



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

**Título: La autoeficacia en el aprendizaje a través del Modelo Quinta
Dimensión (5D)**

Modalidad: Proyecto de Investigación

Estudiante: Marcia Yoselín Perdomo Cesar

C.I.:4.881.234-2

Tutora: Prof.Adj. Mag. Beatriz Falero

Revisor: Asist. Mag. Vicente Chirullo

Diciembre, 2024

Montevideo, Uruguay

Índice de Contenidos

1. Resumen	4
2. Fundamentación	5
3. Marco teórico	7
3.1 El modelo Quinta Dimensión (5D)	7
3.2 Imaginación	10
3.3 Creatividad	11
3.4 Aprendizaje	13
3.5 Autoeficacia	16
4. Antecedentes	18
4.1 La autoeficacia y su relación con el aprendizaje	18
4.2 Relación entre autoeficacia y el modelo Quinta Dimensión	19
5. Problema de Investigación	21
6. Objetivos	22
6.1 Objetivo general	22
6.2 Objetivos específicos	22
7. Preguntas de investigación	22
8. Hipótesis	22
9. Metodología	23
9.1 Diseño	23
9.2 Participantes	24
9.3 Instrumentos	24
9.4 Procedimiento	26
9.5 Análisis de datos	27
10. Cronograma de ejecución	28
11. Consideraciones éticas	29
12. Resultados esperados y plan de difusión	30
Referencias bibliográficas:	31

Índice de Tablas

Tabla 1 Antecedentes de autoeficacia	19
Tabla 2 Plan de ejecución de la investigación	28

1. Resumen

El presente proyecto de investigación tiene por finalidad investigar si el modelo Quinta Dimensión (5D) no solo facilita la producción imaginativa y creativa en los niños, sino que también incide en su percepción de autoeficacia, factores que se consideran cruciales para un aprendizaje efectivo e integral. El Modelo 5D busca que desarrollen confianza en sus capacidades para enfrentar desafíos, propiciando un aprendizaje activo y significativo.

La relevancia de la investigación radica en la necesidad de innovar en metodologías educativas que influyan de manera directa en el éxito académico y personal. Con una metodología mixta y un diseño transformativo secuencial (DITRAS), este estudio comparará los resultados obtenidos en estudiantes de tercer grado de primaria que participen de Modelo 5D con niños en un grupo control. La combinación de metodología cuantitativa y cualitativa permitirá obtener una visión integral de cómo el modelo influye en la percepción de autoeficacia, la creatividad y el compromiso del estudiante con las tareas.

Se espera producir conocimiento que refleje la importancia de integrar capacidades innatas, como la imaginación y creatividad, y la percepción de la autoeficacia en la educación para promover el desarrollo integral del niño.

Palabras clave: Modelo Quinta Dimensión, imaginación, aprendizaje, creatividad, autoeficacia.

2. Fundamentación

El presente Proyecto de investigación se encuentra enmarcado en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, Plan de Estudios 2013. A través de este estudio se busca investigar si el modelo Quinta Dimensión (5D) no solo facilita la producción imaginativa y creativa en los niños, sino que también incide en su percepción de autoeficacia, contribuyendo al desarrollo de un aprendizaje efectivo.

La educación en Uruguay en el marco de la Ley N° 18.437 (2008) se establece como un derecho humano fundamental, donde el Estado tiene que brindar una educación de calidad, de fácil acceso y generar condiciones para la continuidad educativa. En este contexto, el sistema educativo uruguayo actualmente atraviesa transformaciones importantes, impulsadas por las reformas educativas propuestas por las autoridades de la enseñanza. Desde la ANEP la transformación educativa busca responder a los cambios globales y mejorar la calidad de los aprendizajes. La reforma además permitiría crear un sistema educativo con nuevas herramientas que combatan la desigualdad y lograr la permanencia en el sistema educativo. Esta transformación educativa modifica tanto lo que aprenden los estudiantes en la educación pública y privada como la manera en que lo hacen, redefiniendo los métodos de enseñanza tradicionales, con la meta de que todos los estudiantes no solo continúen en el sistema educativo, sino que también egresen con las herramientas necesarias para desempeñarse en la vida.

Aunque el acceso a la educación ha mejorado, como lo señala el informe de INEED 2019-2020, esto no garantiza la calidad del aprendizaje. Por ello la ANEP reconoce que es fundamental promover el desarrollo de las potencialidades individuales de cada individuo y para lograrlo es “preciso promover aprendizajes que le permitan desenvolverse e insertarse en una sociedad que se encuentra en permanente transformación y cambio” (ANEP, 2022, p.17). Estos conocimientos que se adquieren a través del aprendizaje incluye tanto los académicos, como aquellos por medio de los cuales se establecen y se propician lazos sociales. Frente a ésta realidad, surge la necesidad de implementar enfoques educativos innovadores que promuevan aprendizajes significativos y fomenten la permanencia en el sistema educativo, el modelo Quinta Dimensión (5D) se presenta como una herramienta orientadora que promueve los aprendizajes.

El interés personal en la temática surge durante mi trayecto formativo en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República en el año 2022, cuando realicé la práctica del Ciclo de Graduación “Simbolización y Modelo Quinta dimensión” que estaba enmarcada en el proyecto de investigación “Procesos de simbolización en niños/as con dificultades de aprendizaje. El personaje mágico como facilitador”. Este proyecto, llevado a cabo en la escuela

Estados Unidos de América, buscó caracterizar los procesos de simbolización de niños/as con dificultades de aprendizaje mediante la implementación del Modelo 5D.

En la práctica, el modelo se aplicó en una escuela pública de Montevideo, organizando actividades de lectoescritura y matemáticas vinculadas al proyecto anual de la institución: “Valores y números racionales”. Para motivar a los niños, se construyó una narrativa en torno a un personaje mágico, que planteaba actividades o tareas a modo de misiones. Con este propósito, se creó el personaje del “Mago Valeré” quien articula el sistema de actividades combinando educación, juego e interacción entre pares. Este personaje fue concebido teniendo en cuenta el contexto de la escuela, donde hay un alto porcentaje de niños migrantes, así como la experiencia de la pandemia y los valores promovidos a nivel institucional como proyecto escolar. En la narrativa, el Mago, tras haber estado encerrado por la pandemia, emprende un viaje por diversos países, necesitando la ayuda de los niños para recuperar los valores que las personas han perdido. Para lograrlo envía misiones, y cuando los niños las completan obtiene un pócima que representa el valor perdido en ese país.

Las actividades se llevaban a cabo en duplas formadas por niños y estudiantes universitarios, quienes ofrecían apoyo personalizado a cada niño. Los alumnos que participaron en esta iniciativa fueron seleccionados por sus maestras, debido a que presentaban un rendimiento inferior al esperado para su nivel educativo y, en su mayoría, contaban con diagnósticos de dificultades de aprendizaje, por lo que recibían apoyo extraescolar y eran evaluados por diversos especialistas.

En mi rol como observadora y participante, noté que la narrativa creada alrededor del personaje del “Mago Valeré” y el trabajo en duplas con estudiantes universitarios al permitir un acompañamiento cercano y personalizado generaba en los niños una actitud diferente hacia el aprendizaje y también impactaba en la percepción que tenían sobre sus capacidades. La narrativa del Mago no sólo introducía un objetivo concreto en cada actividad, sino que también brindaba un contexto donde los niños se veían como protagonistas de una historia que los necesitaba para poder llevarse a cabo. Esto parecía motivarlos a completar cada misión, lo que se encuentra alineado con los postulados de Bandura, quien señala que la autoeficacia se fortalece a través de experiencias de éxito. En este sentido, los niños que al inicio de la intervención presentaban menor confianza en sus habilidades para poder llevar a cabo las tareas con el paso del tiempo se mostraban más comprometidos y optimistas después de cada logro alcanzado o cada desafío superado.

La práctica me permitió reflexionar sobre la posible conexión entre la creatividad y la imaginación y su influencia en la percepción de autoeficacia de los niños a través de la implementación del modelo 5D. Orientada por estas observaciones, decidí enfocar mi Trabajo Final de Grado en investigar cómo el modelo Quinta Dimensión podría impactar en el fortalecimiento de la confianza de los niños en sus propias capacidades.

3. Marco teórico

3.1 El modelo Quinta Dimensión (5D)

La Quinta Dimensión (5D) es un modelo de actividad educativa basada en el aprendizaje colaborativo entre niños y estudiantes universitarios mediado por TIC's. Desarrollado por Michael Cole en el año 1986 en el Laboratorio de Cognición Humana Comparada de California San Diego, el modelo busca gestionar la inclusión social y la diversidad (Da Silva y Ornellas, 2017, p. 217). Con alcance mundial, fue utilizado en países como Estados Unidos, México, Brasil, Australia y parte de Europa por equipos universitarios, apuntando a preservar los patrimonios culturales y fortalecer la identidad social de grupos minoritarios.

Michael Cole (2006) plantea que de manera simple el Modelo 5D es la dimensión donde vive el personaje que se crea de fantasía y que es el centro en la narrativa de la actividad. La primera dimensión sería el punto, la línea como la segunda, el espacio como la tercera y el tiempo como la cuarta. La quinta dimensión, la del significado, es especialmente importante para la vida, ya que implica la construcción de significados y la formación de la cultura. Los niños participan de manera natural en este proceso, contribuyendo activamente a la creación cultural.

En éste modelo se emplea una herramienta central, coordinadora, que actúa como marco referencial espacial para organizar las actividades. Originalmente el modelo desarrollado por Cole (1999), presenta ésta herramienta como un laberinto compuesto por veintinueve áreas o cuartos, cada uno con dos actividades. Aunque el laberinto es esencialmente una herramienta conceptual, su representación material facilita la apropiación en el plano material, su diseño estará condicionado por el contexto y las necesidades del lugar a trabajar. El tránsito por el laberinto estará marcado por reglas pero las mismas podrán ser rediseñadas.

Se introduce la figura de un administrador central, representado como un mago, sobre el cual se teje el hilo narrativo que permite una continuidad y otorga sentido a la actividad. Es a quien se le atribuye la construcción y gestión total del sistema. "La identidad del Mago es desconocida y se utiliza para estimular la imaginación y el razonamiento de los chicos. Además, a menudo se usa para mediar en conflictos y conducir la atención hacia otros contextos" (Laluzza et al., 2016, p.51).

Según Quinteros (2000) es crucial preservar la dualidad del personaje, que es imaginario y real al mismo tiempo, esto requiere que "sean los propios niños los que determinen su identidad, sin que la misma sea confirmada por nadie más. Serán los niños los que imaginen qué edad tiene, cómo es, su género, etc" (p.19). Este equilibrio permite que el personaje no solo estimule la creatividad y la imaginación de los participantes, sino que

también desempeñe un rol funcional en las actividades educativas, haciendo que su impacto sea tanto lúdico como tangible en el proceso de aprendizaje.

La existencia de una narrativa en torno a un personaje mágico es fundamental en el Modelo 5D, ya que este personaje asegura el funcionamiento del sistema y mantiene una comunicación continua con los niños mediante cartas (Cole, 1999). Siendo el personaje mágico el encargado de coordinar un sistema de actividades que combina educación, juego e interacción entre los participantes.

Otros dos elementos importantes en este modelo son las guías de tareas y el pasaporte. Las guías de tareas facilitan la mediación de las actividades, orientan a los niños en los juegos y ofrecen tareas motivadoras, fomentando la interacción entre los participantes. Estas guías comunican los requisitos necesarios para completar las actividades y proporcionan ayuda útil. Las actividades se adaptan a la singularidad de cada uno de los participantes y cada sesión de trabajo, además Quinteros (2000) plantea que estas actividades en las que participan niños y niñas promueven el desarrollo de sus competencias cognitivas, comunicativas y socioculturales. Las guías marcan objetivos y tienen como propósito promover la toma de decisiones y favorecer la capacidad de planificar las acciones para su resolución.

El pasaporte, es una herramienta valiosa que permite llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje y el recorrido de cada niño por el laberinto. Este librito contiene la identificación del niño y documenta los logros de cada sesión de juego, lo que proporciona un sentido de pertenencia a un grupo, refuerza la integración y la identidad entre los participantes.

En cuanto a su propuesta de investigación e intervención, el modelo 5D fue diseñado para integrar la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Esta perspectiva postula que los participantes y la práctica en la actividad evolucionan y cambian con el tiempo (Da Silva y Ornellas, 2017).

La 5D entiende el aprendizaje como un proceso social, donde la colaboración actúa como un elemento facilitador clave. En este contexto, se colabora, se negocia y se construye conocimiento a partir de diferentes herramientas diseñadas para lograr una apropiación efectiva del conocimiento. El aprendizaje colaborativo se manifiesta como un proceso social de intercambio entre participantes con conocimientos y experiencias diversas, donde los roles son flexibles y horizontales, se adaptan a las actividades y objetivos específicos de cada actividad.

En relación con los procesos de construcción de conocimientos, un concepto clave es la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1979), que es la diferencia entre lo que el niño logra aprender solo y lo que puede llegar a aprender con la ayuda de un tutor o compañero más hábil. Este concepto permite entender cómo los individuos pueden alcanzar niveles superiores de comprensión y habilidad con la ayuda de otros más experimentados.

La ZDP propicia una comprensión más profunda de cómo se desarrolla el aprendizaje colaborativo en el modelo, ya que destaca la importancia del apoyo y la mediación en el

proceso de adquisición de conocimientos. A través de la colaboración y el intercambio de experiencias, los participantes pueden superar sus capacidades actuales y avanzar en su desarrollo cognitivo.

El Modelo 5D al ser una propuesta de trabajo colaborativo y flexible, se adapta a las necesidades y al contexto donde se pretende aplicar, se enfoca en crear un entorno en el que los participantes compartan significados, metas y herramientas. Permite la descripción y análisis de la interacción, comportamiento, aprendizaje y desarrollo infantil. Se caracteriza por ser participativo al involucrar distintos actores, de acuerdo con Lalueza et al. (2016), los estudiantes universitarios desempeñan un rol crucial en este modelo, “permite incorporar un rol singular e imprescindible en el proyecto: la figura de un experto que juega un rol de compañero” (p.59). Este rol es fundamental para crear una experiencia de aprendizaje colaborativo e intergeneracional, una dinámica flexible entre experto y aprendiz es ideal para la construcción de la zona de desarrollo próximo, siendo los estudiantes universitarios los mediadores que inciden en la ZDP de los niños.

La presencia de los estudiantes universitarios en la 5D sirve para ayudar a los niños (participantes) a tomar decisiones en las actividades, avanzando de esta manera en la construcción del conocimiento, no obstante, al final es el participante quien decide el camino a seguir en las actividades que realiza. Esta relación colaborativa entre niño y participante muestra que se dan relaciones sociales de horizontalidad, el adulto sin tomar el control apoya al niño para que él mismo tome control de lo que está realizando y que a través de sus propias habilidades alcance su objetivo. Quedando de esta manera en evidencia que se da una ruptura en las jerarquías tradicionales, el adulto que acompaña al niño no representa un maestro, sino que hace de intermediario para ayudar al sujeto a gestionar su propio conocimiento y aprendizaje (García y Marín, 2018).

El Modelo 5D se destaca por su enfoque en la narrativa y la construcción de significados. La figura del mago, junto con herramientas como las guías de tareas y el pasaporte, facilita la mediación, seguimiento y documentación del proceso de aprendizaje, promoviendo un sentido de pertenencia y cohesión entre los participantes. Subraya la importancia del apoyo y la mediación en la zona de desarrollo próximo, permitiendo a los participantes superar sus capacidades actuales y avanzar en su desarrollo cognitivo. La presencia de estudiantes universitarios como expertos-compañeros refuerza la horizontalidad en las relaciones y la colaboración efectiva, donde cada participante contribuye activamente a la creación de conocimiento.

Al fomentar la imaginación y la colaboración, este modelo educativo inspira a los participantes a alcanzar su máximo potencial, creando un entorno donde el conocimiento y la creatividad se desarrollan conjuntamente. Transformando la forma en que entendemos y practicamos la educación, haciendo del aprendizaje un proceso social, inclusivo y significativo.

3.2 Imaginación

En el modelo 5D la imaginación es un recurso central para enriquecer la experiencia y potenciar el proceso de aprendizaje, permitiéndole al niño explorar y construir realidades alternativas donde puede proyectarse, visualizar roles y enfrentar desafíos en un escenario ficticio. Por ello se abordará el concepto de imaginación, que etimológicamente proviene de "imagen" y se refiere a la presentación o aparición de algo, sugiriendo una combinación de elementos preexistentes obtenidos de las percepciones.

Virginia Ungar (2001) señala que desde la filosofía se debate entre concebir a la imaginación como una acción que crea nuevas imágenes o como un proceso que simplemente recrea imágenes ya percibidas. Destaca que se presenta como un modo de funcionamiento de una capacidad humana: la de hacer aparecer cosas, aceptando la imposibilidad de conocerlo todo, favoreciendo la apertura al misterio y permitiendo el juego creativo y la exploración libre de la realidad.

Desde el psicoanálisis Hanna Segal (1991) sostiene que la imaginación construye un mundo del "qué pasaría si", que no niega la realidad sino que explora sus posibilidades. Por su parte, Analía Wald (2015) la concibe como un recurso humano que se encuentra presente en todas las formas de trabajo psíquico. Mary Warnock (1994, citado por Wald, 2015) distingue entre "la imaginación primaria, que es nuestra manera de interpretar el mundo y de formar imágenes en la mente, de la imaginación secundaria que es capaz de reconstruir creativamente en ausencia del objeto" (p.193). Ambas formas de imaginación juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que permiten una comprensión más profunda y creativa del entorno.

Para la teoría sociocultural, la imaginación para Vygotsky (1979) es un proceso psicológico distintivo en los niños que representa una forma específica de actividad consciente propia de los seres humanos, al igual que otras funciones del conocimiento, tiene su origen en la acción. Además, Vygotsky (1996, citado en González-Moreno et al., 2022) señala que: "la imaginación aparece en el ámbito del desarrollo psíquico: cuando un niño se independiza de su propia percepción concreta y empieza a crear y representar situaciones diversas con sus acciones y su lenguaje" (p.2)

En este sentido, desde la psicología del desarrollo, la capacidad de imaginar "nos permite dar sentido al mundo que nos rodea y es central para nuestra cognición, así como para la posibilidad de pensar y aprender" (Mareovich, 2022, p. 87). Los productos de la imaginación se construyen a partir del vínculo con el mundo social y están guiados por la realidad, incorporando elementos extraídos de experiencias previas. Por ello, Florencia Mareovich (2022) sostiene que: "cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación" (p.90).

Mareovich (2002) explica que, para Vygotsky, la imaginación se relaciona con la realidad de cuatro maneras. Primero, todo producto imaginativo contiene elementos derivados de la experiencia previa. Segundo, la imaginación permite concebir eventos o situaciones no experimentados directamente, basándose en imágenes y relatos proporcionados por otros, lo que facilita el aprendizaje cultural. Tercero, la imaginación se conecta con la realidad a través de las emociones que se reflejan en imágenes mentales e ideas, influyendo en cómo vemos la realidad y en la creación de imágenes imaginativas. Finalmente, en la cuarta forma de vinculación entre la realidad y la fantasía se establecen lazos entre la imaginación y la actividad creadora, comúnmente conocida como creatividad. El momento más avanzado en el desarrollo de la imaginación es cuando esta se materializa en una creación concreta (Mareovich, 2022, p.91).

De forma amplia la psicología del desarrollo según Mareovich (2002) define a la imaginación como una función psicológica encargada de generar, a partir de la experiencia, nuevas ideas. Es una función que está vinculada con la posibilidad de crear mundos fantásticos, pero además la capacidad de imaginar alternativas es esencial para construir conocimiento, nos ayuda a aprender, a razonar, a planificar nuestras acciones y a modificar el mundo exterior.

3.3 Creatividad

La imaginación constituye la base sobre la cual se edifica la creatividad, permitiendo la transformación de ideas en realidades innovadoras. "El término "creatividad" deriva del latín "creare", que significa crear, hacer algo nuevo, algo que antes no existía" (Martín y Martín, 2012, p.314). Aunque la creatividad suele ser entendida usualmente limitada al campo de lo artístico, lo trasciende. Fuentes y Torbay (2004) la definen como una "característica inherente o consustancial al ser humano" (p.3), lo que sugiere que es una cualidad fundamental y esencial de las personas, todos los seres humanos poseen de manera natural la capacidad de ser creativos, siendo una parte integral de la naturaleza humana. La creatividad hace que el sujeto pueda crear y transformar su presente por lo que debe potenciarse y estimularse lo más tempranamente posible.

Díaz Abrahán y Justel (2019) la consideran uno de los rasgos más complejos y fascinantes del ser humano y la definen como "la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas, logrando algo novedoso a partir de ideas previas" (p.35), destacando que la generación de ideas nuevas no existe sin la asociación de información que haya sido almacenada con anterioridad. Asimismo para Bandura (1987) la creatividad suele implicar que se sinteticen los conocimientos existentes en nuevas formas de pensar y hacer las cosas.

Vygotsky (1987) define la creatividad como cualquier actividad humana que elabore algo nuevo, no solo en forma de objetos tangibles, sino también en la creación interna de ideas, pensamientos y sentimientos. Sostiene que la capacidad creativa se basa en la habilidad del cerebro para combinar elementos de diferentes maneras, lo que la Psicología denomina imaginación o fantasía. Según Alessandroni (2017), para Vygotsky, la creatividad es un proceso psicológico superior que se desarrolla a lo largo de la vida, influido por factores históricos y culturales, y está estrechamente vinculada a las actividades diarias y los contextos en los que se desenvuelve.

El pensamiento creativo para Franco y Justo (2009) debe ser cultivado en el entorno educativo, ya que promueve el desarrollo de procesos mentales, incrementa la sensibilidad hacia los problemas, mejora las capacidades cognitivas y refuerza la perseverancia. Para fomentar la creatividad en el ámbito escolar, se debe crear un entorno que permita a los estudiantes resolver problemas de diferentes maneras. Chacón (2005, citado en Franco y Justo, 2009) señala que “en el aula deben utilizarse estilos de aprendizaje de producción y no de reproducción para poder estimular el pensamiento creativo y divergente” (p.2). Es necesario proporcionar espacios donde el niño pueda reflexionar, experimentar y aportar ideas originales, haciendo del aprendizaje una experiencia personal y valiosa.

Según Badilla Baltodano (2007), la creatividad es un proceso cognitivo que se puede construir, fomentar y moldear. Este acto humano refleja cómo procesamos la información y constituye una herramienta para el cambio. Educar en creatividad implica formar personas flexibles, con visión de futuro, iniciativa, confianza y capacidad para afrontar obstáculos tanto en la vida académica como cotidiana. Además se les dota con herramientas para la innovación.

Con respecto a la creatividad e imaginación en las prácticas educativas Ken Robinson (2006) sostiene que la educación no debe centrarse únicamente en la transmisión de contenidos teóricos, sino también en fomentar la creatividad y la imaginación de los estudiantes. Es crucial que las escuelas encuentren un equilibrio entre el currículo académico y el impulso de la imaginación para lograr una educación integral. Así, se contribuirá a formar personas capaces de pensar de manera innovadora, enfrentar desafíos con soluciones creativas y adaptarse a un entorno en constante cambio. Promover la creatividad en la educación es clave para atender tanto las necesidades como el potencial de los estudiantes.

Alicia Coral (2012) propone que el aprendizaje es un proceso personal y subjetivo que se potencia mediante enfoques creativos, facilitando diversas formas de asimilar conocimientos. Considera la creatividad un proceso mental transformativo que involucra aspectos cognitivos y afectivos, esenciales para resolver desafíos alineados con los intereses de los estudiantes. Coral subraya que la creatividad no solo facilita el aprendizaje, sino que también permite abordar problemas con originalidad, incluso en contextos desafiantes.

Además, argumenta que la educación debe acompañar a los estudiantes en su proceso de aprender a crear, integrando la creatividad como parte fundamental de la formación.

3.4 Aprendizaje

El aprendizaje es un concepto que puede ser definido desde distintas perspectivas teóricas. En el marco de la Quinta Dimensión, se entiende como un proceso dinámico y transformador que permite la apropiación activa del conocimiento. Desde el psicoanálisis Silvia Schlemenson (1998) lo describe como un proceso de transformación e incorporación, mediante el cual construimos y nos apropiamos de conocimientos, facilitando la apertura al mundo, la participación en nuevas experiencias, el progreso y el enriquecimiento personal.

El aprendizaje puede verse como “una suerte de movimiento libidinal, por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos” (Schlemenson, 1998, p. 11). Así, el aprendizaje está vinculado al deseo individual, que impulsa la construcción del conocimiento mediante la elección de determinados objetos.

El ser humano aprende de forma reflexiva, y la calidad de este aprendizaje depende más de su disposición psíquica que de su capacidad intelectual heredada. Schlemenson (1998), la forma en que las personas se relacionan con el conocimiento está influenciada por sus experiencias pasadas de placer y sufrimiento. Estas experiencias afectan cómo cada individuo construye su conocimiento de manera única, y las diferencias en las vivencias tempranas determinan cómo se acercan al aprendizaje a lo largo de su vida. Por ello, la interacción con el entorno, siempre mediada por vínculos con otros, es crucial para el aprendizaje.

Para Alicia Kachinovsky (2012) el acto de aprender se define como la adquisición de conocimientos, ya sea a través del estudio o de la experiencia, e implica apropiarse de algo que no era originalmente propio. Aprender es transformarse, y esta transformación enriquece al individuo, siendo valorada socialmente por su capacidad renovadora. El aprendizaje es una “tarea humanizante a la que no podemos renunciar” (Kachinovsky, 2012, p. 72).

Aprender, según Beatriz Janin (2002), es un proceso psíquico activo que involucra los deseos, el yo y los ideales. Implica reconocer una carencia para poder aprender, prestando atención, sintiendo curiosidad y descomponiendo el objeto de estudio. Este proceso lleva a transformar tanto al sujeto como al objeto de aprendizaje, implicando una producción creativa que “supone la permeabilidad en el pasaje entre el sistema inconsciente y el sistema preconscious. Poder apelar a la fantasía, soñar, desarmar y rearmar lo dado, “jugar” con lo adquirido, para organizarlo con un sello propio, evidencian la apropiación del conocimiento” (Janin, 2002, p.33). Además, Janin et al. (2019) destacan que el aprendizaje es un acto

complejo, influenciado por historias, funcionamientos y actores, y por el valor que se le da al conocimiento en la sociedad y familia del sujeto. Señalan que aprender no siempre es placentero, pues “no es fácil tolerar la incertidumbre de no saber o la herida narcisista que supone el tener que renunciar a saberes previos” (Janin et al., 2019, p.17). Cada nuevo conocimiento implica un golpe al narcisismo, ya que implica aceptar que había algo desconocido que tuvo que ser aprendido de otra persona, es decir que siempre aprendemos en un vínculo con otro.

Desde la perspectiva de la teoría sociocognitiva, las personas no son receptores pasivos de estímulos externos, sino que juegan un rol activo en la construcción del conocimiento (Maddux & Kleiman, 2020). El aprendizaje se entiende como un proceso complejo mediante el cual el sujeto transforma sus habilidades mentales y creencias en conocimientos específicos, interactuando dinámicamente con factores intrapersonales, conductuales y ambientales (Chaves Barboza & Rodríguez Miranda, 2017). En este marco, el aprendizaje autorregulado se basa en cuatro principios clave: la capacidad del individuo para construir objetivos y significados, influido por su sistema cognitivo y entorno; la habilidad para gestionar aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales; la interacción entre factores internos y contextuales; y la facultad para evaluar y ajustar metas y estrategias según los resultados obtenidos (Chaves Barboza & Rodríguez Miranda, 2017).

Vygotsky (1979) sostiene con respecto al aprendizaje que es un proceso activo donde el contexto social juega un papel determinante, ya que el desarrollo y el aprendizaje ocurren simultáneamente y están entrelazados a través de la interacción social. De manera similar, Bandura (1987), desde su teoría del aprendizaje social destaca que este proceso surge de la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales. Los factores personales, como creencias y actitudes, influyen en la interpretación del entorno, mientras que los conductuales y ambientales modelan las respuestas individuales. Además, no solo se aprenden mediante la experiencia directa, sino también a través de la observación de comportamientos ajenos y el análisis de sus consecuencias (Bandura, 1987).

La premisa fundamental desde la teoría del aprendizaje social, es que el aprendizaje es un proceso cognitivo inseparable del contexto, aprendemos mediante modelos sociales. El aprendizaje vicario, central en esta perspectiva, implica la adquisición de patrones de comportamiento observados en otros, sólo si resultan útiles o funcionales. Este aprendizaje no se limita a una edad ni a la enseñanza formal, sino que ocurre a lo largo de la vida y en diversos contextos (Pérez, 2017).

Pérez (2017) destaca que Bandura identifica cuatro procesos clave en el aprendizaje vicario. Primero, la atención, que implica enfocarse en eventos relevantes y evaluar su utilidad. Segundo, la retención, donde la información observada se codifica y almacena en la memoria mediante imágenes mentales o lenguaje. Tercero, la reproducción motora, que traduce las

representaciones simbólicas en acciones concretas mediante ensayo y error. Finalmente, la motivación determina qué conductas serán imitadas o descartadas según sus beneficios o consecuencias negativas, ya sean observadas o transmitidas por otros.

Según Bandura (1987), el aprendizaje y la conducta humana se explican mediante la interacción de tres elementos fundamentales: los factores personales cognitivos, la conducta y el ambiente. Este enfoque, denominado modelo de reciprocidad triádica, destaca cómo cada uno de estos elementos influye en los otros, rompiendo con las explicaciones unilineales que atribuían el comportamiento únicamente a factores ambientales. Los factores personales, como creencias y actitudes, no solo afectan las acciones del individuo, sino también la interpretación de las señales del entorno, en un proceso dinámico que refleja la agencia del ser humano.

Para Chertok (2006), desde el conductismo el aprendizaje es fundamental en el desarrollo humano, ya que la mayoría de nuestras conductas se adquieren a lo largo de la vida. Este proceso implica la adquisición y mantenimiento de conductas, adaptativas o inadaptadas, y desempeña un rol clave en la formación de la personalidad, configurando patrones de comportamiento, valores y actitudes, influenciados por el entorno familiar, social y cultural. El aprendizaje no es un proceso unidireccional, ya que las personas también moldean su entorno según sus experiencias, convirtiéndolo en una interacción dinámica entre individuo y contexto.

Chertok (2006) también distingue entre las experiencias de aprendizaje y los procesos de aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje abarcan las circunstancias concretas y únicas de cada individuo, como las interacciones familiares y sociales, que explican la diversidad de conductas y pensamientos. Los procesos de aprendizaje, en cambio, refieren a los mecanismos mediante los cuales adquirimos nuevos hábitos, es decir "cómo" se aprende. Aunque los procesos de aprendizaje son universales, las experiencias específicas vividas por cada persona determinan qué modelos se imitan, qué asociaciones se generan y cuáles son las consecuencias de los actos. Lo que cambia para cada persona "son las experiencias específicas que atraviesa, es decir: qué modelos específicos imita, a cuáles asociaciones de estímulos y respuestas está expuesta, qué instrucciones verbales y no verbales recibe y cuáles son las consecuencias de sus actos. Por eso cada individuo desarrolla una personalidad particular y única" (Chertok, 2006, p.23).

Desde las perspectivas psicoanalítica, sociocognitiva y conductista, se destaca el papel del deseo, las experiencias tempranas y las interacciones sociales como pilares del aprendizaje. El proceso de aprendizaje abarca la cognición, la motivación, la emoción y las relaciones sociales, estando profundamente influido por contextos históricos y culturales. Además, estas teorías subrayan la naturaleza bidireccional del aprendizaje: el individuo se transforma al adquirir conocimientos, pero también impacta y modifica su entorno, reflejando la capacidad humana de adaptarse, innovar y enfrentar desafíos mediante el pensamiento crítico y la creatividad.

3.5 Autoeficacia

Como vimos el aprendizaje está influenciado tanto por el contexto como por sus experiencias previas. En este sentido el concepto de autoeficacia planteado por Bandura juega un papel fundamental al determinar cómo cada sujeto se aproxima a los desafíos y cómo interpreta sus logros y fracasos. Según Busot (1997) para Bandura la autoeficacia es “un proceso cognoscitivo que interviene en el comportamiento y lo regula” (p.54). Esta teoría sostiene que nuestros juicios y creencias respecto a nuestras propias habilidades organizan y guían nuestras acciones con el objetivo de alcanzar el rendimiento deseado. Para tener éxito en los desafíos que las personas enfrentan, no basta con poseer las habilidades necesarias sino que crea que las tiene; es crucial que confíe en su propia capacidad.

Bandura (1993) sostiene que las creencias de los alumnos sobre su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar las actividades académicas determinan sus aspiraciones, su nivel de motivación y sus logros académicos. Estas creencias también influyen en la forma en que las personas piensan, sienten, se motivan y se comportan.

A mayor eficacia percibida más grandes son los retos que las personas se plantean y su compromiso con ellos. Las creencias sobre la propia eficacia influyen en los escenarios anticipatorios que se construyen y ensayan. Aquellos con un alto sentido de autoeficacia visualizan escenarios de éxito, lo que proporciona guías y apoyos positivos para el rendimiento, mientras que quienes dudan de su capacidad imaginan fracasos y se enfocan en lo negativo. “Es difícil lograr mucho cuando se lucha contra la duda” (Bandura, 1993, p.117).

La fijación de objetivos personales depende de la autoevaluación de las capacidades. No solo se requieren habilidades, sino también confianza en uno mismo para usarlas adecuadamente. Así, una persona con los mismos conocimientos puede obtener resultados mediocres o extraordinarios según su percepción de autoeficacia. Los malos resultados pueden deberse a la falta de habilidades o a la falta de confianza para utilizarlas.

Según Bandura (1993) algunos niños creen que pueden desarrollar y mejorar sus habilidades mediante el aprendizaje activo, buscando desafíos que les permitan ampliar sus conocimientos y viendo los errores como parte natural del proceso. En cambio, otros niños consideran que la habilidad es innata y que su rendimiento refleja sus capacidades intelectuales inherentes, ven el bajo rendimiento como una amenaza a su autoestima y prefieren tareas que minimicen los errores y destaquen sus habilidades sin enfrentarse a desafíos que amplíen sus conocimientos. Además, perciben el esfuerzo excesivo como una señal de falta de inteligencia.

Las personas con alta autoeficacia atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo, mientras que quienes se sienten ineficaces los atribuyen a la falta de capacidad (Bandura, 1993, p.128). La forma en que interpretamos nuestras habilidades y fracasos influye en nuestra

disposición a enfrentar desafíos y en nuestra percepción de los errores y el esfuerzo. La retroalimentación social también impacta en la autoeficacia, ya que la evaluación del progreso puede influir significativamente en nuestra confianza para utilizar nuestras capacidades y en el desarrollo de nuestras habilidades (Bandura, 1993).

Cuanto mayor es la eficacia percibida, mejor se perfeccionan las capacidades cognitivas. Aunque la autoeficacia está influida por la adquisición de habilidades, no es solo un reflejo de ellas. Niños con el mismo nivel de habilidades cognitivas pueden diferir en su rendimiento intelectual según la fortaleza de su autoeficacia (Bandura, 1993).

El concepto de autoeficacia según Arreola Rico y Hernández (2021) se encuentra “íntimamente relacionado con aspectos socioafectivos y emocionales” (p.59), y la percepción que uno tenga de la misma influirá en el aprendizaje mediante mecanismo cognitivos y motivacionales. Un estudiante con una noción de autoeficacia positiva se considerará capaz de realizar eficientemente las tareas académicas, mientras que una autoeficacia negativa implica que el sujeto no se siente capaz de completar las tareas académicas y cree que está destinado al fracaso.

La autoeficacia no es una característica estable de la personalidad, sino un aspecto dinámico que depende del contexto. Es “un determinante de la conducta en situaciones específicas, más que un rasgo global de la personalidad” (Busot, 1997, p.55), el individuo también evalúa sus propias capacidades al compararse con los demás a través de la observación. Ver a otras personas con características similares realizar ciertas tareas le transmite la idea de que él también puede ser capaz de lograrlas.

Los sujetos son capaces de influir en sus creencias de eficacia según Maddux y Kleiman (2020) al imaginarse a sí mismos comportándose de forma eficaz o ineficaz en situaciones hipotéticas. Estas imágenes mentales pueden proceder tanto de experiencias pasadas como de experiencias de otros sujetos. Por lo tanto, este constructo se refiere a los juicios personales sobre la propia capacidad para lograr metas e influye en el nivel de persistencia, esfuerzo y en la elección de actividades a llevar a cabo.

El modelo Quinta Dimensión y el concepto de autoeficacia comparten la importancia del entorno social y cultural en el aprendizaje, así como el rol activo del individuo en su desarrollo. El modelo 5D, al centrarse en la colaboración, la creatividad y la narrativa, fomenta la confianza en las capacidades propias mediante actividades que promueven la toma de decisiones, la planificación y la interacción horizontal. La mediación de figuras como el “mago” y los estudiantes universitarios en la ZDP refuerza el aprendizaje y permite a los niños visualizar escenarios de éxito, fortaleciendo su percepción de autoeficacia. Así, el modelo no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también contribuye al desarrollo de la confianza necesaria para enfrentar desafíos y construir aprendizajes significativos.

4. Antecedentes

4.1 La autoeficacia y su relación con el aprendizaje

La autoeficacia ha sido ampliamente estudiada en el contexto educativo, destacándose como un factor clave para el rendimiento académico. Diversos estudios evidencian que los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia tienden a alcanzar mejores resultados escolares.

La autoeficacia académica es definida por Galleguillos y Olmedo (2017) como las percepciones que tienen los estudiantes sobre sus propios niveles de desempeño y eficacia para el aprendizaje y dominio de temáticas académicas, siendo fundamental “promover prácticas de autorregulación que permitan a los estudiantes tomar conciencia de sus procesos de pensamiento y la forma de apoyar el desarrollo de la autoeficacia” (Galleguillos y Olmedo, 2017, p.167). En su estudio investigaron la relación entre las creencias de autoeficacia percibida por los estudiantes de enseñanza básica y su rendimiento escolar en el periodo académico anterior. Los resultados evidenciaron una correlación directa y significativa entre la autoeficacia y el desempeño académico, destacando la importancia de estas creencias en el aprendizaje. Demostrando que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienden a obtener mejores calificaciones y consolidando “la idea que los procesos cognitivos y metacognitivos son fundamentales para los aprendizajes, por cuanto permiten el desarrollo de prácticas autorregulatorias que garantizan el logro de objetivos académicos” (Galleguillos y Olmedo, 2017, p.156).

La asociación entre la autoeficacia y el rendimiento académico también fue confirmada por Contreras et al. (2005), su investigación evidenció que la autoeficacia es un predictor directo del rendimiento académico, mientras que la ansiedad no mostró una relación significativa en este sentido, lo que refuerza la idea de que las creencias sobre la propia capacidad son cruciales para el éxito académico. Este estudio destaca el carácter predictivo de la eficacia percibida en el rendimiento académico, influyendo en la conducta, la toma de decisiones, el esfuerzo aplicado y la perseverancia frente a los desafíos.

A su vez, Cartagena (2008), al analizar la relación entre autoeficacia, hábitos de estudio y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria, encontró que la autoeficacia se relaciona significativamente con los hábitos de estudio en los estudiantes de 5° de Secundaria. Sin embargo, no se observó esta relación en los estudiantes de 1° y 3°, lo que sugiere que el impacto de la autoeficacia varía según el grado educativo.

Estos estudios confirman que la autoeficacia juega un rol central en el rendimiento escolar, influenciando tanto los hábitos de estudio como el comportamiento general de los

estudiantes. Asimismo resalta la necesidad de intervenir en las creencias de los estudiantes para promover una mayor autorregulación y, por ende, mejores resultados académicos.

Tabla 1

Antecedentes de autoeficacia

Autores	País	Muestra	Enfoque principal / Resultados
Galleguillos y Olmedo (2017)	Chile	802 estudiantes de enseñanza básica	Correlación positiva entre autoeficacia y rendimiento académico; importancia de la autorregulación en el aprendizaje.
Cartagena (2008)	Perú	210 estudiantes de secundaria	Relación significativa entre autoeficacia y hábitos de estudio en alumnos de 5° de secundaria.
Contreras et al. (2005)	Colombia	120 estudiantes de secundaria	Autoeficacia asociada directamente con el rendimiento académico; la ansiedad tiene menor impacto predictivo.

4.2 Relación entre autoeficacia y el modelo Quinta Dimensión

En un estudio más reciente, Camila Sabella (2023), en su tesis para optar al título de Magíster en Psicología y Educación, exploró el uso de personajes fantásticos en diversas propuestas de la Quinta Dimensión, analizando la perspectiva de docentes universitarios y estudiantes participantes. Su investigación destaca que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y centrarse en el desarrollo integral de los individuos.

Concluye que los personajes fantásticos “promueven la reflexión crítica al plantear situaciones y dilemas que requieren soluciones creativas e innovadoras. Al enfrentar estos desafíos, los niños aprenden a pensar de manera flexible, a generar ideas originales y a encontrar soluciones fuera de lo convencional” (Sabella, 2023, p.66). Presentándose como una herramienta pedagógica valiosa para fomentar la imaginación y el pensamiento crítico de los niños, ayudándolos a enfrentar problemas de forma creativa y adaptativa.

Su trabajo destaca que la fantasía y la imaginación son esenciales para un aprendizaje integral, ya que vinculan la experiencia del niño con su capacidad creativa. Sin embargo, estas suelen quedar relegadas por la presión de cumplir con contenidos académicos. Sabella (2023) señala que el uso de personajes fantásticos en el aula enriquece la enseñanza, promoviendo la inclusión, la reflexión y la empatía, y sugiere a los docentes explorar enfoques pedagógicos innovadores que integren la fantasía como recurso clave.

Con respecto a la autoeficacia y el modelo Quinta Dimensión, en las bases de datos consultadas no se encontraron estudios que utilicen el personaje mágico del modelo 5D para influir en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Por lo tanto, mi propuesta de investigación se presenta como un enfoque novedoso que busca contribuir a la comprensión

de una temática poco explorada en Uruguay y la región. Contribuyendo al desarrollo de prácticas educativas que respondan a las necesidades actuales.

Los antecedentes revisados no sólo refuerzan la necesidad de enfoques innovadores en la educación, sino que también justifican la relevancia del modelo Quinta Dimensión (5D) en la presente investigación, al ofrecer un marco que promueve la producción imaginativa y la percepción de eficacia de los niños. Así, esta investigación se presenta como una oportunidad para explorar y validar prácticas educativas que aborden las necesidades de los estudiantes, fomentando un entorno de aprendizaje más equitativo y enriquecedor.

El presente estudio adquiere relevancia, ya que el modelo Quinta Dimensión (5D) al integrar elementos lúdicos y creativos resulta particularmente valioso en un contexto donde los métodos tradicionales de enseñanza a menudo no logran atender adecuadamente las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan dificultades de aprendizaje. Al fomentar la creatividad y la resolución de problemas mediante narrativas y actividades simbólicas, el modelo 5D se posiciona como una herramienta efectiva para motivar a los niños y facilitar su proceso de aprendizaje.

Además, el estudio aborda un aspecto fundamental para el éxito académico: la percepción de autoeficacia. Esta se refiere a la confianza que tienen los niños en sus propias capacidades, lo cual influye directamente en su disposición para afrontar retos y persistir en las tareas. Investigar cómo el modelo 5D puede mejorar esta percepción es de suma importancia, ya que un mayor nivel de confianza en sus habilidades les permite abordar las dificultades con una actitud más positiva, lo que, a su vez, podría derivar en mejores resultados académicos y un mayor bienestar emocional.

5. Problema de Investigación

Ante el contexto actual de la educación marcado por la necesidad de implementar métodos inclusivos y efectivos que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje y que además favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, el modelo 5D emerge como una alternativa innovadora. Este modelo utiliza instrumentos que generan procesos de apropiación y creación que resultan determinantes en el proceso de aprendizaje del niño.

Si bien el concepto de autoeficacia no ha sido utilizado en modelo 5D, si se encuentran investigaciones que demuestran que el modelo 5D fomenta la imaginación y la creatividad incidiendo favorablemente en el proceso de aprendizaje. También el concepto de autoeficacia se ha vinculado al aprendizaje, estudios muestran que la creencias de los alumnos sobre su eficacia inciden positivamente en el rendimiento escolar.

Aunque tienen enfoques distintos podríamos encontrar relación entre autoeficacia e imaginación, lo primero sería que son dimensiones que influyen en el comportamiento humano y en el proceso de aprendizaje. Segundo, la imaginación puede ser considerada como una herramienta para fortalecer la autoeficacia al permitir que los individuos visualicen escenarios futuros, exploren posibilidades y ensayen mentalmente situaciones. Una persona que se considera eficaz tiende a visualizar resultados exitosos y a imaginarse alcanzando sus metas, lo cual refuerza su confianza en sus capacidades. Esta visualización positiva, que proviene de la imaginación, puede hacer que el individuo esté más preparado para enfrentar desafíos y tomar decisiones que lo acerquen a sus objetivos.

En tercer lugar, la capacidad de imaginar el éxito también está vinculada con la habilidad para enfrentar situaciones difíciles, ya que, al no temer el fracaso, el individuo es capaz de imaginar alternativas. La imaginación abre la puerta a la experimentación, ya que permite visualizar diferentes formas de abordar un problema o una tarea, y la autoeficacia fomenta la disposición a probar estas ideas, confiando en que serán capaces de aprender de la experiencia, independientemente de los resultados. Por lo que una imaginación rica en posibilidades fortalece la creencia de que se puede alcanzar el éxito.

A partir de lo expuesto, el problema de investigación de este estudio radica en explorar si el modelo Quinta Dimensión influye en la percepción de autoeficacia de los niños. Dado que el modelo 5D promueve la inclusión y el aprendizaje, estudiar su relación con la autoeficacia es importante, ya que puede ofrecer nuevas perspectivas sobre cómo las experiencias educativas colectivas pueden fortalecer la confianza en las capacidades de los niños, para mejorar su rendimiento académico y su desarrollo personal.

6. Objetivos

6.1 Objetivo general

El objetivo general es estudiar la percepción de autoeficacia de los niños a través de la participación en un modelo de intervención educativa (Modelo Quinta Dimensión).

6.2 Objetivos específicos

- Examinar cómo la percepción de autoeficacia influye en la manera en que los niños enfrentan las actividades diseñadas en la intervención .
- Comparar la percepción de autoeficacia en los niños que participan en el modelo Quinta Dimensión (5D) con los que no lo hacen.
- Analizar el impacto del modelo Quinta Dimensión (5D) en la percepción de autoeficacia y la producción imaginativa en los niños durante sus procesos de aprendizaje.

7. Preguntas de investigación

- ¿Los instrumentos del modelo Quinta Dimensión (5D) inciden en la percepción de autoeficacia de los niños?
- ¿Existen diferencias en la percepción de autoeficacia entre los niños que participan en el modelo Quinta Dimensión (5D) y aquellos que no lo hacen?

8. Hipótesis

- Los instrumentos del modelo Quinta Dimensión (5D) tiene un impacto positivo en la percepción de autoeficacia de los niños, fomentando una mayor confianza en sus habilidades.
- Los niños que participan en el modelo Quinta Dimensión (5D) muestran una percepción de autoeficacia significativamente más alta en comparación con aquellos que no participan en dicho modelo.
- La integración de la creatividad y la imaginación en el modelo Quinta Dimensión (5D) mejora el proceso de aprendizaje infantil, facilitando la comprensión y retención de conceptos.

9. Metodología

9.1 Diseño

El presente estudio se realizará a partir de una metodología mixta con un diseño transformativo secuencial (DITRAS). El diseño DITRAS “incluye dos etapas de recolección de los datos. La prioridad y fase inicial puede ser la cuantitativa o la cualitativa, o bien, otorgarles a ambas la misma importancia y comenzar por alguna de ellas. Los resultados de las etapas cuantitativa y cualitativa son integrados durante la interpretación” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.556). Los métodos mixtos explicados según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) consisten en un enfoque de investigación que combina procedimientos sistemáticos, empíricos y críticos, en el cual se recolectan y analizan tanto datos cuantitativos como cualitativos, integrando los resultados para su análisis conjunto.

Para evaluar el impacto del modelo Quinta Dimensión (5D) en la percepción de autoeficacia infantil, se adoptará un diseño experimental puro que se utiliza según Hernández Sampieri et al. (2014) “cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula” (p.130). En este caso, se utilizará un diseño con preprueba-posprueba y grupo de control, lo que implica la administración de prepruebas tanto al grupo experimental como al grupo de control. Posteriormente, el grupo experimental recibirá el tratamiento basado en la implementación del modelo Quinta Dimensión, mientras que el grupo de control no lo hará. Al finalizar la intervención, se aplicará una posprueba a ambos grupos de manera simultánea (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 145).

Este enfoque experimental permite comparar las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en la preprueba y la posprueba, lo que facilita el análisis del puntaje-ganancia (la diferencia entre las puntuaciones de la preprueba y la posprueba) de cada grupo. Así, se podrá observar la evolución de la percepción de autoeficacia infantil en los participantes que participen del modelo Quinta Dimensión, en comparación con aquellos que no lo hayan experimentado.

En una segunda etapa, se llevará a cabo la fase cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a la maestra y a los estudiantes universitarios que trabajan directamente con los niños participantes del modelo Quinta Dimensión (5D). El objetivo de las entrevistas es obtener información detallada sobre cómo perciben la evolución de los niños en cuanto a su capacidad para enfrentar los desafíos del aprendizaje, con el fin de profundizar en el análisis del impacto de la percepción de autoeficacia, e indagar si los adultos involucrados perciben cambios en la producción imaginativa de los niños y cómo esta se relaciona con su motivación y capacidad para abordar las tareas académicas, al mismo tiempo que permite examinar cómo la imaginación y la autoeficacia se entrelazan en las experiencias de aprendizaje.

Al recoger las experiencias y observaciones de los adultos involucrados, se espera entender mejor cómo estos factores influyen en el comportamiento de los niños frente a las tareas, permitiendo una interpretación más rica y profunda de los datos cuantitativos. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas.” (p. 16)

A partir de los datos obtenidos de ambas metodologías se espera poder lograr una integración de los mismos, que apunten a la complementariedad de lo recabado.

9.2 Participantes

Los participantes serán, alumnos de tercer año de escuela de una institución pública del interior del país, que manifiesten su voluntad de participar en el estudio, firmen el asentimiento informado y cuenten con el consentimiento por parte de madre, padre o tutor. Una parte de los participantes formará parte del grupo que participará del modelo Quinta Dimensión (5D), mientras que el resto será asignado a un grupo que no participará del modelo, con el fin de establecer comparaciones entre ambos grupos. Los requisitos para participar del presente estudio serán formar parte del grupo de tercer año de escuela de la institución y manifestar su voluntad de participar en el mismo.

Serán participantes las maestras a cargo los niños y además se incorporarán a la propuesta estudiantes universitarios, la cantidad dependerá de los niños que participen en el estudio. Los estudiantes universitarios participarán en la construcción de la propuesta y trabajarán con cada niño a lo largo de la intervención.

9.3 Instrumentos

A partir de la propuesta metodológica planteada, se administrarán los siguientes instrumentos:

En la fase cuantitativa: Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA-infantil): Para medir la autoeficacia se utilizará el cuestionario EMA-infantil de Laura Oros (2004) constituida por 18 ítems que evalúan tres dimensiones de la autoeficacia infantil: académica, social y deportiva. Utiliza una escala tipo Likert con 3 opciones de respuesta (1 = No; 2 = A veces; 3 = Sí) y presenta ítems inversos (específicamente los ítems 2, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16 y 17) para controlar los efectos de la aquiescencia. La aquiescencia se refiere a la tendencia de los encuestados a estar de acuerdo con las afirmaciones sin reflexionar adecuadamente sobre su contenido, lo que puede llevar a respuestas sesgadas. Al incluir ítems que requieren respuestas afirmativas y negativas, se busca contrarrestar esta tendencia y garantizar que los participantes consideren cada afirmación de manera crítica. La puntuación total se obtiene

sumando las respuestas de todos los ítems, lo que también permite calcular la puntuación para cada una de las dimensiones por separado.

La EMA-infantil, desarrollada por Laura Oros (2004), constituye un instrumento diseñado para evaluar cuán capaces y/o eficientes se consideran los niños de 8 a 13 años para realizar diferentes actividades exitosamente. Fue desarrollada y validada en una muestra de 620 niños escolarizados en Buenos Aires, Argentina, y ha mostrado consistencia interna satisfactoria en sus factores, lo que la convierte en un instrumento fiable para la evaluación de la autoeficacia en contextos educativos.

Datos psicométricos:

- Muestra de validación: La escala fue aplicada a 620 niños escolarizados (319 niñas y 301 varones) en las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos, Argentina, de nivel socioeconómico medio y con una edad promedio de 10.82 años.

- Consistencia interna: El coeficiente alfa de Cronbach general fue de 0.81, lo que indica una alta fiabilidad del instrumento. Las subescalas también mostraron valores satisfactorios: autoeficacia deportiva ($\alpha = 0.73$), autoeficacia académica ($\alpha = 0.76$) y autoeficacia social ($\alpha = 0.74$).

- Validez factorial: La estructura factorial confirmó la existencia de tres dimensiones, que explicaron el 43.77% de la varianza total. Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p = 0.000$) y el índice KMO (0.81) respaldaron la factorización de los datos.

- Validez constructiva: Se encontró una relación significativa entre la autoeficacia y la depresión infantil ($F = 25.42$; $p = 0.000$). Además, los análisis indicaron diferencias significativas en las creencias de autoeficacia entre niños y niñas, con las niñas mostrando mayor autoeficacia social y académica, mientras que los niños destacaron en la dimensión deportiva.

Formato de respuesta: Para facilitar la comprensión y el uso del cuestionario en niños, se optó por un formato tricotómico de respuesta (Sí, A veces, No) en lugar de una escala de 100 puntos recomendada por Bandura (1995), preservando así su simplicidad y aplicabilidad.

Instrumento para la fase cualitativa: Entrevista semiestructurada: Estas entrevistas se dirigirán a la maestra y a los estudiantes universitarios que participan en la implementación del modelo 5D con los niños. El propósito será indagar en profundidad las percepciones de estos actores sobre cómo la percepción de autoeficacia y la producción imaginativa de los niños influye en la manera en que enfrentan los desafíos del aprendizaje. En particular, se buscará explorar cómo la imaginación, en combinación con la confianza en sus capacidades, contribuye a su motivación y disposición hacia el aprendizaje.

Este tipo de entrevistas se basan en ser “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri, et al, 2014, p. 403). Se seleccionó este formato de entrevista para que exista la flexibilidad suficiente para que los entrevistados puedan aportar observaciones adicionales o experiencias que consideren relevantes.

9.4 Procedimiento

Se contactará a una institución de la localidad de Maldonado y se fijará una reunión donde se procederá a explicar con detalle la fundamentación, los objetivos y los beneficios de la investigación a los integrantes de la institución educativa. Se presentará el proyecto de forma escrita y se facilitarán copias del mismo. En caso de que la institución exprese su deseo de no trabajar en esta investigación se repetirá este proceso con otra institución hasta llegar a un acuerdo de trabajo. Una vez la propuesta sea aceptada tramitará el aval ante el Consejo de Formación en Educación (CFE) para autorizar el desarrollo del estudio.

Se coordinarán reuniones con el equipo de dirección de la escuela participante para definir un cronograma de actividades que respete feriados y eventos extracurriculares, garantizando que la investigación no interrumpa el desarrollo normal de las clases, que la devolución de los resultados se realice de manera oportuna y que las técnicas de recolección de datos y su posterior análisis se efectúen según los plazos establecidos. En esta instancia se definirá a los alumnos que participarán en el estudio.

Paralelamente, se reunirán la maestra a cargo y los estudiantes universitarios que acompañarán a los niños durante la implementación del Modelo 5D para recabar información necesaria para la construcción del personaje mágico y las actividades. Se programará una reunión con los padres de los alumnos que cursan tercer año para presentar el proyecto, resolver dudas y distribuir los consentimientos y asentimientos informados, de los cuales también se entregarán copias al equipo docente y directivo.

Una vez confirmados los niños con autorización para participar, se asignarán de forma aleatoria a un grupo experimental y a un grupo de control. Previamente, se realizará una prueba piloto con estudiantes ajenos a la muestra para ajustar los enunciados del cuestionario EMA-Infantil a nuestra región.

El estudio comenzará con la presentación del equipo investigador a los niños y la aplicación de la preprueba utilizando la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil, que medirá la autoeficacia inicial. Desde mayo hasta julio, los niños del grupo experimental trabajarán en sesiones semanales de una hora, en duplas con los estudiantes universitarios, en

el marco del Modelo 5D. Al finalizar, se aplicará nuevamente la escala tanto al grupo experimental como al de control.

La elección de la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA-infantil) se fundamenta en su validación psicométrica, su especificidad para medir autoeficacia en las dimensiones académica y social, y su adecuación a la población infantil de habla hispana. Además, su sencillez en la aplicación y su alineación teórica con los principios de Bandura permiten que este instrumento se ajuste de manera óptima a los objetivos del presente estudio.

Adicionalmente, se realizarán entrevistas semiestructuradas con las maestras y los estudiantes universitarios para recoger sus opiniones sobre la evolución de los niños al momento de enfrentarse a las tareas, así como sobre la efectividad del modelo en la promoción de la autoeficacia y en el desarrollo de su imaginación, evaluando cómo estos elementos pueden influir en su disposición y compromiso hacia el aprendizaje. Como cierre de la investigación se realizará una instancia de devolución de los resultados de la investigación tanto a padres como al personal docente (maestra y directora).

9.5 Análisis de datos

Para la sistematización de datos cuantitativos, será empleado el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), que “permite manejar bancos de datos de gran magnitud y también efectuar análisis estadísticos muy complejos” (Castañeda, et al, 2010, p. 15). El mismo no supone dificultades en su acceso, utilización y comprensión de resultados.

Se llevarán a cabo pruebas t de Student para evaluar si los resultados obtenidos en el grupo experimental difieren de los obtenidos para el grupo control. La prueba t es una “prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.310).

En el análisis cualitativo, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que este concluye cuando las categorías se saturan, es decir, cuando ya no surge información novedosa. Krause (1995) complementa indicando que implica un trabajo de codificación, donde “los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de un nuevo modo” (p. 30), para posteriormente realizar una “comparación permanente” (p. 30).

Se utilizará el software Atlas.Ti para el análisis cualitativo de datos, permite segmentar información en unidades de significado, codificar datos en diversos formatos y construir teoría a partir de las relaciones entre conceptos, categorías y temas. Su flexibilidad radica en que el investigador define las reglas de codificación y puede observar cómo esta emerge durante el análisis. Además, facilita conteos, visualización de relaciones entre categorías y documentos primarios, e incorporación de memos al análisis (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 451), permitiendo un estudio más profundo y detallado.

10. Cronograma de ejecución

Tabla 2

Plan de ejecución de la investigación

Meses												
Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Actualización y revisión bibliográfica/Ajustes al proyecto	■	■										
Contacto con las instituciones educativas y solicitud de autorizaciones		■	■									
Ajustes al cronograma de trabajo con la institución			■									
Entrega de consentimientos y asentimientos informados			■									
Aplicación piloto de Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil (EMA-infantil)				■								
Aplicación de instrumentos antes de comenzar la intervención					■							
Intervención grupo experimental					■	■	■					
Aplicación de instrumentos al finalizar la intervención							■	■				
Análisis y sistematización de datos cuantitativos y cualitativos.									■	■	■	
Informe final												■
Difusión de resultados												■

11. Consideraciones éticas

Para la realización de este estudio se presentará el proyecto ante el Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Facultad de Psicología, Universidad de la República para su revisión y aprobación. Una vez obtenida la aprobación, los participantes y sus padres o tutores serán informados acerca de los objetivos, modalidad, duración y beneficios del estudio, además se les brindará un espacio para aclarar dudas.

De acuerdo con lo establecido en el Decreto 158/019 se solicitará a los adultos responsables la firma del consentimiento informado y a los niños su asentimiento. La participación será voluntaria y los participantes tendrán la libertad de retirarse en cualquier momento, sin que ello implique consecuencias de ningún tipo.

Respecto a la información recabada se prestará especial atención a la confidencialidad de los datos personales, tomando en cuenta las disposiciones de la Ley N° 18.331 sobre protección de datos personales, asegurando que la identidad de los participantes y su información personal sean manejadas de manera confidencial y con fines estrictamente científicos.

No se prevé que las actividades del estudio generen riesgos físicos y/o emocionales para los participantes. No obstante, en caso de ser así se brindará seguimiento y se realizarán las derivaciones pertinentes, en coordinación con la institución educativa y los profesionales responsables. Al finalizar la investigación, los resultados serán comunicados tanto a la institución educativa como a los padres, tutores y los propios niños participantes.

12. Resultados esperados y plan de difusión

Al concluir el proyecto se espera que los niños que participen en la intervención basada en el modelo Quinta Dimensión (5D) desarrollen una mayor confianza en sus habilidades para enfrentar desafíos educativos. Se anticipan resultados que muestren el impacto del modelo 5D en la percepción de autoeficacia, reflejados mediante la comparación entre los dos grupos el experimental y el de control revelando diferencias estadísticamente significativas en la percepción de autoeficacia, con niveles más altos en el grupo experimental.

La figura del personaje mágico del modelo 5D resulta clave para motivar a los niños, despertar su interés por el aprendizaje y fomentar una actitud proactiva frente a los desafíos. Al igual que el trabajo en duplas de niño y estudiante universitario ya que el acompañamiento continuo y personalizado por un compañero más experto genera que el niño encuentre en su compañero un apoyo para enfrentar desafíos y la adquisición de conocimientos que de otra manera podrían resultar imposible. Esto podría ocurrir ya sea por falta de confianza en sus capacidades o habilidades o porque carece de ellas en ese momento.

A su vez el análisis cualitativo de las entrevistas a maestras y estudiantes universitarios permitirá observar cómo los niños enfrentan los desafíos a lo largo del tiempo. Indicando una mayor capacidad para planificar y resolver problemas de forma autónoma y creativa.

Se espera que el modelo 5D al brindar un espacio que pone en acción capacidades como la imaginación, la fantasía y la creatividad no solo promueva un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también ponga en evidencia la importancia de estas habilidades en el proceso educativo. Demostrando la necesidad de integrar estas capacidades en la enseñanza formal, para la mejora del rendimiento académico y el fortalecimiento de la autoeficacia. En conclusión se espera que los hallazgos fomenten que estas dimensiones tengan una consideración mayor para futuras propuestas educativas, al reconocer a la creatividad y la imaginación como pilares esenciales para un aprendizaje efectivo y transformador.

En cuanto al plan de difusión, los resultados del estudio serán presentados a las autoridades de la institución educativa participante, para ello se organizarán jornadas de intercambio con las maestras y las familias de los niños participantes para compartir los logros y beneficios observados.

Finalmente se pretende difundir los resultados en instancias de intercambio académico a nivel nacional, así como también, se espera que los resultados aporten insumos para el desarrollo de futuros estudios.

Referencias bibliográficas:

- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*.
<https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional>
- Alessandroni, N. (2017). Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: Una aproximación a su enfoque sociocultural. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 45.
<https://doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>
- Arreola Rico, R. L., y Hernández, C. (2021). Autonomía en El Aprendizaje ¿Aspiración Educativa O Realidad? El Impacto Del Proceso Formativo Escolar. *UCMaule - Revista Académica de La Universidad Católica Del Maule*, 60, 51–75.
<https://doi.org/10.29035/ucmaule.60.51>
- Badilla Baltodano, B. (2007). Creatividad y desarrollo cognoscitivo (Un enfoque vigotskyano). *Revista Electrónica Educare*, 11(2), 81-88.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro educacional*, 4(1), 53-63
- Cartagena, M., (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>
- Castañeda, M., Cabrera, A., Navarro, Y., & de Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. EdiPUCRS
- Chaves Barboza, E., & Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71.
- Chertcok, A. (2006). *Las Causas de Nuestra Conducta*.
<http://www.psicologiatotal.com/lascausas.pdf>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.

- Cole, M., & The Distributed Literacy Consortium. (2006). *The Fifth Dimension*. Russell Sage Foundation.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982005000200007
- Coral, A. L. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 30(1), 86-97. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/232>
- Da Silva, M., & Ornellas, A. (2017). Potencialidades de un modelo colaborativo para la apropiación de las tic en un contexto de vulnerabilidad social. *Revista Psicopedagogía*, 34(104), 216-227. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200011&lng=pt&tlng=es.
- Diaz Abrahan, V., y Justel, N. (2019). Creatividad. Una revisión descriptiva sobre nuestra capacidad de invención e innovación. *CES Psicología*, 12(3), 35-49. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.3>
- Franco, C., y Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4932095>
- Fuentes, C., & Torbay, Á. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120112>
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.45469>
- García, V. y Marín, P. (2018). *La Clase Mágica en Tabasco*. Eikonográfico. <https://doi.org/10.19136/book.176>

- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2022). Evaluación de la imaginación creadora en la edad escolar. *Ciencia Ergo Sum*, 29(1), 1–17. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.30878/ces.v29n1a6>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-uruguay/>
- Janin, B. (2002). Vicisitudes del proceso de aprender. *Cuestiones de infancia*, 6, 24-35 . <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/577>
- Janin, B., Vasen, J., Fusca, C., Moysés, M. A. A., Collares, C. A. L., Wassner, M., Bindi, P., Malti, V., & Szyber, G. (2019). *Dislexia y dificultades de aprendizaje: Aportes desde la clínica y la educación*. Noveduc.
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber: historias de aprendices. Universidad de la República, Unidad de Comunicación, Departamento de Publicaciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4547>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*. N° 7, 19-39. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf
- Lalueza Sazatornil, J. L., Sánchez Busqués, S., & Padrós Castells, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: El proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 2, 33-69.
- Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2020). Self-efficacy: The power of believing you can. En S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology*, 3rd ed (pp. 443-452). Oxford University Press.

- Mareovich, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología (1669-2438)*, 17(35), 84–98. <https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.46553/RPSI.18.35.2022.p84-98>
- Martín, I. R., y Martín, L. R. (2012). Creatividad Y Educación. *Prisma Social*, 9, 311-351. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744581012>
- Oros, L. B. (2004). Evaluación de las creencias de autoeficacia en la infancia. *Revista Psicodiagnosticar*, 14, pp. 75-87. <https://www.researchgate.net/publication/221960252>
- Pérez, S. M. (2017). Una aproximación a las sociedades rurales de México desde el concepto de aprendizaje vicario. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 15(2), Article 2. <https://doi.org/10.29043/liminar.v15i2.538>
- Quinteros, G. (2000). “La quinta dimensión: un sistema de actividades educativas”. En: del Rio Lugo, N (coord.) *Ampliando el entorno educativo del niño*. UAM, México, pp.87- 197.
- Robinson, K. (2006). *Ken Robinson: Las escuelas matan la creatividad* [video] Ted conference. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity/transcript?subtitle=en&lng=es
- Sabella Pereyra, C. (2023). “*Abracadabra, una herramienta mágica*” estudio del artefacto el mago del modelo quinta dimensión. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/43929>
- Schlemenson, S. (1998) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz
- Segal, H. (1991) *Sueño, fantasma y arte*. Nueva Visión.
- Ungar, V. (2001). Imaginación, fantasía y juego. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(3), 695-711. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/02/032001ungar.pdf>
- Uruguay (2008, enero 16) Ley N° 18437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2008, agosto 18) Ley N°18331: Ley de Protección de Datos Personales. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008#:~:text=%2D%20 Toda%20 persona%20 f%20 C%20 ADsica%20 o%20 jur%20 C%20 ADdica.de%20 la%20 que%20 es%20 titular.>
- Uruguay. (2019, junio 12). Decreto N° 158/019. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/158-2019>
- Vygotsky, L., S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Pueblo y Educación

Wald, A. (2015). El concepto de imaginación en psicoanálisis. Aportes teóricos a partir de problemáticas clínicas. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.