



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA



Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# *Representaciones sobre el aprendizaje en niños que concurren a una escuela de práctica*

Pre-proyecto de investigación  
Trabajo Final de Grado



Br. Gimena Soledad González Díaz

Tutora: Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz

Minas, Lavalleja, Uruguay

Mayo, 2016

## **Índice**

<b>Resumen</b> .....	1
<b>1- Fundamentación</b> .....	1
<b>2- Antecedentes</b> .....	2
<b>3- Referentes teóricos</b> .....	4
3.1- Aprendizaje.....	4
3.1.1- Enfoque sociocultural.....	4
3.1.2- Aprendizaje escolar.....	6
3.1.3- Contextos de aprendizaje.....	7
3.2- Representaciones infantiles sobre el aprendizaje.....	7
3.2.1- Características psicológicas de niños escolares de 5° y 6° año.....	9
3.3- La Formación Docente.....	9
3.3.1- Estructura de la formación docente.....	9
3.3.2- La construcción del rol docente.....	10
3.3.3- La práctica en formación docente.....	10
<b>4- Problema y preguntas de investigación</b> .....	11
4.1- Problema de investigación.....	11
4.2- Preguntas a formular a partir de la problemática.....	11
<b>5- Objetivos</b> .....	12
5.1- Objetivo general.....	12
5.2- Objetivos específicos.....	12
<b>6- Diseño metodológico</b> .....	12
<b>7- Consideraciones éticas</b> .....	14
<b>8- Cronograma de ejecución</b> .....	15
<b>9- Resultados esperados</b> .....	15
<b>10- Referencias bibliográficas</b> .....	17
<b>11- Anexos</b> .....	22

## **Resumen**

En la actualidad, y específicamente en nuestro país, las temáticas de Formación Docente se encuentran en discusión, por lo que considero que la Psicología de la Educación puede brindar herramientas y aportes significativos en referencia a las prácticas educativas. Los datos e investigaciones existentes sobre escuelas de prácticas y las representaciones que los niños tienen sobre el saber son sumamente escasos. Como consecuencia, el presente pre-proyecto de investigación pretende conocer las representaciones sobre el aprender que tienen los niños que concurren a una escuela de práctica, con el objetivo de poder estudiar las representaciones sobre el vínculo aprendiente-enseñante, los contenidos y modos de transmisión del saber, y en qué contexto se dan, indagando así la incidencia de los enseñantes en las representaciones de los niños. Se utilizará la metodología cualitativa mediante la aplicación de la técnica Situación Persona Aprendiendo, y en casos específicos se procurará indagar a través de entrevistas semidirigidas. Al finalizar la presente investigación se espera poder comprender e identificar las representaciones que tienen los niños sobre el aprendizaje en escuelas de prácticas, cómo perciben el rol de aprendiente y de enseñante y el vínculo entre ambos, así como modalidades y contenidos a enseñar. Por otro lado, se espera conocer los diferentes contextos de aprendizaje considerados por los niños.

Palabras claves: aprendizaje, vínculo aprendiente-enseñante, representación infantil.

## **1- Fundamentación**

El interés sobre el presente tema de investigación se debe en gran parte a mi transcurso por facultad, donde el aprendizaje y el vínculo con el saber ha ocupado un lugar de gran referencia en lo personal, formando mi trayectoria en mis años de prácticas y proyectos curriculares en instituciones educativas.

A raíz de lo antedicho, he indagado sobre posibles líneas de investigación y me he encontrado con un tema del cual no existen muchas investigaciones en nuestro país, de forma que considero pertinente ahondar sobre el mismo, dado que muchos de nosotros solemos pasarlo como inadvertido.

En la actualidad, las temáticas de Formación Docente se encuentran en discusión, por lo que considero que la Psicología de la Educación puede brindar herramientas y aportes significativos en referencia a las prácticas educativas, al plan de estudio, y a la transmisión del saber. Como consecuencia, mi inclinación va dirigida hacia las escuelas, específicamente escuelas de prácticas, considerando fundamental poder acercarnos a la perspectiva de los alumnos, conocer las representaciones que éstos tienen sobre el saber, la

transmisión de conocimientos, el vínculo educativo, el lugar del enseñante y el del aprendiz, los cuales aparecerán plasmados en los gráficos que se obtendrán mediante la aplicación de la técnica a usar en la presente investigación.

La producción de conocimiento que se tiene sobre escuelas de prácticas y las representaciones que los niños tienen sobre el saber son sumamente escasos. De manera que considero que la presente investigación permitirá generar aportes para comprender y ahondar en dicha temática e incursionar en perspectivas singulares, repensando la educación en términos de aprendizaje significativo.

## **2- Antecedentes**

Como se mencionó anteriormente son realmente escasas las investigaciones referentes a las representaciones que tienen los niños sobre el saber y la transmisión de conocimientos en escuelas de prácticas donde aparece la figura del practicante docente.

Sin embargo, la presente investigación ha alzado fuerzas debido a un pre-proyecto de investigación realizado en el marco de egreso de la Licenciatura en Psicología por Bazzano (2015) "*Representaciones Sociales sobre el aprendizaje en niños y niñas del medio rural en la localidad de San Antonio*", el cual no es específicamente mi línea de investigación, pero sí se asemeja en cierto punto, ya que trata de las representaciones sociales sobre el aprendizaje en niños, de manera que me ha motivado para seguir la línea de investigación y así enriquecerlo.

Dentro de las investigaciones existentes, nos encontramos con un estudio realizado por la psicopedagoga argentina Fernández (s.f) el cual indaga sobre las representaciones sociales y significaciones inconscientes asociadas al aprendizaje; fundamentándose en la aplicación de la técnica Situación Persona Aprendiendo -SPA-.

Ésta se le aplicó a niños y adolescentes en el centro de aprendizaje del Hospital A. Posadas ubicado en Bs. As., Argentina; la consigna consistía en realizar un dibujo de una persona que esté aprendiendo algo, luego se le pedían comentarios y algún relato sobre el mismo.

Llevada a cabo, se observó que las representaciones sociales del aprender se encuentran asociadas a una actitud pasiva del sujeto, donde el focalizar la atención hacia la figura del enseñante deriva en un producto exitoso del aprender.

Prosiguiendo en la línea del tiempo, en nuestro país encontramos un estudio realizado por Cristóforo, De Armas, Pou y Delgado (2008) en el cual hacen uso de la técnica SPA, como instrumento de diagnóstico y de evaluación. En esta investigación se buscó determinar las características subjetivas de los niños con problemas de aprendizaje y de esta manera establecer indicadores de lo antedicho.

La metodología consistió en la aplicación de la técnica antes y después de realizar un taller

grupal con niños que acudieron por dificultades de aprendizaje a los Servicios de Facultad de Psicología.

Desde la consigna "**dibuja una persona que está aprendiendo**" se lo invita al niño a evocar representaciones en relación a sus experiencias de aprendizajes...La técnica parte del postulado de que para aprender se necesitan tres elementos: **alguien que aprende, un personaje que enseña y algo que aprender**...(Cristóforo, De Armas, Pou y Delgado, 2008, p.463).

Vale mencionar, que la investigación tomó como dificultades de aprendizaje a aquellas que abarcan el rendimiento escolar, a las dificultades específicas con denominación propia, y por último a aquellas que no poseen síntoma en el rendimiento. Estas últimas refieren al aprendizaje que se da por vía de la acomodación, lo cual es un aprendizaje repetitivo, que por sus características no logra apropiarse de la realidad para transformarla.

Los resultados obtenidos se agruparon en tres categorías. El primer subgrupo refiere a las alteraciones subjetivas del aprendizaje producidas por la escuela, en el que predominaron dibujos donde el niño ocupa un lugar pasivo, con una distancia notoria entre el que enseña y el que aprende y remarcando la existencia de pizarrones escritos. El segundo subgrupo alude a las alteraciones subjetivas en las dificultades de aprendizaje, el cual se caracteriza por dibujos de niños aprendiendo solos, y por ende la ausencia de él que enseña o incluso de un grupo escolar, y distancias aún más notorias que en el primer subgrupo en lo que refiere al que enseña y al que aprende.

El tercer subgrupo apunta a las alteraciones subjetivas que habilitarán un aprendizaje creativo, caracterizándose por dibujos donde aparecen escenas que no se relacionan con el aprendizaje curricular y donde se presenta un fuerte vínculo entre el que enseña y el que aprende.

Otro estudio que he de tomar en cuenta para la realización del presente pre-proyecto, es una investigación realizada en Brasil por Carvalho & Andrade (2013). El objetivo de la misma es identificar y analizar las representaciones sociales del aprendizaje de los adolescentes. Para llevar a cabo dicha investigación, se realizaron estudios de caso descriptivos y de corte transversal a alumnos de tres escuelas secundarias ubicadas en San Pablo, Brasil.

El primer estudio de caso se realizó a estudiantes pertenecientes a un liceo privado ubicado en un barrio de clase socioeconómica media; el segundo a estudiantes de un liceo privado ubicado en un barrio de clase alta; y por último, el tercero a estudiantes pertenecientes a un liceo público ubicado en las afueras de la ciudad.

La recolección de datos se realizó a través de cuestionarios semiestructurados; los datos cualitativos se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido, y los cuantitativos a través de análisis descriptivos e inferenciales.

Como resultado, emergieron tres categorías teóricas que indican diferentes representaciones sociales del aprendizaje: la concepción tradicional; la concepción renovada; y por último la concepción contemporánea del aprendizaje.

La concepción tradicional se encuentra relacionada con la enseñanza tanto en la escuela como en la familia; para estos adolescentes el aprender significa adquirir el conocimiento transmitido por otro sin creatividad e iniciativa alguna. Vale mencionar que dichos conocimientos son en su mayoría tradicionales -matemática, gramática, historia-.

La concepción renovada se relaciona no solo con el aprendizaje curricular, sino también con aquel que encontramos en nuestra cotidianidad, tal es el caso de internet, periódicos y demás. El adolescente se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje y coloca en un segundo lugar la transmisión de contenidos por parte del docente.

Por último, la concepción contemporánea puede entenderse como una nueva forma de relacionarse con el conocimiento, considera al aprendizaje no como un proceso que resulta de la transmisión de conocimientos ya establecida, sino como un diálogo con formas inciertas de conocimiento; supone que los contenidos que hay que aprender, dada su gran medida relativa y carácter transitorio, no deben ser un fin en sí mismos sino un medio necesario para promover ciertas capacidades en el alumno.

Es oportuno mencionar que los resultados de la investigación muestran un predominio de representaciones vinculadas a la concepción contemporánea del aprendizaje.

Por otro lado, considero pertinente dar cuenta de que existen varios estudios sobre las representaciones, creencias y concepciones que tienen los estudiantes de magisterio y profesorado en lo que concierne al aprendizaje. Tal es el caso de las investigaciones realizadas por Casado Romero (2005); García y Vilanova (2008); González-Peiteado y Pino-Juste (2013); Agrati & Gemma (2015); Pulvermacher & Lefstein (2016).

Los estudios lanzan como resultado la existencia de concepciones sobre el aprendizaje que no se corresponden con las teorías que se aprenden formalmente en los centros educativos, de manera que buscan conocer estrategias que conduzcan a un análisis más profundo en lo que respecta a los planes de formación.

### **3- Referentes teóricos**

#### **3.1- Aprendizaje**

##### **3.1.1- Enfoque sociocultural**

Los enfoques socioculturales sobre el aprendizaje plantean que el desarrollo de un sujeto depende de su contexto y de sus sistemas de actividad, de modo que en el caso de la infancia habrán diferencias entre niños de uno u otro lugar dependiendo del contexto en que los mismos se desarrollen (Del Río, 1992).

El aprendizaje es uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo; siendo éstos dos procesos que mantienen una íntima relación e interactúan entre sí. Vigotsky (1988) afirma que el aprendizaje es condición necesaria para que se desarrollen las funciones psicológicas y por ende, el desencadenante de ciertos procesos evolutivos que marcan el desarrollo mental del niño. Por lo tanto, el desarrollo depende del aprendizaje.

El desarrollo intelectual no puede entenderse como independiente del medio social en el que se encuentra inmersa la persona. De manera que siguiendo en la misma línea, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y luego en el individual, a medida que el propio sujeto las internaliza; ya que como se mencionó anteriormente, el contexto ocupa un lugar central en el presente enfoque.

Vigotsky (1988) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, siendo clave para entender cómo opera el proceso de aprendizaje. Éste marca la diferencia entre el nivel de resolución de problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y de aquellos que pudiera resolver con ayuda de adultos.

Aprendizaje que se desarrolla en el plano de la intersubjetividad, donde el componente cultural es de suma relevancia, ya que el niño internaliza conocimientos con ayuda de otros miembros de su comunidad. Vale mencionar que estas situaciones pueden darse en diversos contextos, ya sea en entornos de aprendizaje formales como lo es el aula, así como también en entornos menos formales como lo es la interacción madre-hijo.

El concepto de zona de desarrollo próximo se define de la siguiente manera:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1998, p.133).

Siguiendo en la misma línea, Rogoff (1993) sostiene que el desarrollo implica tanto el esfuerzo como la predisposición individual, así como también el contexto sociocultural en el que el sujeto está inmerso. Entendemos que el aprendizaje desde un enfoque sociocultural está relacionado al concepto de participación guiada.

Planteo el concepto de *participación guiada* para sugerir que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. La guía puede estar implícita o explícita, y el tipo de participación puede variar, ya que los niños o sus cuidadores son responsables del modo en que ésta se organiza. (Rogoff, 1993, p.31).

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje y por ende la participación guiada, tienen sus bases en la intersubjetividad, ya que los niños comparten intereses y objetivos con otros, provocando estimulación por la exploración y superación, implicando un intercambio cognitivo, social y emocional.

Consideramos a los niños como participantes activos de su propio desarrollo, en lo que refiere al aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con otros, generando la apropiación de instrumentos y habilidades intelectuales propias de cada comunidad cultural. De todas formas, considero pertinente realizar énfasis nuevamente en indicar que el papel del sujeto que guía al niño, y el contexto cultural son sumamente importantes en este punto, ya que tanto el primero como el segundo y los propios niños cumplen roles complementarios.

### **3.1.2- Aprendizaje escolar**

Los procesos de aprendizaje escolar se caracterizan por ser complejos y multidimensionales. Es en las instituciones educativas, donde el niño adquiere y asume una nueva posición: el ser alumno.

El aprendizaje escolar trae consigo implicaciones que abarcan motivaciones y expectativas de logro, que son reguladas por las normativas de enseñanza y contratos implícitos institucionales; representaciones propias de los docentes, las cuales intervienen con el fin de facilitar la apropiación de contenidos curriculares por parte de alumnos; saberes previos de los alumnos que deben enfrentarse a nuevos conocimientos. Es en este entramado complejo donde se genera un juego de expectativas recíprocas entre docentes y alumnos.

“...se establece una relación sistemática entre el saber a enseñar, los procesos cognitivos de los chicos en dicha apropiación y la intervención de los docentes.” (Castorina, 1995, pp. 45-46).

Toda situación de aprendizaje se compone por tres elementos: un sujeto que aprende, un objeto a ser aprendido y un contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar (Elichiry, 2001).

Según Delval (2000) el aprendizaje escolar se caracteriza por la transmisión sistematizada de conocimientos universales, generales y abstractos, que tiene lugar en un contexto particular como lo es la institución escolar.

El autor menciona que una de las principales funciones de la escuela es la transmisión del conocimiento científico, dado que a raíz del carácter abstracto y descontextualizado de estos contenidos, los niños suelen presentar cierta resistencia ante la aceptación de los mismos. De manera, que generalmente dicho aprendizaje se basa en la repetición y memorización de los contenidos.

En la misma línea, Carbajal, Pastorino, Gadino y Sosa (1993) mencionan para que una actividad sea educativa debe ser novedosa y corresponder con la competencia cognitiva del sujeto; de manera que sino el apoyo será la memoria y no la reflexión.

Por el contrario, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) plantean que para que se dé un

aprendizaje significativo en el aula, este debe poder relacionarse con los conocimientos previos e integrarse a la estructura cognoscitiva previa del sujeto, dado que de otra forma el aprendizaje carecería de significados para el niño. Como consecuencia, el enseñante debe tenerlo en cuenta a la hora de organizar los contenidos programáticos y diseñar los modos de transmitir el saber.

Para el logro del aprendizaje escolar, debe estar presente la motivación. Entendemos a la motivación como un factor sumamente fundamental en dicho proceso.

La motivación es un proceso psicológico en el que intervienen en gran parte la afectividad y el deseo, lo cual impulsa al sujeto a determinadas acciones. Cuando existe carencia de interés por parte del sujeto para adquirir ciertos conocimientos, el aprendizaje fracasa. El motivo de que haya un bajo grado de motivación en el contexto escolar se debe a una mala práctica educativa, ya sea por transmitir conocimientos de poco interés para el aprendiente y/o ser de poco relacionamiento con el mundo exterior (Rodríguez y Huertas, 2000).

### **3.1.3- Contextos de aprendizaje**

Entendemos que existen diferentes formas de aprendizaje, que se aprende de muchas maneras y en diversos escenarios, y por ende, que todo aprendizaje es un proceso situado, es decir, depende en gran medida del contexto y del medio en el que el sujeto se encuentra inmerso.

"La adquisición de conocimientos no se realiza en *el vacío*, sino en el seno de ciertos contextos culturales que regulan y establecen diferentes modos de legitimar los aprendizajes." (Nakache, D.) (Elichiry, 2001, p.72).

Según Lacasa (1997) existen diferentes entornos de aprendizaje; menciona que en el hogar los niños aprenden de forma natural y estos conocimientos tienen una utilidad y funcionalidad inmediata; sin embargo, en la escuela el aprendizaje es formal, deliberado y consciente, careciendo de funcionalidad inmediata. Tanto la educación formal como la informal nos permiten como sujetos participar de una cultura.

Desde una perspectiva sociocultural, ciertos autores plantean que en vez de hablar de diferencias entre conocimientos escolares y cotidianos, podría hablarse de comunidades diferentes en que el conocimiento se construye de forma significativa. En ambos contextos de aprendizaje existen metas compartidas e interacciones entre adultos y niños

...las diferencias culturales en relación con lo que los niños han de aprender y los medios por los que se aprende,...nos conducen a considerar...los múltiples papeles que desempeñan los padres y otros compañeros para guiar el desarrollo del niño. (Rogoff, 1993, p.23).

### **3.2- Representaciones infantiles sobre el aprendizaje**

Es en el aula en donde se desarrolla un vínculo significativo entre el niño, el

practicante y el maestro; es en ese encuentro donde se ponen en juego las representaciones sociales acerca del lugar del otro, como practicante y como docente.

El niño desempeña un papel activo en lo referente a la comunicación e interacción con otros, de manera que recibe y ejerce influencia social, la cual contribuye a la construcción de conceptos que son compartidos dentro del grupo de pertenencia.

“...la construcción de conocimiento en el niño es un proceso social...Lo que se ensambla en la mente del niño depende fundamentalmente de la sociedad a la que pertenece y del lugar que ocupa allí.” (Emler, Ohana y Dickinson, 2003, p.68).

Jodelet (1986) propone que se trata de un fenómeno complejo que refiere a un conjunto de significados y sistemas de referencia que nos ayudan a entender y darle sentido al mundo; constituyéndose así, un conocimiento que surge de nuestras experiencias y de los modelos de pensamientos que recibimos a diario, los cuales somos nosotros mismos quienes los transmitimos a través de las tradición, la educación, así como también a través de la comunicación social. En otras palabras, las representaciones sociales se ubican en la interacción entre lo psicológico y lo social.

De acuerdo con Bentancor (2015) podemos conceptualizar las representaciones como "marcos de referencia" que organizan el pensamiento y la acción en función de los cuales las personas y grupos sociales organizan su conocimiento, definen objetivos, planifican acciones, y demás.

La representación tiene carácter de imagen, dado que es la representante mental de un objeto, la cual se construye en interacción con el mundo social, y a su vez el sujeto es quien aporta una cuota de creatividad (Jodelet, 1986). Cada alumno posee una representación acerca de su maestra y de su practicante, y respecto a las formas que éstas implementan determinadas estrategias para el logro del aprendizaje. Dicha representación adquiere carácter singular, ya que depende del vínculo que se establece con cada una de ellas y con el conocimiento.

Conforme con Castorina y Kaplan (2003) las representaciones sociales participan en la formación de los conocimientos escolares de los niños sobre la sociedad, y por ende, tiene implicaciones en la configuración del destino educativo de los niños.

A raíz de lo antedicho, estamos en condiciones de afirmar que las representaciones sociales intervienen en las prácticas educativas, produciendo un efecto de dominación sobre la conciencia de los límites que el alumno va adquiriendo en su aprendizaje

“En tal sentido, podemos pensar que las representaciones actúan como guía, oficiando de marco para interpretar la realidad que acontece en el aula y actuar en función de dicha interpretación.” (Bentancor, 2015, p.39).

### **3.2.1- Características psicológicas de niños escolares de 5º y 6º año**

Los niños que conforman los dos últimos años escolares se ubican aproximadamente entre los diez y doce años de edad, lo que corresponde en el desarrollo psicológico a la latencia tardía y al período operatorio.

De acuerdo con Piaget (1992) a partir de los siete años el niño ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás, sino que logra disociarlos y coordinarlos, es decir que se superó el egocentrismo característico del período anterior.

Destaca que las acciones se convierten en operatorias a partir del momento en que se constituyen en sistemas de conjunto, componibles y reversibles a la vez.

Prosiguiendo, Urribarri (2008) menciona que en los gráficos plasmados por estos niños se pueden observar ciertas características propias del momento evolutivo psicológico en el que se encuentran. Afirma que existe cierta tendencia a completar la figura humana, y que se hace hincapié en la diferenciación sexual; se caracterizan también por un amplio abanico de recursos materiales que son utilizados para la creación del dibujo.

Así como en el lenguaje y en el juego, la expresión a través del dibujo va adquiriendo complejidad, riqueza y organización a medida que avanza el procesamiento psíquico de la latencia, así como una clara diferenciación para cada sexo en temática y forma. (Urribarri, 2008,p.111).

En estos sujetos existe una búsqueda progresiva de graficar la perspectiva en sus diseños, donde se incluye la corporeidad, tercera dimensión. Lo cual se encuentra ligado a la noción del propio cuerpo y al de los otros, a sus volúmenes, tamaños y distancias, lo que lo lleva a graficar más objetivamente.

Relacionado con lo antedicho, es de destacar que es en el período operatorio donde se logran las conservaciones de sustancia, peso y volumen (Piaget, 1992).

### **3.3- La Formación Docente**

#### **3.3.1- Estructura de la formación docente**

Como punto de partida, es pertinente mencionar que la formación docente es un proceso continuo, permanente; algo no acabado así como el propio conocimiento (Terigi y Diker, 1997).

La formación docente tiene como finalidad preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas.

De acuerdo con Bernassa (2001) la profesión docente es una de las profesiones más complejas, requiere de un fuerte compromiso por parte del sujeto. Ésta debe caracterizarse por ciertas cosas, tales como el entusiasmo propio, optimismo pedagógico, liderazgo, y por

sobre todo, la capacidad de brindar afecto y seguridad a sus aprendientes.

Actualmente en nuestro país, la formación docente es de carácter terciario no universitario y depende de la Administración Nacional de Educación Pública a través del Consejo de Formación en Educación.

En el interior del país quienes se encargan de la formación magisterial son los Institutos de Formación Docente, quienes cuentan con un plan vigente (Plan Nacional Integrado de Formación Docente-2008) de cuatro años de duración, de los cuales los últimos tres años los estudiantes realizan prácticas educativas en escuelas de práctica propiamente dicho.

González, González y Macari (2013) en base a estudios realizados sobre la temática sostienen que a grandes rasgos los aspectos que sobresalen y caracterizan a la formación docente en Uruguay son la feminización de la matrícula en el ingreso, un índice de egreso mayor de formación inicial respecto al egreso de formación media, las escasas propuestas para la formación continua que habilite el desarrollo profesional, los bajos niveles de egreso en la carrera, entre otros.

### **3.3.2- La construcción del rol docente**

Si nos referimos históricamente al rol del docente, podemos apreciar que ha ido modificándose, tanto así que se distingue la escuela tradicional de la nueva escuela, teoría que sustenta las prácticas educativas.

El rol del docente ha cambiado radicalmente, se pasó de un docente que era el centro de todo y transfería su conocimiento a sus alumnos, a ser el niño el centro y el docente el que guía mientras que el alumno construye el conocimiento.

Terigi y Diker (1997) plantean que la construcción del rol docente es un proceso que comienza en la trayectoria escolar previa, se afianza o reestructura en la formación inicial del profesorado, y continúa su inserción en el contexto real profesional.

“Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente.” (Parra, 2004, p. 31).

### **3.3.3- La práctica en formación docente**

La práctica no debe concebirse sólo como la acción docente dentro del aula, ni tampoco reducirla al proceso de enseñanza; si bien ésta es uno de los ejes principales de la formación docente, el concepto en sí mismo abarca a la realidad educativa en su totalidad. Realidad educativa que debe ser objeto de estudio y análisis para que los sujetos en formación, sea en instancias de grado o posteriores, puedan llegar a conocerla en sus

múltiples niveles. Cabe mencionar que la práctica concierne a la tarea docente, la cual debe realizarse a través de un trabajo de construcción a lo largo de la formación (Terigi y Diker, 1997).

De acuerdo con Lacarriere Espinoza (2008) cada práctica docente es una situación particular e irrepetible, que aunque pueda contener elementos comunes con otras prácticas, mantiene su especificidad. Es de destacar que no son espontáneas, ya que responden a posiciones teóricas y contextos específicos. Requieren de estudio, reflexión y construcción constante; constituyéndose así teoría y práctica, conformando el proceso pedagógico.

Es en la práctica donde se pone en juego permanentemente la autoridad del docente en un doble sentido, por un lado la autoridad científica -posesión de conocimientos-, y por otro, la autoridad moral - aquella que deriva de su comportamiento con y para los demás-. De manera que supone que la voz del docente sea escuchada y respetada (Bernassa, 2001).

Cabe mencionar que en la actualidad en nuestro país y de acuerdo con el plan vigente, las prácticas comienzan en el mes de marzo y finalizan en octubre, y se distribuyen de la siguiente manera: en el segundo y tercer año curricular de la carrera, se realizan prácticas tres días a la semana, donde el estudiante de magisterio rota por los diferentes niveles, permaneciendo dos meses en cada uno de éstos. El primer nivel comprende a Inicial, 1º y 2º año de primaria; el segundo nivel a 3º y 4º año; y el tercer nivel a 5º y 6º año. Es de destacar que los practicantes de segundo año solo utilizan como áreas de enseñanza la lengua y la matemática; mientras que en tercer año se agregan todas las áreas del programa.

En el cuarto año de formación docente, las prácticas se realizan con una frecuencia de cuatro días a la semana, y con continuidad en la misma clase todo el año.

#### **4- Problema y preguntas de investigación**

##### **4.1- Problema**

Partimos de entender a los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos situados, inseparables del contexto donde se producen y se desarrollan.

En escuelas de prácticas estos procesos adquieren una gran singularidad. En determinados períodos del año, se incorporan a la institución y al trabajo en el aula practicantes docentes de diferentes grados en la formación, generando nuevos contextos de aprendizaje que resultan particulares para los alumnos. De manera que nos interesa conocer cómo ese niño se vincula con el aprendizaje mediado por la figura del practicante y la del maestro del aula.

##### **4.2- Preguntas a formular a partir de la problemática**

- ¿Cómo representa el niño los vínculos de ellos con sus enseñantes -maestros y practicantes-?

- ¿Qué enseñantes aparecen representados en los mismos?
- ¿Se diferencia el vínculo de los niños con el maestro del vínculo con el practicante?
- ¿Quién ocupa el lugar privilegiado como enseñante en las representaciones de los niños?
- ¿Qué contenidos eligen los niños como contenido de enseñanza?
- ¿Se puede establecer una relación entre los contenidos enseñados y los enseñantes?
- ¿Qué modalidades y estrategias de transmisión del saber se representan?
- ¿Cuáles son las preferidas por los niños?
- ¿Qué contextos representan los niños en sus dibujos: formales o informales?

## **5- Objetivos**

### **5.1- Objetivo general**

- Conocer las representaciones sobre el aprender que tienen los niños que concurren a una escuela de práctica.

### **5.2- Objetivos específicos**

- Estudiar las representaciones acerca del vínculo aprendiente-enseñante en niños que concurren a una escuela de práctica.
- Analizar las representaciones sobre el enseñante, los contenidos y modos de transmisión de conocimientos priorizados en niños que concurren a una escuela de práctica.
- Explorar los contextos de aprendizaje que son representados en los niños que concurren a una escuela de práctica.

## **6- Diseño Metodológico**

El proyecto se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de alcance exploratorio y descriptivo. La elección se fundamenta en que dicha metodología permite el acercamiento directo al fenómeno que interesa abordar, como también al discurso propio de los implicados en su contexto. La metodología cualitativa se interesa por el estudio de la vida de los sujetos, los enunciados desde una perspectiva colectiva, las interacciones y las singularidades de los fenómenos. Es necesario comprender dichos fenómenos observables e interpretables de los sujetos, en actividad y en proceso (Gialdino, 2009).

Taylor y Bodgan (1992) sostienen que dicha metodología es entendida como la investigación que produce datos descriptivos, ya sean las propias palabras de las personas, escritas o habladas, y así como también la conducta observable.

La presente investigación explorará las representaciones sobre el aprender que tienen los niños que concurren a escuelas de práctica ubicadas en el interior del país.

La selección de los participantes se apoyará en todo el universo de alumnos que conformen el tercer nivel (5° y 6° grado) de tres escuelas de práctica. Se considerará esta población dado el nivel de simbolización que pueden alcanzar los gráficos (Urribarri, 2008).

El criterio de selección de las escuelas refiere al año curricular en el que se encuentran los practicantes. La escuela "A" corresponde a practicantes de segundo año; la escuela "B" a practicantes de tercer año; y la escuela "C" corresponde a practicantes de cuarto año de Magisterio.

Se procura analizar las representaciones sobre el aprender que surgen en los niños de cada escuela, las cuales tienen sus particularidades diferentes; se tomará en cuenta los contenidos a enseñar y las modalidades de práctica, lo cual depende del año de formación de los practicantes.

En el transcurso de la investigación y más específicamente a mitad del año lectivo, dado que eso permite que los niños tengan mayor conocimiento de sus enseñantes (maestros y practicantes), se aplicará la técnica Situación Persona Aprendiendo -SPA- con el fin de indagar en el tema. Técnica propuesta por la psicopedagoga argentina Alicia Fernández, la cual surge de una serie de modificaciones realizadas a una técnica ya existente -Test de Pareja Educativa-.

SPA consiste en realizar un dibujo de una persona que esté aprendiendo algo, y posteriormente se solicita la narración acerca de lo dibujado. De esta manera y de acuerdo con la creadora de la misma, se busca indagar en las representaciones asociadas al aprender, las cuales se harán presentes a través del dibujo y en la narración posterior.

Es necesario mencionar, que en SPA es tan importante el dibujo realizado como también la narración o diálogo que se entabla a posteriori, de manera que ambas partes conforman la técnica.

SPA es una técnica proyectiva, por lo que su fin no es encasillar el resultado, sino que implica un arduo trabajo en lo que refiere a la escucha del sujeto. La creadora de SPA respecto a las técnicas proyectivas sostiene que el grafismo debe tomarse como un discurso en sí mismo, por lo que se hace necesario analizar todo lo referente a omisiones, sustituciones y demás.

Tomando como disparador la técnica SPA, y procurando ampliar la indagación sobre las representaciones acerca de los contextos de aprendizaje, la relación aprendiente-enseñante, los contenidos de aprendizaje; se considerará en casos específicos

la posibilidad de realizar entrevistas semidirigidas con el fin de obtener una mayor información sobre las representaciones de dichos fenómenos.

La entrevista semidirigida o semiestructurada, como se prefiera llamar, es un tipo de entrevista cualitativa. Es una técnica que consiste en un diálogo directo, cara a cara, por lo que requiere un alto grado de concentración por parte del investigador para poder encauzar los temas.

Nos otorga la posibilidad a través de las preguntas y respuestas con los participantes, de lograr una comunicación y de la construcción en conjunto de significados respecto a un tema. A su vez la información la obtenemos en el lenguaje propio de los sujetos involucrados (Hernández Sampieri et. al., 2008).

En la instancia de entrevista, el dibujo SPA será un elemento a incluir para profundizar e indagar en los aspectos a investigar que no hayan quedado lo suficientemente claros en la representación y narración posterior.

### **7- Consideraciones éticas**

El presente proyecto se presentará ante el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la UdelaR para su consideración y aval antes de comenzar su implementación. Al estar involucrados los centros educativos, se deberá gestionar el permiso correspondiente al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública con permisos elevados al Consejo de Educación Inicial y Primaria, y al Consejo de Formación en Educación.

Se les informará a maestros, padres y niños sobre la investigación, el propósito de la misma, así como también sobre los beneficios sociales que se espera que ésta produzca.

Los datos recabados en el transcurso de la investigación serán tratados con responsabilidad, legalidad, veracidad, finalidad, reserva, seguridad de datos y previo consentimiento informado, tal como lo estipula el artículo 5° de la Ley 18.331 Protección de Datos Personales y Acción de "Habeas Data".

Se dejará constancia de que la decisión de participar dependerá del sujeto, por lo que deberá expresar voluntariamente su intención de participar en la misma. Al tratarse de niños, se les informará mediante un comunicado -consentimiento informado- al padre, madre o tutor, pudiendo manifestar su desacuerdo y quedando exentos de participar.

El consentimiento informado contará con una breve descripción de la investigación, de sus respectivos objetivos y de las técnicas que se utilizarán en el transcurso de la misma. Como investigador corresponde a su vez explicar verbalmente el cometido del proyecto, dando lugar a la evacuación de dudas e inquietudes que puedan surgir en la otra parte.

No menos importante es mencionar que de acuerdo con el artículo 66° del Código de ética

profesional del psicólogo/a (2001), los sujetos que participen en la investigación podrán retirarse de la misma en cualquier momento sin recibir ningún perjuicio por ello.

Respecto a la información obtenida, garantizamos que no aparecerán datos personales en libros, revistas o cualquier otro medio de publicidad derivado de la presente investigación; de manera que se reserva la confidencialidad y la identidad de los niños participantes.

Finalmente, luego de analizar la información recabada, se realizarán instancias de devolución con el fin de presentar las conclusiones y resultados obtenidos, ya que de este modo estaremos propiciando espacios de reflexión e intercambio.

### **8- Cronograma de ejecución**

Actividades/ Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión y rediseño de proyecto de investigación												
Contacto con institución educativa y actores												
Presentación de la investigación y solicitud del consentimiento informado												
Aplicación de la técnica SPA												
Entrevistas semidirigidas												
Análisis de la información recabada												
Lectura bibliográfica												
Elaboración de conclusiones												
Espacios de devolución e instancias de diálogo												

### **9- Resultados esperados**

Al finalizar la presente investigación se espera poder comprender e identificar las representaciones que tienen los niños sobre el aprendizaje en escuelas de prácticas, de manera de poder categorizarlas para luego abrir un intercambio reflexivo.

En relación al vínculo aprendiente-enseñante se espera profundizar en cómo los primeros valoran el aprendizaje, y cómo perciben el rol del enseñante, y las diferentes estrategias y modalidades que se utilizan para el enseñar. De la misma forma, se espera poder estudiar los contenidos de conocimientos que son representados, y a su vez, generar

categorías con los diferentes contextos de aprendizaje que los niños valoran y representan en la técnica aplicada.

Se pretende que los conocimientos que surjan del presente estudio sirvan para futuras investigaciones, pudiendo ser de ayuda para repensar las representaciones sobre el aprendizaje que tienen los niños en escuelas de prácticas, brindando así aportes a nivel de la Educación Pública y a nivel de la Formación Docente.

## 10- Referencias bibliográficas

- Agrati, L. S., & Gemma, C. (2015). How can I do? The Representations of Secondary School Student-teachers about School Practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 503-509. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com/S1877042815007466/1-s2.0-S1877042815007466-main.pdf?\\_tid=fdcd5e-01bf-11e6-b6c3-0000aacb35d&acdnat=1460583659\\_8176fc5c3c6ca6bdb3d39649afa577f5](http://ac.els-cdn.com/S1877042815007466/1-s2.0-S1877042815007466-main.pdf?_tid=fdcd5e-01bf-11e6-b6c3-0000aacb35d&acdnat=1460583659_8176fc5c3c6ca6bdb3d39649afa577f5)
- Ausubel, D., Novak, D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bazzano, D. (2015). *Representaciones Sociales sobre el aprendizaje en niños y niñas del medio rural en la localidad de San Antonio*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de la República, Facultad de Psicología. Uruguay.
- Bentancor, G. (2015). *La representación social del alumno y el alumno real: estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas en el área metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Facultad de Psicología. Uruguay.
- Bernassa, J. (2011). Interacción y poder docente: poniendo en jaque la autoridad. En Balbi, S. Los educadores uruguayos enfrentados a la actual realidad y al porvenir, a los problemas, las responsabilidades, las tareas del educador y de la educación popular. *Revista de la Educación del Pueblo*, 43(2), 1-2.
- Carbajal, N., Pastorino, C., Gadino, A., y Sosa, D. (1993). *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo*. Montevideo: Melga.
- Carvalho, W. N. D. S. G., & Andrade, M. S. D. (2013). Social representations formulated by high school students. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(1), 29-37. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n1/04.pdf>
- Casado Romero, A. (2005). *Creencias de los estudiantes de magisterio sobre las interacciones en el aula*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/966>

- Castorina, J. A. (1995). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En Schlemenson de Ons, S. (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Paideia.
- Castorina, J. A., y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, J. A. (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Código de Ética profesional del psicólogo/a (2001). Recuperado de [http://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo\\_de\\_etica\\_profesional\\_del\\_psicologo.pdf](http://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf)
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Cristóforo, A., De Armas, T., Pou, V. y Delgado, R. (2008). Subjetividad y dificultades de aprendizaje. Investigación a través del dibujo "Situación Persona Aprendiendo" (SPA). *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-032/644>
- Del Río, P. (1992). El niño y el contexto sociocultural. *Anuario de psicología*, (53), 61-70.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Díaz, D. (2012). *Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Facultad de Psicología. Uruguay.
- Elichiry, N. E. (comp.) (2001). *¿Dónde y cómo se aprende?: Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Emler, N., Ohana, J., y Dickinson, J. (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En Castorina, J., A. (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Fernández, A. (s.f.). *De cómo la modalidad de aprendizaje de los enseñantes incide en su modalidad de enseñar. Texto en base a Conferencia dictada por la autora en Technische Universität, Berlín.* Recuperado de <http://www.epsiba.com/materiales/texto/809>

Fernández, A. y Goncalves da Cruz, J. (s.f.). Grupo de investigación: situación persona aprendiendo (S.P.A.). *VI Jornadas de Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires.* Recuperado de <http://www.epsiba.com/investigaciones/view/20>

Fernández, A. y Goncalves da Cruz, J. (s.f.). Grupo de investigación: situación persona prestando atención. *VI Jornadas de Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires.* Recuperado de <http://www.epsiba.com/investigaciones/view/19#>

García, M. B., y Vilanova, S. L. (2008). Las representaciones sobre el aprendizaje de los alumnos de profesorado: Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemática en formación. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 3(2), 27-34. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662008000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662008000200003&script=sci_arttext)

Gialdino, I. V. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la Investigación cualitativa. *Qualitative Social Research*, 10,(2).

González Mora, F., González Burgstaller, M., y Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay: Desafíos para la próxima década.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Gonz%C3%A1lez,%20Gonz%C3%A1lez%20y%20Macari.pdf>

González-Peiteado, M., y Pino-Juste, M. (2013). *Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza.* *Educación XX1*, 17(1), 83-110. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10706/11300>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Lacariere Espinoza, J. L. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. España. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829\\_lacariere\\_espinoza.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacariere_espinoza.pdf?sequence=1)

Lacasa, P. (1997). Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano?. En Rodrigo, M. y Arnay, J. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp.81-106). Barcelona: Paidós.

Parra, M. P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques educacionales*, 29-49.

Piaget, J. (1992). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

Pulvermacher, Y., & Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them?. *Teaching and Teacher Education*, 55, 255-266. Recuperado de [http://ac.els-cdn.com.proxy.timbo.org.uy:443/S0742051X16300130/1-s2.0-S0742051X16300130-main.pdf?\\_tid=96e3103c-01be-11e6-b283-00000aab0f6c&acdnt=1460583056\\_139e1f90207e48df2326e8a4a8b8753d](http://ac.els-cdn.com.proxy.timbo.org.uy:443/S0742051X16300130/1-s2.0-S0742051X16300130-main.pdf?_tid=96e3103c-01be-11e6-b283-00000aab0f6c&acdnt=1460583056_139e1f90207e48df2326e8a4a8b8753d)

Rodríguez, M. y Huertas, J. (2000). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya*, (26), 51-71.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

- Sebben, L. (2010). ¿Cómo se construye el rol docente desde y en las miradas del otro?. En Contera, C., Peppe, M. L. y Zunini, A. (coords.). *Primer Foro Nacional de Ciencias de la Educación en Formación Docente: El rol del conocimiento en escenarios educativos en transformación*, 2, 13-24.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F., y Diker, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria*. Noveduc Libros.
- Uruguay. Poder Ejecutivo. Decreto CM/515. (2008). Investigación con Seres Humanos. Recuperado de [http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/pdf/uruguay\\_decreto\\_PE\\_investigacion2008.pdf](http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/pdf/uruguay_decreto_PE_investigacion2008.pdf)
- Uruguay. Poder Legislativo. Ley N° 18.331. (2008). Protección de datos personales y acción de "Habeas data". Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18331&Anchor>
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica Grijalbo.

11- Anexos









