
- En la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta el contexto en el que se construyen los aprendizajes es extraescolar, mientras que en la concepción de aprendizaje como cambio personal se encuentran distribuidas las representaciones, ya que se encuentra en un contexto escolar y el otro en un contexto extraescolar.
- En la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta se observan sentimientos positivos frente al aprendizaje, mientras que en la concepción de aprendizaje como cambio personal se encuentran distribuidas las representaciones, ya que se observan sentimientos positivos y confusos.
- En la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta en su mayoría se observan recursos extraescolares para el aprendizaje, mientras que en la concepción de aprendizaje como cambio personal se encuentran distribuidas las representaciones, ya que se observan recursos escolares y extraescolares.
- En la concepción entendida como comprensión de la realidad de una manera distinta la posición del protagonista puede ser central, de igual a igual o minimizada, mientras que en la concepción de aprendizaje como cambio personal es minimizada sola y acompañada.

El gráfico 3, a modo de conclusión, representa la cantidad porcentual de las representaciones icónicas de los distintos tipos de conocimiento de la escuela particular subvencionada. En donde el 45% de los dibujos corresponde a un conocimiento de tipo superficial, el 38% pertenece a un conocimiento de tipo profundo,

mientras que el 4% concierne a un conocimiento fragmentado y un 13% atañe a un conocimiento vacío.



4.2 Comparación de elementos icónicos con categorías teóricas entre dependencias

En síntesis, la distribución de las concepciones de aprendizaje encontradas entre los distintos tipos de establecimiento, según los indicadores gráficos de los dibujos, pueden resumirse como sigue:

- a) La mayor proporción de concepciones superficiales del aprendizaje (integrando las cuatro categorías descritas en el marco teórico) se encuentran en los niños y niñas que asisten a escuelas particulares subvencionadas, cuya característica principal es presentar un Nivel Socioeconómico Medio Bajo. Del total de concepciones de aprendizaje superficiales (29), el 39% se concentra en este tipo de establecimientos, en contraposición con el 29% presente en los dibujos de niños y niñas de escuelas particulares pagadas. Los dibujos restantes (33%) pertenecen a niños de los establecimientos educativos municipales (ver gráfico 4).



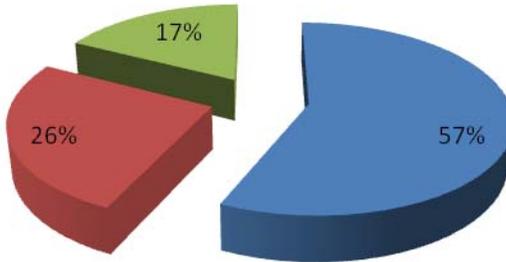
b) La mayor proporción de concepciones profundas del aprendizaje (integrando las tres categorías descritas en el marco teórico) se encuentran en los niños y niñas que asisten a escuelas particulares pagadas, cuya característica principal es presentar un Nivel Socioeconómico Alto. Del total de concepciones de aprendizaje profundas (20), el 37% se concentra en este tipo de establecimientos, en contraposición con el 28% presente en los dibujos de niños y niñas de escuelas particulares subvencionadas. Los dibujos restantes (35%) pertenecen a niños de establecimientos educativos municipales (ver gráfico 5).



c) La mayor proporción de concepciones fragmentado del aprendizaje (integrando las siete categorías descritas en el marco teórico) se encuentran en los niños y niñas que asisten a escuelas particulares pagadas, cuya característica principal es presentar un Nivel Socioeconómico Alto. Del total de concepciones de aprendizaje profundas y superficiales (4), el 57% se concentra en este tipo de establecimientos, en contraposición con el 26% presente en los dibujos de niños y niñas de escuelas particulares subvencionadas. Los dibujos restantes (17%) pertenecen a niños de establecimientos educativos municipales (ver gráfico 6).

Gráfico 6. Concepción fragmentada.

■ Particular pagado ■ Particular subvencionado ■ Municipal



4.3 Categorías emergentes sobre concepciones de aprendizaje: análisis de dibujos y entrevistas

Los contenidos emergentes de las entrevistas han sido codificados según su significado más inmediato y luego agrupados en categorías amplias que permitieron conocer ciertos ámbitos de representaciones sobre el aprendizaje, presentes en todas las entrevistas.

Cada una de las categorías aquí descritas contiene significados relacionados a los propósitos, condiciones, actividades, regulación y sentimientos, los cuales fueron detectados a través de indicadores gráficos y de la codificación de las entrevistas semi-estructuradas.

Los hallazgos encontrados en esta investigación serán descritos a continuación.

4.3.1 Categorías relativas a las representaciones generales del aprendizaje

Los dibujos y entrevistas muestran símbolos y creencias sobre el aprendizaje en general, su definición primera ante la consigna “qué es aprender”.

- a) **Aumento de saber:** El aprendizaje se relaciona con un proceso que va de menos a más. Lo que aumenta es un saber nuevo que puede ser alcanzado, en algunos casos, a través del descubrimiento, evidenciando una acción orientada al medio de revelación y hallazgo; o a través de la escucha a los profesores.
- b) **La enseñanza como base para el saber:** Se identifica la enseñanza como un primer paso para el aprendizaje, no se relaciona necesariamente con un agente. No hay descubrimiento sin enseñanza, pues se plantea una lógica causal.

- c) **Aprendizaje como acción cognitiva:** aparecen distintas formas de expresar el aprendizaje que, en común, expresan relaciones entre éste y actividades principalmente mentales y cognitivas, tales como poner atención, ser más inteligente.
- d) **Aprendizaje como práctica:** esta categoría agrupa las significaciones realizadas por niños/as que expresan una relación directa entre el aprender y la actividad concreta que se realiza. Éstas pueden diferenciarse entre acciones escolares, (“hacer tareas”, “terminarlas”) o lúdicas (el aprendizaje se desarrolla a través del juego).
- e) **Aprendizaje como disciplina:** un grupo de significaciones es manifestada por niños/as que refieren el aprendizaje a una idea general de interiorización y reproducción de normas. En estos casos, al ser interrogados por “qué es aprender” responden “hacer caso”, “portarse bien”.
- f) **Aprendizaje como desarrollo:** Se relaciona el aprendizaje con el crecimiento tanto físico como cognitivo. Siendo el aprendizaje la base para el desarrollo. (“aprender es crecer”).
- g) **Aprendizaje como relación:** Esta categoría agrupa las significaciones que muestran una idea general del aprendizaje como algo que se da siempre en relación con otros o con el entorno, en contraposición con aquellas categorías que refieren el aprendizaje a actividades personales. Aquí se integran significados como: un buen trato hacia la naturaleza, los animales y personas que lo rodean, compartiendo, ayudando y enseñándose mutuamente, creando de esta forma, lazos afectivos más significativos.
- h) **Aprendizaje escolar:** Agrupa los significados que remiten el aprendizaje a contenidos exclusivamente escolares, tales como contenidos curriculares, institución educativa. Cabe señalar que en estos casos se relaciona generalmente con una expresión positiva de satisfacción (produce gusto).

4.3.2 Categorías relativas a los componentes cognitivos del aprendizaje

La definición de los componentes cognitivos del aprendizaje abarcan los significados en torno a la actividad, objeto y propósitos del aprender. En cada una de estas categorías se hace referencia a aspectos del pensamiento y procesos mentales.

4.3.2.1 Cognición en las actividades del aprender

- a) **Componente cognitivo- pasivo:** Manifiesta procesos pasivos, individual y silencioso.
- b) **Componente cognitivo-creativo:** Integra significados que expresan un proceso cognitivo activo, ideativo y personal, refiriéndose a la creatividad a través tanto de la imaginación como de la sorpresa (se devela un elemento nuevo en el aprendizaje).
- c) **Componente multidimensional:** el aprendizaje integra distintas formas cognitivas, pasivas y activas, junto a expresiones afectivas.
- d) **Componente escucha:** Se describe un entorno libre de ruido, propicio para la escucha atenta, el cual permite la concentración.
- e) **Componente reproducción:** El aprendizaje se adquiere a través de la imitación de ejercicios ligados a contenidos curriculares.

4.3.2.2 Cognición asociada a los objetos del aprendizaje

- a) **Contenido curricular:** Se refiere a los significados que provienen de los diversos subsectores enseñados por la escuela (Lenguaje y Comunicación, Educación Matemáticas, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física Y Educación tecnológica).
- b) **Contenido valórico:** Se refiere a los acuerdos sociales los cuales son transmitidos a las nuevas generaciones, como la forma correcta de

comportamiento (dar gracias, pedir por favor; jugar sin pelear y ser amistoso).

4.3.2.3 Cognición asociada al propósito del aprendizaje

- a) **Propósito laboral:** Se refiere a las aspiraciones laborales o profesionales de acuerdo a intereses actuales. Éstas serán logradas a través de su estudio y esfuerzo, consiguiendo buena aceptación y remuneración en su futuro (*“trabajar duro para ganar dinero”, “ser veterinaria”, “ser policía”, “ser futbolista”*).
- b) **Propósito escolar:** Esta categoría relaciona causalmente el desempeño estudiantil con la progreso de nivel (*“pasar de curso”, “sacarme buenas notas”, “leer y escribir”, “estudiar”, “saber mucho”*).
- c) **Propósito artístico:** Se refiere a las proyecciones relacionadas con el desarrollo de las artes (ser cantante, ser pintora, dibujar).
- d) **Propósito social:** Esta categoría se refiere a la relación que se genera mediante el juego con pares (*“hacer amigos”*).
- e) **Propósito de desarrollo:** En esta categoría se relaciona el aumento de conocimientos con un desarrollo físico y cognitivo (*“aprender es crecer”*).

4.3.3 Categorías relativas a los componentes atributivos del aprendizaje

La definición de los componentes atributivos del aprendizaje abarcan los significados en torno a condiciones reales, lugares, recursos, participantes del aprendizaje y regulación. En cada una de estas categorías se hace referencia a aspectos atributivos.

4.3.3.1 Significados asociados a las condiciones reales para el aprendizaje

- a) **Condición pasiva:** Esta categoría se refiere a un ambiente tranquilo para desarrollar aprendizajes ("*silencio*"), a través de actividades pedagógicas como "*leer*", "*hacer tareas*", "*estudiar*".
- b) **Condición temporal:** Esta categoría relaciona directamente el aprendizaje con el transcurso del tiempo ("*para aprender tiene que pasar tiempo*").
- c) **Condición concreta:** A través de la práctica se refuerzan los aprendizajes construidos previamente. Para estas significaciones, se le atribuye al "*hacer*" una condición necesaria para aprender.

4.3.3.2 Recursos asociados al aprendizaje.

- a) **Recursos educativos:** Se atribuye la necesidad de contar con ciertos recursos para poder aprender, que son principalmente pedagógicos y/o propios de la escuela (*pizarra, lápiz, mesa, libro*).
- b) **Recursos recreativos:** Se relaciona con ámbitos del aprendizaje atractivos para niños y niñas (deportivos o artísticos), los cuales pueden ser utilizados como estrategias alternativas para facilitar el aprendizaje como es aprender a través de "*canciones*" o "*con pelotas*".
- c) **Recursos normativos:** Se relaciona con estrategias docentes para regular y controlar los comportamientos ("*tortuga sabia*").
- d) **Recursos simbólicos:** Se relaciona con las herramientas para la autovalencia atribuidas por un adulto significativo, el cual entrega los recursos necesarios para desenvolverse autónomamente ("*cruzar la calle*", "*no hablar con extraños*").

4.3.3.3 Lugares para el aprendizaje

- a) **Componente no escolar con funciones escolares:** Se refiere esta categoría a los significados construidos por niños y niñas en donde atribuyen un lugar para que se pueda aprender que se encuentra fuera de un ambiente escolar, sin embargo se utilizan los contenidos escolares para desarrollarlos (*“hacer las tareas en la casa”*).
- b) **Componente instituciones educativas:** Se refiere esta categoría directamente a los aprendizajes adquiridos dentro de la escuela (*“sumando”, “leyendo”*).
- c) **Componente Outdoors:** Esta categoría hace referencia a los lugares al aire libre en donde se desarrollan aprendizajes extraescolares (jugar).
- d) **Componente atributivo – familiar:** Los aprendizajes son desarrollados y transmitidos desde la familia como valores.

4.3.3.4 Significados asociados a los participantes

- a) **El profesor(a) y el descubridor(a):** El profesor(a) es quién entrega la base del conocimiento, mientras que el niño o niña puede aprender a través del descubrimiento, investigando acerca de sus intereses, profundizando y aplicando sus conocimientos, provocando un cambio en la visión sobre la vida.
- b) **Alumno receptivo y profesor transmisor:** La relación que existe entre el alumno(a) y el profesor es a través de la pasividad ante el conocimiento, el que aprende lo hace escuchando, haciendo caso a la profesora o reproduciendo.
- c) **Pares mediadores del aprendizaje:** La relación que se genera entre pares se desarrolla en instancias educativas, en la cual un alumno(a) más capacitado (a), guía a sus compañeros (as) que están en desmedro ante el conocimiento.
- d) **Profesor alentador:** La relación que se genera entre el/la profesor/a y el alumno/a es a través de estímulos positivos, reforzados constantemente a partir de los logros de sus alumnos(as).

- e) **Familia interactiva:** El aprendizaje se relaciona entre la familia directa (mamá, papá, hermanos, abuelos) y el niño/a, participando en instancias distintas a la escolar de forma lúdica e interactiva (deportes, paseando).
- f) **Alumno(a) multidimensional:** El niño(a) integra distintas formas de ser protagonista del aprendizaje, a través del protagonismo o pasividad alternadamente.
- g) **Alumno(a) activo:** La relación que establece el alumno(a) con el conocimiento es a través de sus preferencias, es por ello que es un proceso solitario y autónomo.

4.3.4 Significados asociados a la regulación del aprendizaje

Estas categorías hacen referencia a las condiciones que los niños y niñas manifiestan como “ideales” para aprender y que, a diferencia de las categorías anteriores, no se encuentran, necesariamente, en su experiencia actual. Así, los significados surgen como preferencias ideales que expresan el modo en que regulan su propio aprendizaje, es decir, desde dónde controlan los procesos.

A. Regulación interna:

- a. **Condición ideal - artística:** Esta categoría se refiere a la forma de aprender, la cual es a través del estudio de las artes (*“cantar canciones”, “poesía”, “dibujar”, “pintar”*).
- b. **Condición ideal - concreta:** En esta categoría se hace referencia a la práctica, como la instancia de llevar a cabo los conocimientos transmitidos.
- c. **Condición ideal - cognitiva:** Esta categoría hace referencia a la actividad mental que se realiza a través del aprendizaje, como “estudiar”.
- d. **Condición ideal – preferencias:** Esta categoría plantea el aprendizaje como centro de interés para niños(as), puesto que son ellos mismos los que proponen temas de acuerdo a sus preferencias.

B. Regulación externa:

- a. **Condición ideal – tranquilo:** Esta categoría se relaciona con un contexto silencioso y propicio para una óptima concentración (“*sin ruido*”, “*silencio*”, “*calladito*”, “*en un lugar tranquilo*”).
- b. **Condición ideal – participantes:** Esta categoría hace referencia a los actores involucrados en el aprendizaje, el alumno(a) se identifica por recibir los contenidos transmitidos por el profesor (“*con la tía*”, “*que la tía me explique*”).
- c. **Condición ideal – objeto:** Esta categoría se vincula con el contenido del aprendizaje transmitido por la escuela (“*con letras*” y “*números*”).
- d. **Condición ideal - curricular:** Esta categoría se relaciona con los aprendizajes transmitidos por la escuela mediante los subsectores del aprendizaje (Lenguaje y comunicación, Educación Matemáticas, Educación Artística, Educación Física, Educación tecnológica y Comprensión Natural, Social y Cultural).

C. Regulación compartida:

- a. **Condición ideal con pares:** Esta categoría se refiere a la relación que establecen los niños(as) con sus pares, en donde desarrollan lazos afectivos significativos (“*ayudando*”, “*compartiendo*”, “*haciendo amigos*”, “*con amigos*”).
- b. **Condición ideal - lugares:** Esta categoría hace referencia al interés por aprender en lugares públicos socialmente compartidos (“*en la biblioteca*”).

4.3.5 Categorías relativas a los componentes afectivos del aprendizaje

La definición de los componentes afectivo del aprendizaje abarcan los significados en torno a los sentimientos que provoca el aprendizaje. En cada una de estas categorías se hace referencia a aspectos afectivos.

4.3.5.1 Significados asociados a los sentimientos producidos por el aprendizaje

- a) **Componente afectivo - positivo:** Sentimientos agradables vinculados al aprendizaje (*“feliz”, “bien”*).
- b) **Componente afectivo - divertido:** Sentimientos asociados a la facilidad del proceso (*“divertido”*).
- c) **Componente afectivo - aburrido:** Debido al excesivo y repetitivo trabajo en clases manifiesta sentimientos de aburrimiento frente al aprendizaje (*“es aburrido”*).

4.4 Concepciones de aprendizaje en niños y niñas de 1° año básico de distintas dependencias escolares: triangulación teórica

En este estudio, durante la fase de análisis de las representaciones icónicas y entrevistas se encontraron nueve concepciones de aprendizaje, en donde siete de ellas son las tradicionalmente conocidas planteadas por Säljo (1979), Marton et al. (1993), Purdie et al. (1996) y Klatter et al. (2001), mientras que en esta investigación se descubrieron dos concepciones de aprendizaje entendidas como fragmentada y vacía, las cuales se agrupan en conocimientos superficiales o cuantitativos y profundos o cualitativos.

4.4.1 Conocimiento cuantitativo o superficial

El conocimiento cuantitativo o superficial es entendido como una regulación externa, es decir, que la orientación del aprendizaje proviene desde el contexto por sobre el aprendizaje construido desde la persona, es cuantificable y sumatorio. Este tipo de conocimiento abarca las siguientes concepciones de aprendizaje entendidas como: aumento de conocimiento, memorización y reproducción, aplicación de conocimiento y medio por un fin. En esta investigación se detectaron características comunes en estas concepciones tales como una percepción pasiva, reproductiva y escolarizada enfocada en símbolos. En esta misma línea, Biggs (1993) plantea que las concepciones cuantitativas se refieren a acumulación y adquisición de contenidos.

A continuación se describirán, cada una de las concepciones de aprendizaje en función del tipo de conocimiento al que pertenecen (superficiales o profundos). En primer lugar se presentaran los hallazgos encontrados en la concepción de aprendizaje entendida como aumento de conocimiento para finalizar con la concepción de aprendizaje entendido como cambio personal.

4.4.1.1 Aprendizaje entendido como aumento de conocimiento

Según los estudios realizados por Säljö (1979) y Marton et al. (1993) el aprendizaje es considerado como acumulación de conocimiento. De acuerdo a lo



Figura 4.1
"Escuchar a la profesora"

declarado en las entrevistas de este estudio aprender es: "estudiar", "leer", "escribir", "escuchar", esto depende de influencias externas como profesores o recursos pedagógicos (libros, lápices y pizarrones, evidenciado desde los dibujos). El contexto en el cual se desarrolla principalmente es escolar. El rol del adulto en esta concepción incide

en el aprendizaje, puesto que selecciona los aprendizajes relevantes para el proceso. El

que aprende desarrolla experiencias de trabajo individual. Se evidencian sentimientos positivos ante el aprendizaje, en los dibujos se observan expresiones faciales que manifiestan felicidad, como sonrisas, y en las entrevistas declararon sentirse "bien" y "felices", sin embargo se encontró un caso en el que señaló sentir "aburrimiento" con la manera en la cual aprende. De acuerdo a la actitud ante el aprendizaje se demuestra que es pasiva, puesto que se observan, en la mayoría de las representaciones icónicas, los actores se encuentran sentados, escuchando u observando.



Figura 4.2
"Estudiar"

A diferencia de lo expresado por Säljo (1979) y por Lonka et al. (1996) la adquisición es comprendida por los niños y niñas como un proceso que no se enclava con un contenido previo, sino más bien se expresa como un simple incremento de información sin hacer referencia a la relación que los nuevos contenidos puedan tener con otros saberes ya adquiridos.

4.4.1.2 Aprendizaje entendido como memorización y reproducción de conocimiento

De acuerdo a esta categoría Säljo (1979) y Marton et al. (1993) plantean que el aprendizaje consiste en una habilidad para retener y reproducir, información. Según lo declarado en las entrevistas de este estudio aprender es: “*sumar*”, “*restar*”, “*respetar*”, “*obedecer*”. A diferencia de Säljo (1979), este estudio incluye en la descripción de la

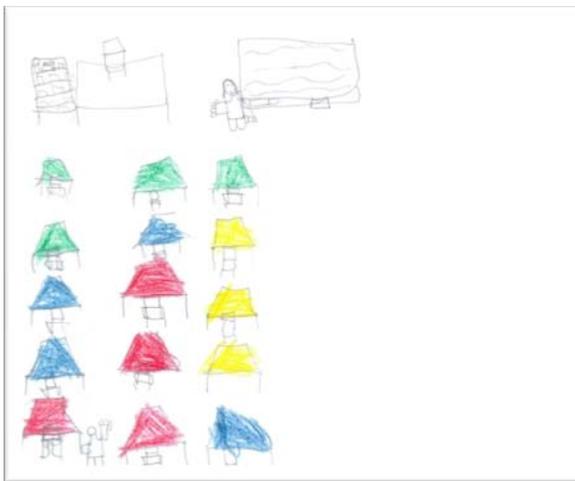


Figura 4.3
“Hacerle caso a la tía”

concepción elementos normativos, extraídos desde las entrevistas y representaciones icónicas (“*hacerle caso a la tía*”). Esta concepción generalmente se desarrolla en un contexto escolar, en el cual se responde a tareas dadas por la profesora. Debido a que el trabajo se realiza de manera individual, se consideran esenciales los recursos

pedagógicos para el proceso de aprendizaje. En los dibujos se observaron recursos tales como muebles, pizarrón, lápices. Se evidencia sentimientos positivos ante el aprendizaje, en los dibujos se observan expresiones faciales que manifiestan felicidad, como sonrisas, y en las entrevistas declararon sentirse “bien” y “felices”. De acuerdo a la actitud ante el aprendizaje se demuestra que es pasiva, ya

que en los dibujos los actores se encuentran en su mayoría sentados reproduciendo alguna situación.

Purdie, Hattie y Douglas (1996) plantean que la concepción de aprendizaje reproducción y memorización no se trata exclusivamente de reproducción de información, sino también de las estrategias utilizadas para estudiar como la repetición de información. A diferencia de lo planteado por los autores, este estudio sólo detecta que el aprendizaje en niños y niñas se desarrolla

únicamente a través de la reproducción y memorización de información y normas, y no de la repetición.



Figura 4.4
"Hacer caligrafía"

4.4.1.3 Aprendizaje entendido como aplicación de conocimiento



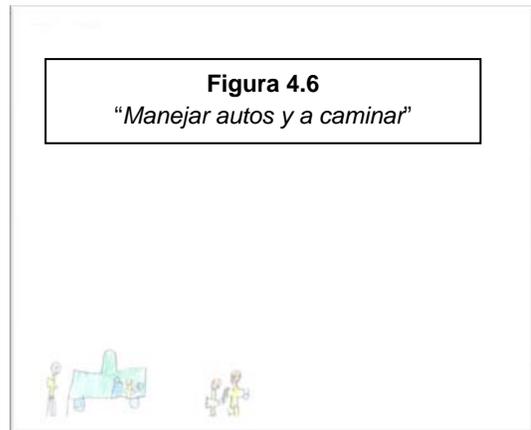
Figura 4.5
"Concentrándome para una prueba"

El aprendizaje es considerado como utilización de conocimiento (Vermunt, 1996; Slaats, Loderwijks y Van Der Sonder, 1999), donde se caracteriza por presentar una función práctica. Marton, Dall'Alba y Beaty (1993) se refieren a esta concepción como aplicación, ya que los conocimientos son importantes cuando están listos para ser

utilizados o si se presenta la posibilidad de usarlos como aplicación mecánica o adaptados

a un contexto. Es una visión más desarrollada del aprendizaje respecto a las dos ya mencionadas. De acuerdo a esta perspectiva el aprendizaje como aplicación concierne no sólo procesos, sino también entender y desarrollar habilidades. Las encontradas en este estudio a través de las entrevistas fueron “caminar”, “manejar”, “concentrarse”. El contexto en el cual se

desarrolla puede ser escolar o extraescolar según las representaciones icónicas. El que aprende es acompañado durante el proceso de otros (padres, amigos, compañeros) para aprender, según lo evidenciado en los dibujos y las entrevistas. Se identifican sentimientos positivos ante el aprendizaje, ya que en los dibujos se observan expresiones faciales que manifiestan felicidad, como sonrisas, y en las entrevistas declararon sentirse “bien” y “felices”. De acuerdo a la actitud ante el aprendizaje se demuestra que puede ser pasiva o activa, puesto que en los dibujos los actores se pueden encontrar sentados utilizando sus conocimientos en una prueba, o utilizando habilidades motoras como caminar o manejar.



4.4.1.4 Aprendizaje entendido como medio por un fin.



Esta concepción se desprende de la concepción de aprendizaje anterior, puesto que según Eklund-Myrskog (1997), el conocimiento es aplicado en alguna situación. Sin embargo, éstas difieren en que la última tiene una visión más desarrollada del aprendizaje, puesto que para aplicar el conocimiento debe comprender los conceptos y tener un propósito establecido. Purdie, Hattie y Douglas (1996) se refieren a

esta concepción como la cual que entiende que el conocimiento y las habilidades son importantes si se usan con un objetivo actual, inmediato o futuro. En este estudio únicamente se identificó, durante el análisis de la entrevista un propósito con características inmediatas, (“*para saber qué responder*”). El contexto en el cual se desarrolló el dibujo fue extraescolar. Se evidencia en la representación icónica y en el discurso sentimientos positivos ante el aprendizaje, puesto que en el dibujo se utilizaron colores llamativos y un sol sonriente. En la entrevista declaró estar “*feliz*”, y sentirse “*bien*”.

4.4.2 Conocimiento cualitativo o profundo

4.4.2.1 Aprendizaje entendido como abstracción de significado

Según las concepciones encontradas por Säljö (1979) en ésta por primera vez se hace referencia de la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje,



Figura 4.8
“*Saber más*”

al igual que en este estudio, éste es visto como el entendimiento de significados o el desarrollo de un concepto y organización de nuevas ideas. De acuerdo a los análisis de los dibujos y las entrevistas se evidencia que el aprendizaje es un proceso individual, cognitivo y activo en donde el sujeto necesita concentración para

reflexionar sobre su aprendizaje (metacognición). El contexto en el cual se desarrollan las representaciones icónicas es escolar, el que aprende construye pensamientos individuales, ya que se encuentran solos reflexionando. Se evidencia

sentimientos positivos ante el aprendizaje, ya que en los dibujos se observan expresiones faciales que manifiestan felicidad, como sonrisas, y en las entrevistas declararon sentirse “bien” y “felices”. De acuerdo a la actitud demostrada en el dibujo infantil esta es activa de tipo cognitiva, puesto que se encuentran realizando una actividad mental (pensar) asociada a una situación de aprendizaje. A diferencia del estudio de Säljo (1979) el objeto de estudio no se percibe como un todo, ni se evidencia una organización de nuevas ideas, inferencias o pensamientos críticos y profundos acerca del aprendizaje. A pesar de que reflexionan acerca de la forma en la que aprenden, esto no lo atribuyen a un significado de la realidad fuera del contexto escolar.

4.4.2.2 Aprendizaje entendido como comprensión de la realidad de una manera distinta

Al igual que en los estudios realizados por Säljo (1979) y Marton et al. (1993), esta investigación define esta concepción como un proceso de cambio, puesto que el



Figura 4.9
“Jugar”

aprendizaje es entendido como una modificación en la manera de pensar, percibir y evaluarse a sí mismo y al mundo. Eklund-Myrskog (1997) y Giorgi (1986) se refieren a esta concepción como una adquisición de una nueva perspectiva. En este estudio, algunos discursos encontrados que hacen referencia a lo mencionado plantean que aprender es

“jugar” y “tener amigos”, ya que el aprendizaje es visto como una transformación de la persona

que no involucra el ámbito escolar, pues se construye fuera de él según lo identificado en los dibujos. Por otro lado se refiere a un estado mental y cognitivo que implica una reorganización de pensamiento (Lonka et al., 1996). Como se observa en las representaciones icónicas, el que aprende realiza actividades colectivas, puesto que se encuentra acompañado, y en las entrevistas mencionan aprender junto a otros

(amigos, familia, compañeros). Se evidencia sentimientos positivos ante el aprendizaje, ya que en los dibujos se observan colores llamativos, soles sonrientes y expresiones faciales que manifiestan felicidad, como sonrisas, y en las entrevistas declararon sentirse “bien” y “felices”. De acuerdo a la actitud demostrada en los dibujos infantiles y lo expresado en las entrevistas, se infiere que es activa, puesto que se encuentran realizando una actividad motora (jugando, paseando) asociada a una situación de aprendizaje.



Figura 4.10
“Yo aprendo en el lugar de estudiar, haciendo tareas. Y en el lugar de jugar, salto a la cuerda”.

4.4.2.3 Aprendizaje entendido como cambio personal

En las investigaciones realizadas por Marton et al. (1993) se descubre una nueva concepción, ésta se refiere a un cambio radical en la persona, ya que el nuevo



Figura 4.11
“Compartir”

conocimiento provoca una transformación en la visión sobre la vida pues se apropia del cambio. En esta investigación se detectan en los dibujos y los análisis de las entrevistas significados que coinciden con esta categoría, puesto que representa y declaran “compartir” y “cuidar a la naturaleza”. Éste cambio tiene lugar en toda situación de interacción entre el sujeto y su entorno. Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett y Cambell (2001) y Purdie,

Hattie y Doyglas (1996) relacionan esta perspectiva con un proceso de maduración y desarrollo integral del individuo, al igual que lo declarado en una de las entrevistas, “aprender es crecer”. En este estudio se evidencian sentimientos positivos ante el

aprendizaje, ya que en los dibujos se observan colores llamativos, soles sonrientes y expresiones faciales que manifiestan felicidad, como sonrisas, y en las entrevistas declararon sentirse “bien” y “felices”. De acuerdo a la actitud demostrada en los dibujos infantiles y lo expresado en las entrevistas, se infiere que es activa, puesto que se encuentran preocupados u ocupados por su entorno (“cuidar a la naturaleza” y “compartir”).



Figura 4.12
“Cuidar la naturaleza”

4.4.2.4 Aprendizaje entendido como fragmentado

Se entiende por una concepción fragmentada, aquella en que el sujeto representa icónicamente una concepción y en su discurso expresa otra distinta. En algunos casos el cambio se produce de un conocimiento superficial a uno profundo, complejizando los niveles de reflexión, y en otros de un conocimiento profundo a uno superficial, disminuyendo los contenidos de reflexión. En este estudio se identificaron cuatro casos los cuales impulsaron esta categoría, provenientes desde las distintas dependencias escolares.

A continuación se describirán los cambios producidos debido a los análisis realizados en las representaciones icónicas y entrevistas.

Caso 1.

Dependencia particular, nivel socio-económico alto.

En primera instancia el dibujo se categorizó dentro de la concepción que entiende el aprendizaje como aumento de conocimiento, ya que representa “*saber más*”. No obstante, en segunda instancia se identificaron códigos a través del análisis de las entrevistas que hacen referencia a la concepción que entiende el aprendizaje como abstracción de significado (“*practicando*”, “*que me enseñen*”, “*jugando*”). El niño en su discurso desarrolla procesos cognitivos y reflexivos sobre su propio

aprendizaje), es por esto que se concluye que se produce una profundización en sus reflexiones, trasladándose desde un conocimiento cuantitativo a uno cualitativo.



Figura 4.13
“Saber más”

Caso 2.

Dependencia particular subvencionado, nivel socio-económico medio bajo.

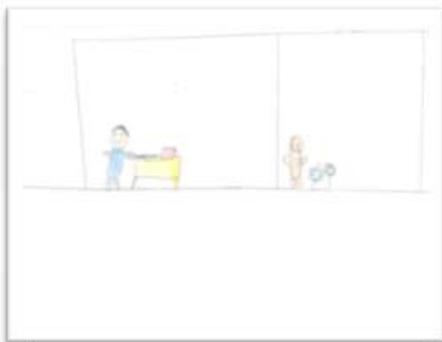


Figura 4.14
“Cuidar la naturaleza y aprender a estudiar.”

En primera instancia el dibujo se categorizó dentro de la concepción que entiende el aprendizaje como aplicación de conocimientos, ya que representa dos situaciones de aprendizaje, “*estudiar*” y “*cuidar la naturaleza*”. Sin embargo, en una segunda instancia, se identificaron códigos a través del análisis de las entrevistas que hacen referencia a la concepción que entiende el aprendizaje como aumento de conocimiento. El niño en su discurso menciona aprender

“*estudiando*”, “*leyendo*” y “*escuchando*”. Es por esto que se concluye que se produce

un quiebre entre su representación y su discurso, trasladándose desde un conocimiento cualitativo a uno cuantitativo.

4.4.2.5 Aprendizaje entendido como vacío.

Esta concepción se refiere a los/las niños y niñas que representan icónicamente ideas aisladas de acuerdo al objeto de estudio, las cuales no se abordan en esta investigación. Se observan dibujos sin relación con el aprendizaje y con elementos distantes a los componentes esperados para los significados de lo que es aprender.



Figura 4.15
Jugar.

En esta investigación se identificaron cuatro casos, los cuales impulsaron esta categoría, provenientes de dependencias escolares municipales y particular subvencionado.



Figura 4.16
“Ser una princesa.”

Durante la instancia de análisis de los dibujos en función de indicadores previamente establecido se concluyó que estas cuatro representaciones icónicas no coincidían con ningún indicador, puesto que abordaban temas anexos a la consigna que es aprender. Es por ello que se consideró la posibilidad de crear una categoría que abarcara los casos de niños y niñas con reflexiones sobre el aprendizaje desde otra perspectiva.

CAPITULO V

5.1 Conclusiones y discusiones

5.1.1 Creencias y reflexiones desarrolladas por niños y niñas de escuelas municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, en relación al objeto de aprendizaje, a las actividades para aprender y al propósito del aprendizaje

Una primera conclusión a la que se puede llegar a partir del análisis de los resultados es que los niños y niñas de primer año básico manifiestan creencias sobre su propio aprendizaje, entendidas estas como nociones con carácter de “verdad” acerca de lo que el aprendizaje es y debiera ser. Sin embargo el nivel reflexivo de estas creencias, es decir, la capacidad de describir la propia experiencia como un objeto de pensamiento manifiesta mayor variabilidad entre los niños y niñas.

Respecto al objeto de aprendizaje los significados asociados son evidentemente transversales: niños y niñas de primer año básico consideran que lo que se aprende son contenidos curriculares (*Lenguaje y comunicación, Educación Matemáticas, Educación Artística, Educación Física, Educación tecnológica y Comprensión Natural, Social y Cultural*). En este sentido el contenido curricular puede aparecer directamente en el contenido de aprendizaje (por ejemplo: aprendo a leer y escribir), mientras que otras veces el contenido curricular aparece de manera más implícita en la respuesta puesto que se refiere al contenido aplicado (*“cuidar nuestro cuerpo”, “no echar a perder mis huesos”*).

Esto puede deberse a la experiencia de escolarización previa en donde la asociación del aprendizaje a contenidos pedagógicos alejados de contenidos cotidianos han sido ya parte de su experiencia en los últimos años. En otras palabras es posible interpretar que en su mayoría, los niños y niñas de primer año básico ya han aprendido a aprender de una manera estructurada centrada en conocimientos

escolares, y a no reconocer como aprendizaje otros conocimientos que no sean pedagógicos. Sin embargo, existen algunos casos en que lo que se aprende son conocimientos cotidianos como caminar, andar en bicicleta, jugar fútbol, lo cual sorprende por los pocos casos que se encuentra, ya que se espera que en estos niveles el aprendizaje vaya ligado a acciones concretas que tengan lugar no solo dentro de la escuela. La predominancia de la identificación de aprendizajes escolares muestra entonces una influencia importante de los significados transmitidos por la escuela sobre que es aprender que superan la experiencia concreta extraescolar.

Los significados asociados a las actividades de aprendizaje son transversales, ya que en las distintas dependencias coincidieron en las formas (receptiva, concreta y cognitiva) que niñas y niños declaraban aprender. En su mayoría, los estudiantes señalan que aprenden realizando acciones pedagógicas receptivas (*“escuchando”, “leyendo”, “escribiendo”, “que me enseñen”, “viendo la pizarra”*). Mientras que existen algunos casos que se señala aprender a través del juego y la práctica. Por otro lado se encuentra una minoría que se refiere al aprendizaje mediante actividades cognitivas (*“pensando” e “imaginando”*).

Esto puede deberse a la globalización de la escolarización, puesto que homogeniza y restringe las posibles formas de aprendizaje (estrategias y/o metodología) a las más utilizadas en las distintas instituciones escolares, como *“escuchar y obedecer a la tía”, “estar en silencio” y “hacer tareas para aprender”*. Este fenómeno traspasa cualquier dependencia educativa o Nivel Socio Económico, probablemente porque el objetivo de este nivel es incluir a los estudiantes en el mundo de la lectoescritura lo más rápido posible, y la manera más fácil para hacerlo es transmitir los aprendizajes para que los alumnos(as) los reproduzcan. Por lo mismo es que se observan pocos casos en los que se evidencia un proceso reflexivo, ya que en esta forma de enseñanza no es fundamental desarrollar la metacognición si no que almacenar información. Debido a esta misma línea de creencias, el juego no es considerado por los niños y niñas como una forma de aprendizaje dentro de la escuela, si no que se ve desplazado como un aprendizaje extraescolar.

De acuerdo a la finalidad del aprendizaje, los significados que emergieron difieren entre las distintas dependencias educativas. En las escuelas con dependencia particular y municipal se encontró el propósito social (*“tener más amigos”*), mientras que en las escuelas municipal y subvencionada coincidieron en el propósito laboral (*“trabajar duro para ganar dinero”, “ser veterinaria”, “ser policía”, “ser futbolista”*). A su vez, sólo en la escuela municipal se identificaron los propósitos: artístico (*“ser cantante”, “ser pintora”, “dibujar”*) y de desarrollo (*“aprender es crecer”*). Finalmente el propósito hallado transversalmente entre las distintas dependencias, fue el propósito escolar (*“pasar de curso”, “sacarme buenas notas”, “leer y escribir”, estudiar y “saber mucho”*).

Puede explicarse la coincidencia entre las dependencias en identificar como propósito el desempeño escolar, puesto que la escuela es el entorno en el cual se desenvuelven los niños y niñas de esta edad la mayor parte del día. El éxito escolar y el buen comportamiento son los deberes impuestos socialmente a través de una institución educativa. Debido a esto, puede ser que los estudiantes internalicen estas convenciones sociales proyectándolas como sus aspiraciones personales. Sin embargo, existen casos de estudiantes que no se ciñen a estas demandas, puesto que el sistema educativo no ha logrado influir en sus concepciones, ya que expresan como propósito de aprendizaje lo artístico.

Cabe señalar que sólo en las dependencias Municipal (Nivel Socio Económico Medio) y Particular Subvencionado (Nivel Socio Económico Medio Bajo) se encuentra el propósito laboral cuando se les pregunta *¿Para qué aprendes?* Esto puede explicarse al Nivel Socioeconómico al cual pertenecen. Ya que ven en la educación un medio para satisfacer necesidades familiares, económicas y sociales, puesto que los niños y niñas declaran que través de la educación y el trabajo pueden obtener recursos y capital.

5.1.2 Significados construidos por niños y niñas de primer año básico de las distintas dependencias educativas, con respecto a las condiciones y la regulación para el aprendizaje

Una segunda conclusión a la que podemos llegar a través de los análisis de los significados construidos por niños y niñas acerca de las condiciones reales que son necesarias para el aprendizaje, y que incluyen a los participantes, recursos y lugares en los que se aprende, es que son similares a las condiciones ideales (entendidas también como regulación) sin importar nivel socioeconómico o dependencia educativa. Puesto que, niños y niñas de primer año básico, en general declaran que les gustaría aprender de la misma forma en la que aprenden.

Esto podría significar que, a pesar de que existe un nivel de metacognición en los niños y niñas con respecto al aprendizaje, a esta edad, éste no varía entre la forma de aprendizaje actual y las reflexiones sobre las posibles alternativas o la proyección de futuras formas de aprender. Puede relacionarse lo planteado anteriormente con la escolarización, ya que ingresar formalmente al sistema educativo influiría directamente en la metacognición infantil. Una explicación posible, puede deberse a que la escuela prioriza instancias receptivas y reproductivas por sobre las reflexivas, lo cual tiende a condicionar a los niños y niñas a adquirir concepciones de aprendizaje de tipo superficiales, es por esto que se encuentra una mayor cantidad de representaciones icónicas-gráficas correspondientes a pensamientos superficiales y no a conocimientos profundos, lo cual se ve reflejado en esta investigación a través de símbolos relacionados con la escuela o con lo que se les dice que deben aprender, dejando de manifiesto que es necesario un agente externo para lograr los aprendizajes.

5.1.3 Sentimientos que le atribuyen al aprendizaje los niños y niñas de primer año básico de las distintas dependencias educativas

Una tercera conclusión a la que se puede llegar a partir del análisis de los resultados es que los niños y niñas de primer año básico manifiestan sentimientos positivos sobre su propio aprendizaje.

Esto puede ser por causa de las buenas relaciones afectivas que establecen el niño/a con la comunidad educativa, es decir, los lazos sentimentales que construye entre él/ella y sus compañeros, sus profesores, sus amigos(as), el personal administrativo, etc.

Las relaciones positivas que niños y niñas establezcan con el aprendizaje en esta etapa escolar es fundamental, puesto que facilitan un ambiente de aprendizaje favorable, lo cual es la base para tener experiencias educativas óptimas en el futuro.

5.1.4 Diversidad de concepciones de aprendizaje según establecimiento

Otra conclusión que se puede establecer, es que a pesar de encontrar en las distintas dependencias tipo de conocimiento superficial y profundo, existen diferencias en la cantidad de significados asociados al aprendizaje, puesto que dentro de los tipos de pensamiento se hallaron significados más y menos enriquecidos. Esto dependería del Nivel Socio Económico al que pertenece cada escuela, en vez de la dependencia educativa. Es por ello, que en los colegios: particular pagado (NSE Alto) y municipal (NSE Medio), manifiestan mayor número de sinónimo, significados, símbolos y experiencias (escolares o extraescolares) asociadas. Mientras que en la institución particular subvencionada, con Nivel Socio Económico Medio Bajo, asocian menor cantidad de significados, ya que el lenguaje utilizado en la entrevista carecía de vocabulario y semántica, y en los dibujos los símbolos eran escasos y se repetía constantemente la institución escolar.

Continuando con las diferencias es necesario mencionar que respecto a las concepciones encontradas en las distintas dependencias, se evidencia que las distintas concepciones de aprendizaje de tipo profundo, superficial y fragmentada coinciden, sin embargo sólo en la escuela particular subvencionada y en la escuela municipal se encuentra otra concepción de aprendizaje, entendida como vacía (explicada en el capítulo de resultados).

Esto puede deberse a que los niños y niñas de las escuelas: municipal y particular subvencionada, no respondieron a la consigna ¿qué es aprender?, si no que quisieron representar lo que en ese momento respondía a sus intereses.

Por otro lado, una de las semejanzas identificadas entre las distintas dependencias escolares fue la coincidencia entre los significados declarados al referirse a las condiciones reales e ideales (ya aclaradas anteriormente).

A su vez, una segunda similitud entre las tres dependencias fue el hallazgo de una nueva concepción de aprendizaje denominada como fragmentada, ya que existe una diferencia entre lo que se representa icónicamente y lo que se explica en las entrevistas (ver capítulo de resultados).

El quiebre entre el dibujo y el discurso puede explicarse de manera que el primero hace referencia a las teorías implícitas construidas en relación a lo que niños y niñas inconscientemente creen qué es aprender, sin embargo en su discurso explicitan aprender de una forma distinta a la representada, porque predominan los significados que en un estado consciente se identifican como aprendizajes.

Finalmente, se puede concluir que al ser este un estudio en niños y niñas de primer año básico, en donde se espera que la mayoría de los significados asociados al aprendizaje estén relacionados a la psicomotricidad por la etapa en que se encuentran, ocurra lo contrario, ya que se observó en las tres dependencias una tendencia hacia los aprendizajes escolarizados (*“leer”, “estudiar”, “escribir”*). Mientras que los aprendizajes relacionados con la motricidad (*“jugar futbol”, “saltar la cuerda”, “aprender a caminar”*) quedaron en minoría.

Esto puede deberse a las metodologías y estrategias de trabajo utilizadas por los docentes, que no consideran la etapa de desarrollo basada en la exploración y experimentación con material concreto, descuidando las necesidades y preferencias de los alumnos (as) y limitando su protagonismo en el aprendizaje.

5.2 Proyecciones pedagógicas

La investigación “Concepción de aprendizaje en niños y niñas de 1° año básico en escuelas con dependencias: Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado de la Región Metropolitana”, respondió a las preguntas planteadas y a los objetivos propuestos, no obstante este estudio podría ampliarse y desarrollarse en otros aspectos para favorecer la profundización de este tema.

Las aristas a considerar para futuros estudios, podrían basarse a través de las siguientes proyecciones a partir de los objetivos planteados por esta investigación.

- Un primer punto a considerar sería, extender la muestra hacia otros niveles educacionales, con el propósito de conocer las concepciones de aprendizaje de niños y niñas en las distintas etapas de desarrollo, puesto que en Chile no existen mayores antecedentes empíricos sobre este tipo de estudios.
- Por otro lado también se podría ampliar la cantidad de la muestra, es decir, aumentar la cantidad de instituciones escolares, y a su vez la cantidad de niños y niñas por dependencia, que pertenezcan a los distintos Niveles Socio Económicos, para poder ratificar la influencia del sistema económico y social en la educación.
- Una tercera propuesta es efectuar estudios longitudinales que consideren la misma muestra, para explorar la evolución de los significados y reflexiones que se desarrollan en torno al aprendizaje a través del tiempo.
- Desde otro punto de vista se pueden incorporar estudios comparativos que aborden la incidencia del género en las concepciones, para conocer si existen diferencias y/o similitudes entre las representaciones que niños y niñas construyen sobre su aprendizaje.
- Una última proyección, reside en la realización de estudios que aborden la misma temática, contextualizado fuera del ámbito escolar, para así evitar

influencias en las nociones y visiones que niños y niñas tengan sobre su aprendizaje.

Continuar estudios que sigan la línea investigativa propuesta, aportaría al constructo educativo para otorgarles a los estudiantes una participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se consideren sus intereses, preferencias, reflexiones, inquietudes y opiniones. Y de esta manera lograr un cambio en lo que significa aprender, que este deje de ser un deber y se transforme en un impulso que favorezca la apropiación de una visión íntegra sobre la vida.

REFERENCIAS

Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2 ed.). Trillas: México.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, 71-85.

Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 263-280.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical view and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., y Cambell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51.

Bruner, J. (1971). *La importancia de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Burón, J. (1997). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

Canales, M. (2001). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: Lom.

Cantoia, M. (2007). *Concezioni dell' Apprendimento in bambini italiani*. Italia: Carocci.

Cantoia, M., Giordanelli, C., Perez-Tello, S., y Antonietti, A. (2010). *“Imitating, Reasoning, Discussing: Student conceptions of learning around the world”*. Nova Science Publishers, Inc. New York.

Castro (2008). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Catalán, J. (1997). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Catalán, J. (2005). *Análisis de contenido en estudios de teorías subjetivas*. Ponencia presentada en IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, España.

Celener, G. y col. (2007). *Técnicas Proyectivas. Actualización e interpretación en los ámbitos clínicos, laboral y forense*. Buenos Aires: Edili.

Cerda, F. (2003). *Concepciones de los estudiantes de pedagogía en educación básica sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

Chadwick, C., y Vasquez, J. (1979). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago: Tecla.

Coligor, L. (1971). *Nueva Interpretación Psicológica De Dibujos De La Figura Humana*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Corman, L. (1997). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: KAPELUSZ, S.A.

Crespo, Nina (2000-2001). Metacognición, Metacomprensión y Educación. *Revista Enfoques Educativos*, 3 y 1, 109-120.

Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis de impresión.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Eaton, L. G., Doherty, K. L., Widrick, R. M. (2007). A review of research and methods used to establish art therapy as an effective treatment method for traumatized children. *The art in psychotherapy*, 34, 256-262.

Eklund-Myrskog, G. (1997). The influence of the educational context on student nurses' conceptions of learning and approaches to learning. *British Psychological Society*, 67, 78-89.

Entwistle, N. (1997). The context of learning in academic departments. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 67-83). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Entwistle, N., y Marton, F. (1994). Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178.

Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. U.S.A.: Prentice-Hall.

Gagné, R. M. (1986). *La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje*. México: Universidad Iberoamericana.

Gagné, R. M., y Briggs, L. J. (1987). *La Planificación de la Enseñanza: sus principios*. Mexico: Editorial Trillas.

Garavaglia, M. (2004). *Sobre el uso de las imágenes gráficas en la investigación antropológica. Un acercamiento a una antropología visual*. Congreso de Antropología y Arqueología, (paper).

Giorgi, A. (1986). *A phenomenological analysis of descriptions of concepts of learning obtained from a phenomenographic perspective*. Publications from Insitution for Pedagogy, University of Gothenburg, 18.

Groeben, N. (1990). Subjective theories and the explanation of human action. En G. R. Semin y K. Gergen (Eds.), *Everyday understanding. Social and scientific implications*. London: Sage.

Hofer, B.K., y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.

Íñiguez, L. (2006). *El Análisis del Discurso en las Ciencias Sociales: Variedades, Tradiciones y Práctica*. En Íñiguez, L. (ed) Análisis de Discurso. Manual para las Ciencias Sociales. España: UOC.

Kelly, G. (1966). *Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires: Troquel.

Klatter, E. B., Lodewijks, H., y Arnoutse, C. (2001). Learning Conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485-516.

Koffka, K. (1921). *Die Grundlagen der psychischen Entiwicklung*. Trad. Cast. De J. Gaos: Bases de la evolución psíquica. Madrid: Revista de Occidente, 1926.

Levy, S. R. West, T. & Ramirez, L. (2005). Lay theories and intergroup relations: A social-developmental perspective. *European review of social psychology*, 16, 189–220.

Lonka, K., Joram, E., and Bryson, M. (1996). Conceptions of learning and knowledge: Does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 240-260.

Lowenfeld, V. y Lambert B.W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Albert, M. J. (2007). *Investigación Educativa: Claves Teóricas* (1 ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Martin, E., and Ramsden, P. (1987). Learning skills or skills in learning? In J. T. E.

Richardson, M. W. Eysenck and P. D. Warren (Eds.), *Student learning research in education and cognitive psychology* (pp. 155-167), Guildford: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around. *Instructional Science*, 10, 177-200.

Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 229-274), New York: Plenum.

Marton, F., Dall'Alba, G., and Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.

Marzano, R. (1992). *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayan (2001). *Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*. Traducción y nota introductoria de César Cisneros. Qual Institute Press.

Mead, G. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press.

- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. *Revista PRELAC*, 3, 50-61.
- Moya, J. (1997). *Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Santiago: Universidad Católica Blas Cañas.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307-332.
- Peralta, V. (2006). Articulación entre Educación Parvularia y Básica. *Cuadernos de Educación Infantil*, 1, 3-20.
- Pérez-Tello, S., Antonietti, A., Marchetti, A., and Liverta Sempio, O. (2005). Conceptions of learning and use of cultural media. *European Journal of School Psychology*, 2, 127-148.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969) *Psicología del niño* (1 ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. París: Editorial Ariel.
- Pozo, J. I. (1996). El sistema del aprendizaje. En J. I. Pozo, *Aprendices y Maestros* (págs. 86- 103). Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., Schewer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico*, 87-108. Madrid: Santillana.
- Purdie, N., Hattie, J., and Douglas, G. (1996). Students conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies: a cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- Rodrigo M.J., Rodríguez A., y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas*. (1 ed.). Madrid: Visor.

Rodríguez Zedán, E. (2000-2001). Teoría Implícita y Formación Inicial del Profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3 y 2, 145-174.

Salamanca, A. B., y Martín-Crespo, C. (2007). *El Diseño en la investigación cualitativa*. Nure Investigación, 27, 1-6.

Säljö, R. (1979). *Learning in the learners' perspectives. 1: Some commonsense conceptions*. Reports from the Department of Education, University of Gothenburg, 76.

Svensson L. (1997), *Symposium: learning processes and strategies-III: On qualitative differences in learning III – study skill and learning*, in "British Journal of Educational Psychology", 47, 43-233.

Svensson, L. (1984). *The image of man in the research of the INOM-group: Man as learner*. Publications from Institution for Pedagogy, University of Gothenburg, 3.

Taylor, S. J. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1 ed.). España: Paidós.

Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning processes in learning environments. *Learning and Instruction*, 7, 277-292.

Van Rossum, E. J., and Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study, strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.

Varela (2000) *El fenómeno de la vida*. Dolmen Ensayos, Santiago de Chile.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.

Vermunt, J. D., and Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Vosniadou, S. (2000). *Cómo aprenden los niños*. Series prácticas educativas-7. Bélgica.

Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. Boston: MIT Press.

Vygotsky, L. (1991). Prefacio al libro de A.N. Leontiev “*Desarrollo de la Memoria*” en Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas Tomo I*. Madrid: Visor.

Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Werth, L. Markel, P. & Förster, J. (2006). The role of subjective theories for leadership evaluation. *European journal of work and organizational psychology*, 15 (1), 102 – 127.

ANEXOS

ANEXO A

**Tabla dependencia:
Particular Pagado.**

Elementos icónicos con categorías teóricas.

Dependencia : Particular Pagado.
 Muestra icónica total : 16
 Eje que distingue la categoría teórica : Conocimiento superficial.

Conocimiento superficial.

Muestra icónica total por eje: 8

| Indicadores Concepciones | Aumento de conocimiento. (3) | Memorización y reproducción. (4) | Aplicación de conocimiento. (1) |
|--|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Actores: <ul style="list-style-type: none"> - Participación en la acción. <ul style="list-style-type: none"> • Sólo • Acompañado | 3 | 2 2 | 1 |
| Acción: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Activa (jugar, compartir, cuidar, estar con, tener) • Pasiva (sentados, leyendo, escribiendo, escuchando) | 3 | 4 | 1 |
| Contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Escolar - Extra escolar | 2 1 | 4 | 1 |
| Sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> - Positivo: - Confuso: - No se observan: | 2 1 | 3 1 | 1 |
| Símbolos escolares: <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Presencia: | 3 | 3 | 1 |

| | | | |
|--|----------|--------------------------------------|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia: | | 1 | |
| Recursos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escolar: • Extra escolar: • No se observa: | 3 | 4 | 1 |
| Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: <ul style="list-style-type: none"> • Central • Igual a igual • Minimizado <ul style="list-style-type: none"> – Solo – Acompañado • No se observa | 3 | 1 2 1 | 1 |

Elementos icónicos con categorías teóricas.

Dependencia : Particular pagado
 Muestra icónica total : 16
 Eje que distingue la categoría teórica : Conocimiento profundo.

Conocimiento profundo

Muestra icónica total por eje: 6

| Indicadores Concepciones | Comprensión de la realidad de una manera distinta. (4) | Aprendizaje como un cambio personal. (2) |
|--|---|---|
| Actores: <ul style="list-style-type: none"> - Participación en la acción. <ul style="list-style-type: none"> • Sólo • Acompañado | <p style="text-align: center;">1 3</p> | <p style="text-align: center;">2</p> |
| Acción: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Activa (jugar, compartir, cuidar, estar con, tener) • Pasiva (sentados, leyendo, escribiendo, escuchando) | <p style="text-align: center;">4</p> | <p style="text-align: center;">1 1</p> |
| Contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Escolar - Extra escolar | <p style="text-align: center;">4</p> | <p style="text-align: center;">2</p> |
| Sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> - Positivo: - Confuso: - No se observan: | <p style="text-align: center;">4</p> | <p style="text-align: center;">2</p> |

| | | |
|--|----------------------|------------|
| Símbolos escolares: <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Presencia: • Ausencia: | 4 | 2 |
| Recursos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escolar: • Extra escolar: • No se observa: | 0 2 2 | 1 1 |
| Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: <ul style="list-style-type: none"> • Central • Igual a igual • Minimizado <ul style="list-style-type: none"> – Solo – Acompañado • No se observa | 0 2 1 1 | 2 |

Concepción emergente:

Elementos icónicos con categorías teóricas.

| | | |
|-----------------------|---|-------------------|
| Dependencia | : | Particular pagado |
| Muestra icónica total | : | 16 |
| Concepción emergente | : | Fragmentada |

Conocimiento profundo a superficial.

Muestra icónica total por concepción fragmentada: 2

| Indicadores | Fragmentada (2) |
|--|----------------------------|
| Concepciones | |
| Actores: <ul style="list-style-type: none">- Participación en la acción.<ul style="list-style-type: none">• Sólo• Acompañado | 1 1 |
| Acción: <ul style="list-style-type: none">- Actitud frente al conocimiento.<ul style="list-style-type: none">• Activa (jugar, compartir, cuidar, estar con, tener)• Pasiva (sentados, leyendo, escribiendo, escuchando) | 2 |
| Contexto: <ul style="list-style-type: none">- Escolar- Extra escolar | 1 1 |
| Sentimientos: <ul style="list-style-type: none">- Positivo:- Confuso:- No se observan: | 2 0 0 |

| | |
|--|--|
| Símbolos escolares: <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Presencia: • Ausencia: | 2 0 |
| Recursos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escolar: • Extra escolar: • No se observa: | 0 0 2 |
| Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: <ul style="list-style-type: none"> • Central • Igual a igual • Minimizado <ul style="list-style-type: none"> – Solo – Acompañado • No se observa | 1 1 |

ANEXO B

**Tabla dependencia:
Particular Subvencionado.**

Elementos icónicos con categorías teóricas.

Dependencia : Particular Subvencionado
 Muestra icónica total : 17
 Eje que distingue la categoría teórica : Conocimiento superficial.

Conocimiento superficial.

Muestra icónica total por eje: 10

| Indicadores Concepciones | Aumento de conocimiento. (7) | Memorización y reproducción. (2) | Aplicación de conocimiento. (1) |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Actores: <ul style="list-style-type: none"> - Participación en la acción. <ul style="list-style-type: none"> • Sólo • Acompañado • No se observa | <u>2</u> <u>5</u> | <u>1</u> <u>1</u> | <u>1</u> |
| Acción: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Activa (jugar, compartir, cuidar, estar con, tener) • Pasiva (sentados, leyendo, escribiendo, escuchando) • Ausente | <u>1</u> <u>6</u> | <u>1</u> <u>1</u> | <u>1</u> |
| Contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Escolar - Extra escolar | <u>5</u> <u>2</u> | <u>2</u> | <u>1</u> |
| Sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> - Positivo: - Confuso: | <u>4</u> <u>3</u> | <u>2</u> | <u>1</u> |

| | | | |
|--|--|----------|----------|
| Símbolos escolares: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar: <ul style="list-style-type: none"> - No se observan: <ul style="list-style-type: none"> • Presencia: <u>2</u> • Ausencia: <u>5</u> | | <u>2</u> | <u>1</u> |
| Recursos de aprendizaje: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Escolar: <u>6</u> • Extra escolar: <u>0</u> • No se observa: <u>1</u> | | <u>1</u> | <u>0</u> |
| | | <u>0</u> | <u>1</u> |
| | | <u>1</u> | <u>0</u> |
| Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Central: <u>2</u> • Igual a igual: <u>3</u> • Minimizado: <ul style="list-style-type: none"> - Solo: <u>2</u> - Acompañado: <u>2</u> • No se observa: <u>2</u> | | <u>1</u> | <u>1</u> |
| | | <u>1</u> | |

Elementos icónicos con categorías teóricas.

Dependencia : Particular subvencionado
 Muestra icónica total : 17
 Eje que distingue la categoría teórica : Conocimiento profundo.

Conocimiento profundo

Muestra icónica total por eje: 5

| Indicadores Concepciones | Comprensión de la realidad de una manera distinta. (2) | Aprendizaje como un cambio personal. (3) |
|---|---|---|
| Actores: <ul style="list-style-type: none"> - Participación en la acción. <ul style="list-style-type: none"> • Sólo • Acompañado • No se observa | 1 1 | <u>1</u> <u>2</u> |
| Acción: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Activa (jugar, compartir, cuidar, estar con, tener) • Pasivo (sentado, quieto, tranquilo) • No se observa | <u>2</u> | <u>3</u> |
| Contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Escolar - Extra escolar | <u>2</u> | <u>3</u> |
| Sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> - Positivo: - Confuso: - No se observan: | <u>2</u> | <u>3</u> |

| | | |
|--|----------------------|----------------------|
| Símbolos escolares: <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Presencia: • Ausencia: | <u>2</u> | <u>3</u> |
| Recursos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escolar: • Extra escolar: • No se observa: | <u>2</u> | <u>2</u> <u>1</u> |
| Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: <ul style="list-style-type: none"> • Central • Igual a igual • Minimizado <ul style="list-style-type: none"> – Solo – Acompañado • No se observa | <u>1</u> <u>1</u> | <u>2</u> <u>1</u> |

ANEXO C

**Tabla dependencia:
Municipal.**

Elementos icónicos con categorías teóricas.

Dependencia : Municipal
 Muestra icónica total : 24
 Eje que distingue la categoría teórica : Conocimiento superficial.

Conocimiento superficial.

Muestra icónica total por eje: 12

| Indicadores Concepciones | Aumento de conocimiento. (3) | Memorización y reproducción. (8) | Medio por un fin. (1) |
|--|---------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Actores: <ul style="list-style-type: none"> - Participación en la acción. <ul style="list-style-type: none"> • Sólo • Acompañado | <u>1</u> <u>2</u> | <u>2</u> <u>6</u> | <u>1</u> |
| Acción: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud frente al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Activa (jugar, compartir, cuidar, estar con, tener) • Pasiva (sentados, leyendo, escribiendo, escuchando) | <u>3</u> | <u>1</u> <u>7</u> | <u>1</u> |
| Contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Escolar - Extra escolar | <u>3</u> | <u>7</u> <u>1</u> | <u>1</u> |
| Sentimientos: <ul style="list-style-type: none"> - Positivo: - Confuso: - No se observan: | <u>3</u> | <u>7</u> <u>1</u> | <u>1</u> |
| Símbolos escolares: <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Presencia: | <u>2</u> | <u>3</u> | |

| | | | |
|--|----------------------------------|--------------------------------------|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia: | <u>1</u> | <u>5</u> | <u>1</u> |
| Recursos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escolar: • Extra escolar: • No se observa: | <u>3</u> | <u>7</u> <u>1</u> | <u>1</u> |
| Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: <ul style="list-style-type: none"> • Central • Igual a igual • Minimizado <ul style="list-style-type: none"> – Solo – Acompañado • No se observa | <u>1</u> <u>2</u> <u>0</u> | <u>2</u> <u>4</u> <u>2</u> | <u>1</u> |

| | | |
|--|--------------------------------------|----------------------------------|
| Símbolos escolares: <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Presencia: • Ausencia: | <u>6</u> | <u>2</u> |
| Recursos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escolar: • Extra escolar: • No se observa: | <u>4</u> <u>2</u> | <u>1</u> <u>1</u> |
| Protagonismo del personaje en el dibujo infantil: <ul style="list-style-type: none"> • Central • Igual a igual • Minimizado <ul style="list-style-type: none"> – Solo – Acompañado • No se observa | <u>2</u> <u>3</u> <u>1</u> | <u>1</u> <u>1</u> |

ANEXO D

**Representaciones icónicas:
Conocimiento superficial.**

**Concepción de aprendizaje entendido como:
Aumento de conocimiento.**



Dibujo 1.
"Escuchar a la profesora"



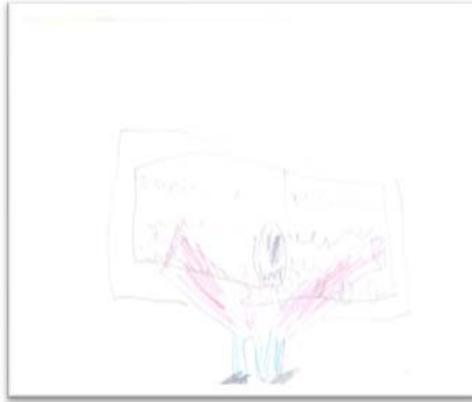
Dibujo 2.
"Leer"



Dibujo 3.
"Escuchar a la tía."



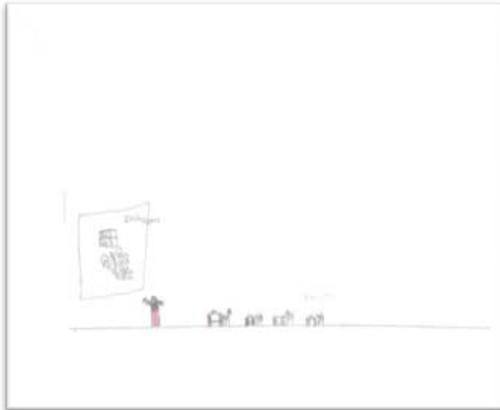
Dibujo 4.
"Leer y escribir."



Dibujo 5.
"Leer"



Dibujo 6.
"Leer"



Dibujo 7.
"Escuchar a la tía"



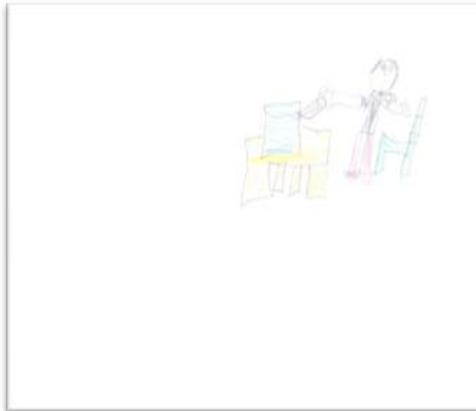
Dibujo 8.
"Aprender a estudiar"



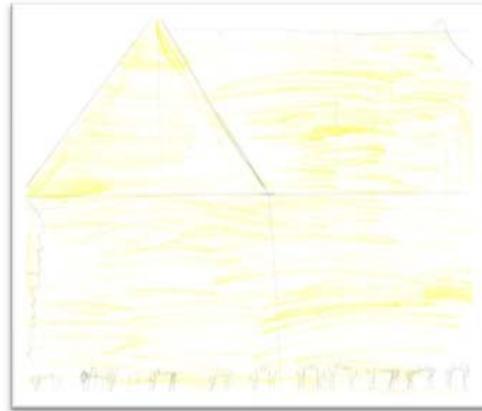
Dibujo 9.
"Leer"



Dibujo 10.
"Estudiar"



Dibujo 11.
"Escribir"

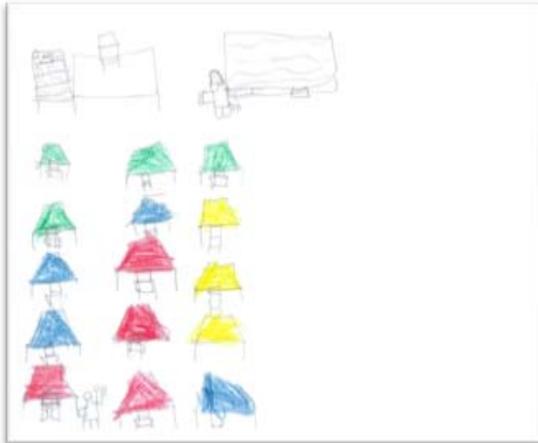


Dibujo 12.
"Estudiar en el colegio"



Dibujo 13.
"Estudiar de la primavera"

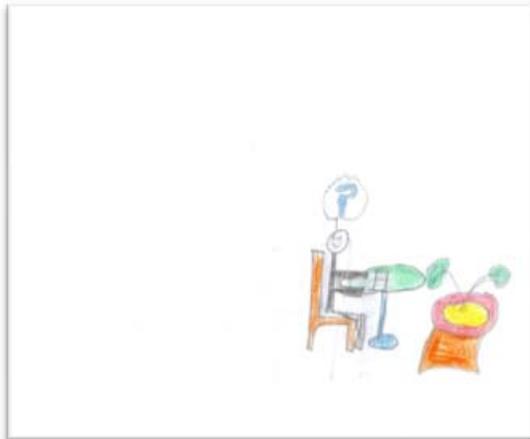
**Concepción de aprendizaje entendido como:
Memorización y reproducción**



Dibujo 14.
"Hacerle caso a la tía y levantar la mano."



Dibujo 15.
"Aprendo en la casa a ordenar"



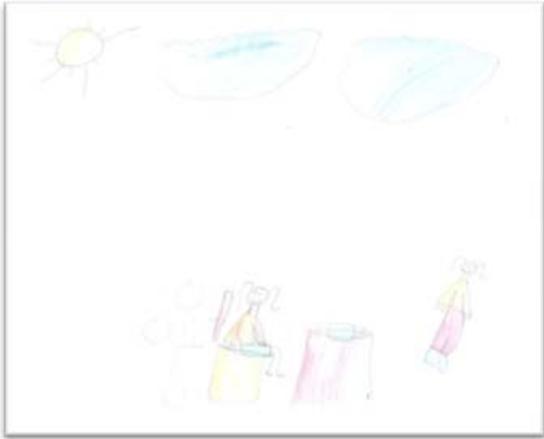
Dibujo 16.
"Hacer caligrafía."



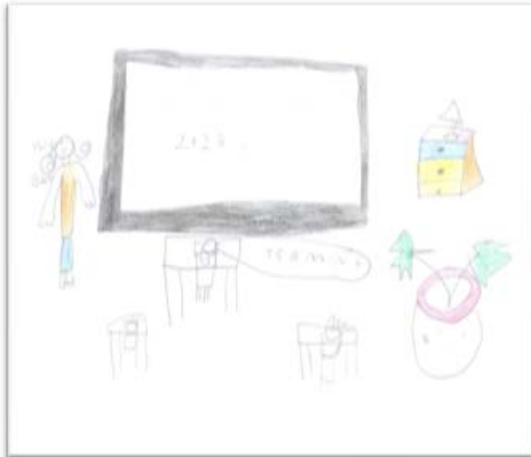
Dibujo 17.
"Hacer todas mis tareas."



Dibujo 18.
"Copiar."



Dibujo 19.
"Aprender con la tía."



Dibujo 20.
"Terminar las tareas."



Dibujo 21.
"Aprender a leer y sumar."



Dibujo 22.
" " "
..."



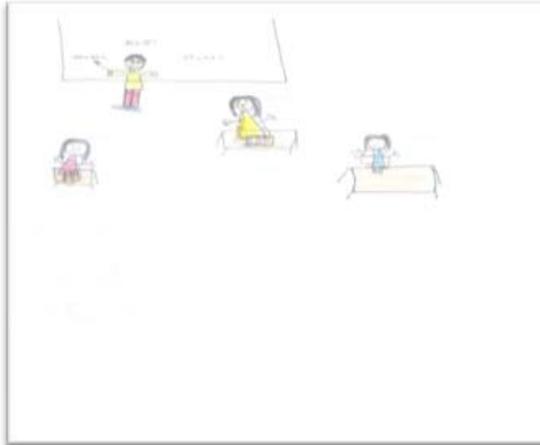
Dibujo 23.
"Sumar"



Dibujo 24.
"Trabajando sumas."



Dibujo 25.
"Hacer bien las tareas"

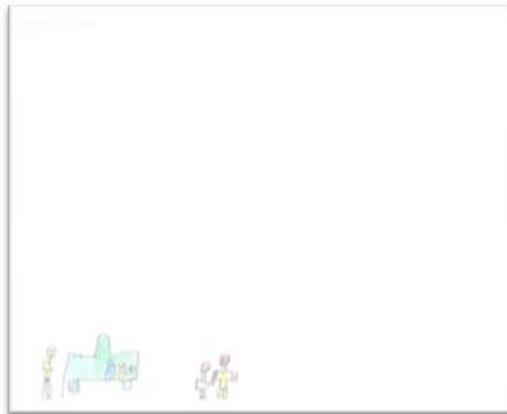


Dibujo 26.
"Escribir sumas"



Dibujo 27.
"Hacer tareas y escribir"

**Concepción de aprendizaje entendido como:
Aplicación de conocimiento**



Dibujo 28.
"Manejar autos y aprender a caminar"

**Concepción de aprendizaje entendido como:
Medio por un fin.**



Dibujo 29.

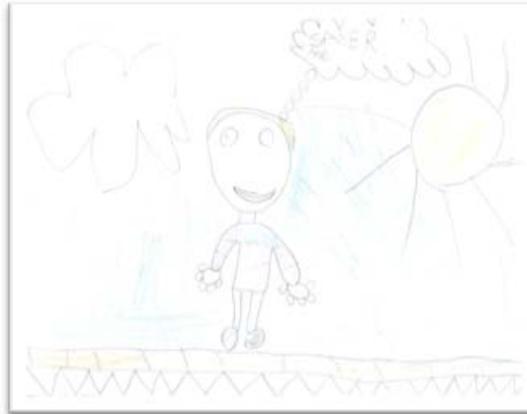
*"Es para que uno tenga buenas
decisiones y sepa que decirle a la tía"*

-

ANEXO E

**Representaciones icónicas:
Conocimiento profundo.**

**Concepción de aprendizaje entendido como:
Abstracción de significado.**

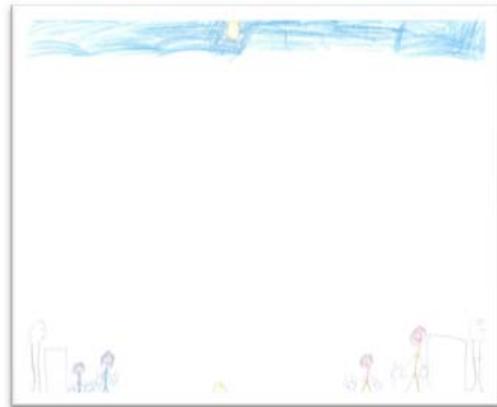


Dibujo 30.
"Saber más"

**Concepción de aprendizaje entendido como:
Comprensión de la realidad de una manera distinta.**



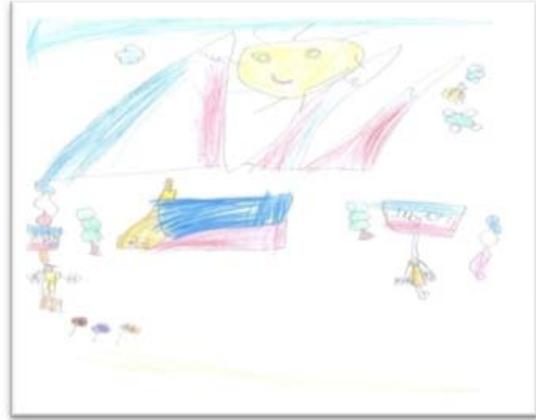
Dibujo 33.
"Saltar la cuerda"



Dibujo 34.
*"Jugar a la pelota con mi
mamá, mi hermano, mi papá,
en una cancha"*



Dibujo 31.
"Jugar Futbol"



Dibujo 32.
*"Yo aprendo en el lugar de estudiar,
haciendo tareas. En el lugar de jugar,
salto la cuerda."*



Dibujo 35.
"El futuro, lo que va a pasar"



Dibujo 36.
"Jugar con la Javiera"



Dibujo 37.
*"Pasear a mi perro, sino lo
saco, se va a poner triste"*



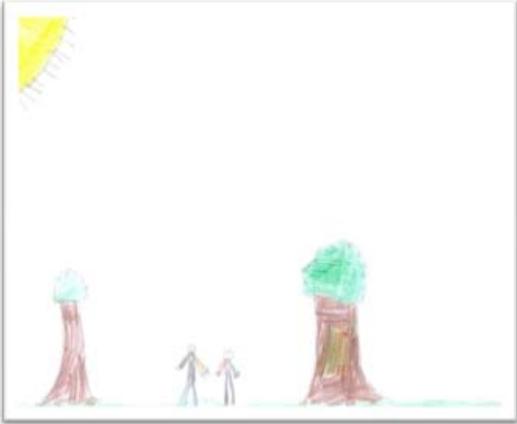
Dibujo 38.
"Jugar Bolos"



Dibujo 39.
"Jugar"



Dibujo 40.
"Tener amigas"

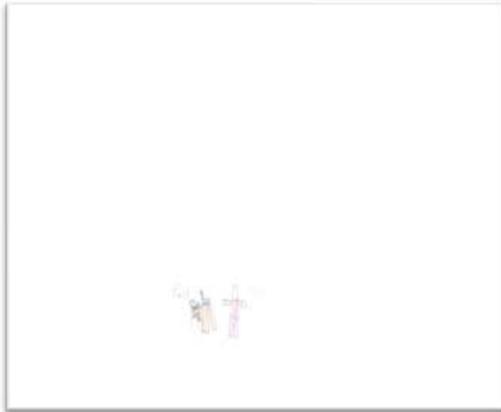


Dibujo 41.
"Jugar"



Dibujo 42.
"Jugar"

**Concepción de aprendizaje entendido como:
Cambio personal.**



Dibujo 43.
"Aprender para mi es crecer"



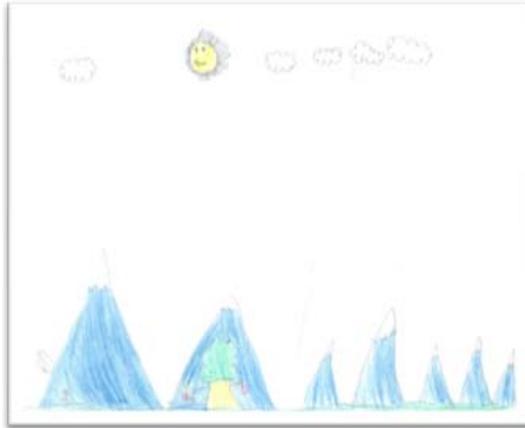
Dibujo 44.
"Cuidar la naturaleza"



Dibujo 45.
"Compartir"



Dibujo 46.
"Cuidar la naturaleza"



Dibujo 47.
"Cuidar la naturaleza"



Dibujo 48.
"Compartir"

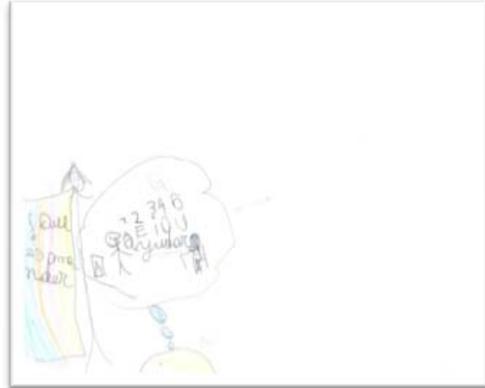


Dibujo 49.
"Una comunidad"

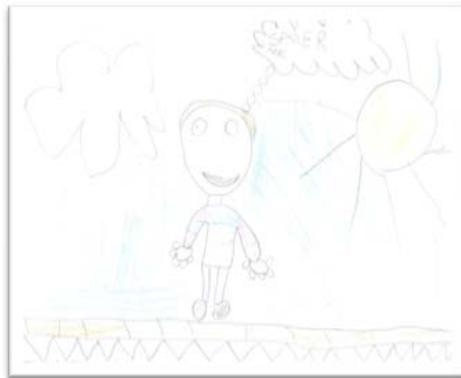
**Concepción de aprendizaje entendido como:
Fragmentada.**



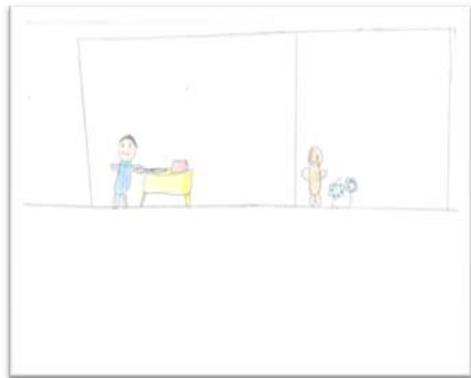
Dibujo 50.
"Estar con mi papa, mi hermano y mi hermana"



Dibujo 51.
"Divertirme y aprender nuevas cosas"



Dibujo 52.
"Saber más"



Dibujo 53.
"Cuidar la naturaleza y aprender a estudiar"

**Concepción de aprendizaje entendido como:
Vacía.**



Dibujo 54.
"Jugar"



Dibujo 55.
"Alienígena"



Dibujo 56.
*"Hacer lenguaje y matemáticas...
aprendí que hubo una guerra entre
Chile y Perú"*



Dibujo 57.
"Aprendí a ser una princesa"

ANEXO F

Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada/o Apoderado/a:

Nos dirigimos a usted con la intención de solicitar su colaboración en la realización de un estudio que está siendo desarrollado por estudiantes del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, en proceso de titulación.

El objetivo del estudio es investigar sobre las concepciones de aprendizaje que han desarrollado niños y niñas de 1° año de enseñanza básica de instituciones educativas: municipal, particular subvencionado y particular pagado, de la región metropolitana. Para esto, necesitamos evaluar a niños/as que tengan entre 6 y 7 años de edad, que asistan regularmente a la escuela y que cursen primer año básico.

Es en este punto en el que requerimos de su colaboración a través de la autorización para que su pupilo/a sea incorporado a este grupo de niños.

Lo que se solicitará a cada niño/a será la realización de un dibujo que represente qué es para ella ó él aprender. Además de la representación, se aplicará una entrevista, solo en algunos casos. La aplicación de las pruebas se realizará en el colegio al que asiste su pupilo/a durante la jornada escolar, teniendo una duración aproximada de 10 minutos, contando para su aplicación con las facilidades del establecimiento. Esta evaluación la realizarán licenciados en Educación. Por otro lado, la información obtenida a partir del proceso de evaluación será utilizada para fines exclusivamente del estudio, se resguardará estrictamente el anonimato (no aparecerán los nombres de los niños) y la confidencialidad de la información la que será manejada exclusivamente por las investigadoras.

Finalmente quisiéramos señalarle que su consentimiento para la participación de su pupilo/a en este estudio, será una contribución relevante para la comunidad educativa, puesto que aportará información valiosa sobre como los niños significan su aprendizaje, y de esa manera los profesores podrán trabajar de acuerdo a los intereses, motivaciones, fortalezas, debilidades, ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos/as, lo cual les permitiría crear estrategias para mediar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, para que éstos sean aún más significativos.

Con posterioridad a haber recibido su consentimiento, su pupilo/a será igualmente informado/a y se le preguntará si desea participar. Es importante destacar que dicha participación es voluntaria y puede negarse o retirarse en cualquier momento en que lo estime conveniente.

En caso que su respuesta sea positiva, y con el fin de completar los datos de la investigación, le solicitamos que por favor firme el Formulario de Consentimiento que se adjunta.

Agradecemos su disposición y le informamos que, en caso que usted tenga alguna duda o pregunta respecto de esta investigación, se puede comunicar con la investigadora responsable, Psicóloga Sonia Pérez Tello, al fono (56-2) 9787794 o al correo electrónico sonperez@u.uchile.cl.

CONSENTIMIENTO

Yo, _____, apoderado/a o representante legal de _____ quien ha sido invitado/a a participar en la investigación “**Concepciones de aprendizaje en niños y niñas de 1 ° año básico de escuelas con dependencias: municipal, particular subvencionado y particular pagado de la región metropolitana.**” que desarrolla el Departamento de Educación de la Universidad de Chile, he leído y comprendido la información del documento de consentimiento y mis dudas (de presentarlas) han sido aclaradas.

Acepto voluntariamente permitir que mi representado/a participe en dicha investigación, pudiendo terminar su participación en cualquier momento.

FIRMA INVESTIGADOR

FIRMA APODERADO

Santiago, Septiembre 2010

ANEXO G

Pauta entrevista.

Pauta de Entrevista

- 1) ¿Qué quisiste representar en tu dibujo?
- 2) ¿Quiénes están en tu dibujo?
- 3) ¿Qué están haciendo?
- 4) ¿Qué más hay?
- 5) ¿Tu aprendes así? ¿Cómo aprendes?
- 6) ¿Qué tendría que pasar para que aprendas?
- 7) ¿Dónde aprendes?
- 8) ¿Qué aprendes?
- 9) ¿Para qué aprendes?
- 10) ¿Cómo te sientes cuando aprendes?
- 11) ¿Cómo te gustaría aprender?