



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA: DEL MODELO
DE ENSEÑANZA AL MODELO DEL APRENDIZAJE

Por

AILEEN AZUCENA SALAZAR JASSO

Tesis presentada como requisito
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

José Francisco Martínez Licona

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado

GUÍA PARA EL FORMATO DE TESIS PARA LOS ALUMNOS DE *(dos espacios)*
LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
(renglón seguido, pirámide invertida, mayúsculas acentuadas)

Por

FULANO DE TAL

Tesis presentada como requisito parcial *(dos espacios)*
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Director de Tesis *(dos espacios)*

Perengano de Tal
(nombre, apellido paterno, apellido materno. Omitir el grado académico)
(dos espacios)

Sinodales

Director de Tesis *(Grado, Nombre, Paterno, Materno)*

Sinodal Número 1 *(Grado, Nombre, Paterno, Materno)*

Sinodal Número 3 *(Grado, Nombre, Paterno, Materno)*

Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado

Dra. María del Rosario Auces Flores
Coordinadora de la Maestría en Educación

Dr. Agustín Zárate Loyola
Director

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su compromiso con el desarrollo de la investigación científica, y que me otorgó un apoyo económico en la modalidad de Becario Nacional, así como un apoyo de Beca Mixta que se me concedió para una movilidad al extranjero. Sin duda dichos apoyos fueron un impulso para extender mi formación académica en ésta área. Así mismo, agradezco al Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, por brindarme su apoyo institucional y económico a través de una beca complemento con el fin de asegurar la culminación de este proceso de manera satisfactoria.

De igual forma agradezco la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y en especial a la Facultad de Psicología, que me concedió alojamiento académico durante estos dos años de formación. Del mismo modo, agradezco

Agradezco a mi director de tesis, el Dr. José Francisco Martínez Licona, por creer en mí en la fase de admisión al programa, y por brindarme su confianza durante el transcurso de todo el proceso, así como su apoyo académico para la culminación exitosa del trabajo de tesis y mi formación profesional, sin olvidar los gratos consejos en favor de mi desarrollo personal.

De igual forma agradezco al Dr. Javier Marrero por su cálido recibimiento y acompañamiento en mi estancia académica en la Universidad de la Laguna, en Tenerife, España, y por su apoyo y motivación en la fase final del trabajo de tesis. Así mismo hago mención del Dr. Jose Arnay agradeciendo su hospitalidad y confianza durante la estancia, y sus consejos tanto académico-profesionales como personales, tan acertados para esta etapa de mi vida. Sin duda colaborar en su universidad fue una extraordinaria experiencia.

Agradezco también las observaciones y comentarios de quienes fungieron como sinodales de este trabajo de tesis, el Dr. Ismael García Cedillo, el Dr. Alfredo López Huerta, así como al Dr. Pedro Hernández, por haber aceptado ser parte de los evaluadores de mi trabajo de tesis y estar presentes en la culminación de dicho trabajo.

De igual modo, agradezco al Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello, Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado por su apoyo institucional, y su respaldo y compromiso académico con los alumnos del programa de maestría.

Sin duda debo mencionar al grupo de investigación que fue parte importante en la elaboración del trabajo de tesis en sus diferentes etapas, desde observaciones constructivas hasta el apoyo en la captura de datos o fotografías. Lupita, Gis, Caro y Marce gracias por su apoyo, Pato, Vero, Lau, Javi, Andrés, Ale, Esme y Nere, gracias a ustedes que, aunque en distintos momentos, todos fueron parte de esta experiencia.

Y sin aminorar importancia, agradezco a Irma por su apoyo siempre disponible y sonriente ante nuestras peticiones presurosas de papelería, y su ayuda en el formato e impresión de este trabajo, así como a Lety por su constante asistencia en las necesidades administrativas.

A los compañeros de generación y a los profesores que a través de sus clases impartidas dejaron su influencia en mí personal y profesionalmente.

A mi familia:

Agradezco a *mis padres*, que incondicionalmente han estado apoyándome de forma constante en este viaje elegido. No alcanzan las palabras para agradecer el amor y su compañía invariable, y su comprensión por cada rumbo que tomo y cada meta que me dibujo permitiéndome trazar mi propio camino. Gracias por las alas que construyeron en mí, gracias por permitirme volar.

Gracias a ti *Giovanna* por tu apoyo a mi llegada aquí, fuiste el soporte principal en el inicio de este recorrido, por tu diaria compañía, tu confianza interminable y tus lazos solidarios de apoyo, sin duda eres y serás siempre mi compañera desde la infancia. Así también agradezco a Yahir que siempre ha estado presente ofreciéndome su apoyo. A ti *Paco*, agradezco tu compañía en el primer año de este proceso, la experiencia me permitió estar más cerca de ti y reconocer tus fortalezas, mismas que hoy se desbordan en tu nueva etapa. Gracias por enseñarme que aunque a veces todo parezca incierto, siempre habrá formas de saltar los atajos.

A personas sustanciales en esta historia:

Verito, amiga, gracias por ser quién a mi paso por estos lugares me ofreciera un arropo en una ciudad que era ajena para mí, pero sobre todo, por acompañarme en este recorrido con una amistad sincera y de mucho afecto. Te agradezco infinitamente haber compartido espacios de pláticas que podían ser interminables, siempre encontré en ti un argumento optimista cuando la decepción decaía, y una sonrisa solidaria cuando las alegrías sucedían. Me quedo con tu buen gusto sobre lecturas literarias y con una de tus preferidas palabras que sin duda contagiaron mis expectativas futuras, “*volar*”.

A ti *Miguel*, por hacer de las distancias un edificio de gratas emociones que permitieron una compañía excepcional como apoyo emocional tan necesario en este proceso. Gracias por tu transparencia y sencillez, y por brindarme tu confianza, por creer en mí.

Pato, gracias por enseñarme que la vida es de preguntas espontáneas y muchas veces sin respuestas, siempre lo he pensado, eres única, única en tus palabras, en tus curiosidades, en tus conversaciones. Gracias por compartirme tus sinceras opiniones y por el espacio a una grata amistad.

Lau, gracias por compartir en este último año bonitos momentos de convivencia, por tu confianza y tu contagioso buen humor, por tu amistad y por la compañía en este arduo camino pero satisfactorio. A *Eunice y Ángeles*, que al ser las foráneas de la maestría siempre encontré lazos de identificación con ustedes, gracias por la bonita amistad y el apoyo en este tiempo, por los excelentes ratos de plática y compañía. *Marce*, gracias por los momentos de buena charla y el compañerismo en el proceso. *Andrés*, gracias por ser parte del inicio de este proceso y por tu presencia en momentos importantes del mismo. *Javi*, gracias por tu apoyo en este último año y los ratos de excelente convivencia.

Siempre he pensado que en el camino sembramos lazos afectivos que después, por lo inconstante de la vida, vuelan a otros rumbos dejando un aroma vivificante de recuerdos y de historias. Sin duda ustedes fueron parte de ésta.

A todos ustedes, gracias.

Dedicatoria

A la infancia de hoy,
que me permitió conocer de cerca sus anhelos y motivos de alegría,
y que a través de su actuar pude reconocer que
la naturalidad de un niño sigue siendo irremplazable:
el ansia por descubrir.

“El fin de la educación no debe ser inculcar un cuerpo de conocimientos, sino desarrollar capacidades, y la capacidad más importante es la habilidad y el ansia para seguir aprendiendo”

Charles Leadbeater

Hemos llegado a un punto en donde la educación cobra dos matices antagónicos, por un lado se identifica como herramienta medular ante las actuales necesidades sociales, al ser uno de los procesos con mayor trascendencia en la socialización de la historia humana, sin embargo, al mismo tiempo se le encuentra minimizada en sus principios teórico pedagógicos poniendo por encima procesos institucionales que la degradan.

En apoyo a quienes aspiran a salvaguardar el actuar escolar ante un escenario indefinido, se intenta una pequeña contribución en la búsqueda desesperada de conectar las prácticas áulicas con los acontecimientos diarios del alumno en beneficio de su adaptación al medio actual, de que subsista a las exigencias diarias que lo circundan mediando sus metas y anhelos personales. Una pequeña contribución que busca reconocer el papel del actor principal en los procesos educativos: el alumno y su aprendizaje.

Aileen Salazar

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA: DEL MODELO DE ENSEÑANZA AL MODELO DEL APRENDIZAJE

Resumen

Por Mtra. Aileen Azucena Salazar Jasso
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Septiembre 2013

Director de Tesis: José Francisco Martínez Licona

Actualmente el nuevo modelo educativo en México busca no limitar los procesos de aprendizaje como práctica institucional, haciendo relevante enriquecer las concepciones que tienen alumnos en torno al aprendizaje. Este trabajo presenta el proceso de intervención diseñado para fomentar una visión de aprendizaje integral y constructivo. Para el diagnóstico se utilizó una metodología cualitativa con entrevistas y un análisis de contenido a dos grupos de 30 alumnos por grupo. Con los resultados del diagnóstico se diseñó e implementó un programa con un enfoque mediacional centrado en el alumno. Los resultados del proceso arrojan que la intervención fomenta el desarrollo de una visión constructiva sobre el aprendizaje en alumnos de primaria, y si bien, no se muestra un cambio de concepción en la totalidad de los alumnos, debido al carácter multifactorial implicado en este proceso, sí se encontraron nuevos elementos categóricos en sus concepciones una vez concluido el programa. Se puede concluir que al organizarse las concepciones con rasgos dominantes distintos, éstas no son estereotipadas o uniformes, sino que éstas pueden ser guiadas en función de las variables de situación expuestas en el escenario escolar.

Palabras clave: Concepciones de Aprendizaje, Alumnos, primaria.

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	vii
RESUMEN	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvi
CAPÍTULO UNO. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	
Introducción	1
Marco contextual	4
Marco teórico	18
Justificación	36
Metodología	38
Resultados del diagnostic	50
Problemática detectada	64
CAPÍTULO DOS. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	
Justificación	67
Necesidades y objetivo de intervención	68
Modelo Mediacional Centrado en el alumno	69
Principios teórico de la intervención	71
Marco metodológico de la intervención	75

Nivel de intervención	76
Plan de Acción	78
Programa de actividades	79
Cronograma	83
Recursos	84
Estrategias de implementación	85
Propuesta de evaluación	87
CAPÍTULO TRES. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
Cronograma	92
Contenido de sesiones	93
Planificación e implementación de actividades	94
Recursos utilizados	96
Estrategias implementadas	97
Recursos obtenidos	98
Resultados preliminares de evaluación procesual	99
Factores facilitadores y restrictivos	101
CAPÍTULO CUATRO. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
Evaluación. Uso y finalidad	103
Diseño de evaluación	104
Metodología de evaluación	108
Planificación y desarrollo de la evaluación procesual	109
Planificación y desarrollo de la evaluación de resultados	111
Validez de evaluación	113

Resultados de evaluación	114
Discusión	119
CONCLUSIÓN DEL PROYECTO	125
REFERENCIAS	129
ANEXOS	
a. Acuse de recibo y aviso de publicación	134
b. Artículo “Concepciones de Aprendizaje en alumnos de primaria”	135
c. Consentimiento informado	160
d. Cartas descriptivas de cada sesión.	161
e. Evidencias de trabajo de campo	168

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sistema de categorías de análisis diagnóstico	41
Tabla 2. Casos de por concepción de aprendizaje.	45
Tabla 3. Descripción de las teorías implícitas del aprendizaje encontradas en un estudio previo y las encontradas en el presente estudio	47
Tabla 4. Dimensiones de la entrevista para explorar las concepciones de aprendizaje.	49
Tabla 5. Guía de entrevista	49
Tabla 6. Dimensión 1: Noción de Aprendizaje.	51
Tabla 7. Dimensión 2: Ambientes de aprendizaje	53
Tabla 8. Dimensión 3: Contenidos de aprendizaje	54
Tabla 9. Dimensión 4: Mecanismos de aprendizaje	56
Tabla 10. Dimensión 5: Finalidad del aprendizaje	57
Tabla 11. Características de las concepciones de aprendizaje encontradas.	62
Tabla 12. Resultados de casos por contexto de estudio en cada una de las concepciones en cada contexto.	63
Tabla 13. Programa de actividades	79
Tabla 14. Planeación inicial del cronograma de actividades	83
Tabla 15. Cronograma inicial	84
Tabla 16. Cronograma del desarrollo de la intervención	92
Tabla 17. Contenido trabajado durante las 10 sesiones	93
Tabla 18. Segunda sesión	94
Tabla 19. Cuarta sesión	95

Tabla 20. Sexta sesión	95
Tabla 21. Resultados de la evaluación procesual	99
Tabla 22. Características de la evaluación formativa y sumativa (Casanova, 1998).	107
Tabla 23. Metodología de evaluación	108
Tabla 24. Desarrollo de la obtención de datos para la evaluación procesual.	109
Tabla 25. Planificación de la evaluación de resultados.	112
Tabla 26. Resultados de la evaluación procesual en relación a la concepción de aprendizaje.	114
Tabla 27. Elementos agregados a la concepción de aprendizaje una vez concluido el programa de intervención.	115
Tabla 28. Ejemplos de argumentos agregados en cada categoría	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de análisis propuesto por Jaime Andréu (2001) basado en Bardin (1996) y en Hostil (1969)	43
Figura 2. Modelo mediacional de análisis de la enseñanza (Winnie y Marx, 1977 en Pérez, 1991)	70
Figura 3. Ámbitos de intervención en el asesoramiento psicopedagógico en el centro. Huguet (1993 en Solé, 2002)	77
Figura 4. Planificación de evaluación inicial	88
Figura 5. Modelo de evaluación	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1. Frecuencia de argumentos aparecidos en cada categoría. 46

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

“Aprender es la ocupación más universal e importante del hombre, la gran tarea de la niñez y la juventud, y el único medio de progresar en cualquier período de la vida. La capacidad de aprender es el don innato más significativo que posee el hombre, ya que constituye la característica primaria de su naturaleza racional. Es el fundamento de todo acto humano y de todo logro”
(W.A. Kelly, 1956).

Introducción

Actualmente el sistema educativo ha sido un foco de atención dentro de las condiciones de la sociedad, donde se le otorga a la educación un lugar esencial dentro de las condiciones actuales como factor importante para la formación de individuos, que sean capaces de desarrollar su potencial y que influyan en el desarrollo de la sociedad. En los planteamientos actuales de la Secretaría de Educación Pública (2011) se manifiesta que el propósito de la educación es “...brindar oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio...” (SEP, 2009:11), y se expresa que se busca consolidar la educación a través de una modificación en los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

En este marco han tenido lugar algunas nuevas implementaciones como el enfoque de evaluación por competencias, planteando una evaluación más integral, ya no dando lugar a la evaluación hacia el alumno sino a lo que éste hace, lo que ha adquirido, cómo lo ha adquirido y si es capaz de aplicarlo, enfrentando situaciones diversas a través de movilizar conceptos, conocimientos y actitudes (SEP, 2009). Estos planteamientos han llevado a colocar un foco de atención en la dinámica de construcción de conocimiento en el aula, con el fin de no limitar el papel de las instituciones educativas al encuadrar la enseñanza y el aprendizaje sólo como una práctica institucional, sino también como una práctica social y humana, donde se responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones

individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1990).

Lo que se pretende en las actuales metas educativas es que el alumno cuente con destrezas de pensamiento que predominen dentro de las dinámicas académicas, para posteriormente ser empleadas en la vida social. Se busca por lo tanto que el alumno logre movilizar el conocimiento construido en el aula hacia situaciones externas, y se otorga a los alumnos un papel activo donde sean receptores y constructores de conocimiento.

Esta nueva visión, como se ha venido trabajando desde años anteriores, intenta quitar peso a un Modelo de enseñanza centrado en el profesor, para pasar a un Modelo de Aprendizaje centrado en el alumno, sin embargo, para empoderar a las instituciones escolares dentro de este nuevo Modelo educativo, no basta con decretos formalizados que describan los nuevos planes, sino que es necesario iniciar su promoción desde la práctica a partir de la implicación del alumno en esta nueva mirada escolar.

Lo anterior requiere no sólo de cambios a nivel pedagógico, sino también a un nivel más profundo que involucre conocer los referentes psicológicos que tiene el alumno en su actuar escolar, como son las concepciones que dirigen su acciones ante las actuales demandas educativas. En concreto, si lo que se busca es adentrar al alumno en una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje, es necesario conocer, desde su propia perspectiva, cómo concibe el aprendizaje y cuál es el papel que juega dentro de la práctica educativa en su posición como aprendiz.

Cuando nos referimos a concepciones de aprendizaje, estamos haciendo alusión a la manera cualitativamente distinta en la que los sujetos expresan sus ideas con respecto al aprendizaje y su reflexión sobre el mismo. Podemos decir que las concepciones no forman parte

de un único sujeto, sino que podemos entenderlas como nociones descriptivas de un grupo de sujetos con características culturales; por otro lado estas concepciones también dependen en su construcción individual de las experiencias de cada sujeto, por lo que en este proceso de construcción también se involucra una parte independiente del contexto determinada por otros factores de corte epistemológico de carácter personal.

Las concepciones del aprendizaje se elaboran en distintos ámbitos, de forma intencional al ser adquiridas en contextos académicos, y de forma espontánea, al ser construidas en el ámbito de la vida cotidiana (Rodrigo, 1993). Es por ello que conocer las diferencias individuales en los procesos de aprender, traerá un indicio de sus formas de conducirse antes las exigencias percibidas en su desarrollo académico y personal.

Al obtener las concepciones acerca del aprendizaje, ayudará a crear una perspectiva sobre la visión que se tiene de aprender y por lo tanto, planteará direcciones en las que debe dirigirse la enseñanza. Mientras el aprendizaje no tenga las mismas implicaciones para los alumnos que para las instituciones, se aplicará y utilizará de manera distinta en su extensión y profundidad. Esto llevará a que no funcionará de la misma manera como herramienta para llegar a las metas planteadas en los planes de estudio, y lograr una enseñanza-aprendizaje que cubra con los requerimientos planteados en el nuevo modelo educativo.

En este panorama de cambios educativos actuales y nuevas visiones de aprendizaje es donde surge la necesidad de generar proyectos de investigación e intervención que beneficien nuevas propuestas de acción a nivel áulico, donde no sólo se hagan reformas burocráticas, sino, donde también se generen cambios en la práctica educativa a partir de las visiones de aprendizaje de los alumnos que aporten a una adaptación viable a las etapas de transición en el sistema educativo actual. Por lo anterior el presente trabajo se planteó como objetivo conocer las

concepciones del aprendizaje en alumnos de grado intermedio de primaria que sirvan como base para el diseño de un programa de intervención que promueva el cambio conceptual (Pozo y Flores, 2007) en alumnos de primaria con fines de fomentar una visión de aprendizaje integral articulada desde el enfoque constructivo.

Marco contextual

A partir de 1922 en México, la instancia que se ha encargado de la Educación en el País es la Secretaría de Educación Pública (SEP), misma que a lo largo de su historia y de la historia de México ha ido modificando sus planteamientos educativos y sus modelos pedagógicos, influida tanto por las necesidades sociopolítica y económicas del país, como por las necesidades mismas de la educación. Estas implementaciones a lo largo del tiempo, han impactado no sólo en los modelos de enseñanza por parte de los maestros, sino también en los modelos de aprendizaje de los alumnos, al influir de manera importante en la visión que se tiene del aprendizaje en el contexto educativo, al ser las condicionantes institucionales una parte esencial en la constitución de las concepciones de aprendizaje.

Cuando se crea la SEP su dirigente José Vasconcelos, al concluir la etapa revolucionaria expresa la necesidad de que la población se vincule con valores, conozcan su pasado común y se reconozcan dentro de una cultura homogénea; ante esta afirmación, durante los años 30 los programas escolares fueron influidos por la educación socialista, modelo educativo que se decretó en el artículo tercero de la Constitución, y que buscaba fomentar un espíritu anticapitalista, gregario y colectivista, de manera que el alumno se adentrara en un ambiente democrático (Ornelas, 2000).

A principios de los años 40 con el régimen de Manuel Ávila Camacho y una política educativa nacionalista, se ve a la educación como un instrumento para unificar el país, con fines

de consolidar la convivencia nacional , ya no para estimular la lucha de clases, sino para favorecer la unidad de los mexicanos (Ornelas, 2000). Durante estas dos décadas el modelo educativo impactó en una inclinación solidaria entre quienes se encontraban en instituciones educativas, promoviendo el sentido de pertenencia a un grupo homogéneo en la práctica escolar y dentro de una misma nación.

Posteriormente, en 1958 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, donde Jaime Torres Bodet, entonces secretario de la SEP, que siguió esta misma línea al involucrar en la educación valores como la justicia, la libertad y la democracia, interesándose en libros en relación a la lengua nacional (Solana et. al., 1982 en Ramírez, 2006) y en 1962 se uniforman los libros con la alegoría de la patria de Jorge González Camarena, que representa la agricultura, la industria y la cultura. En el texto de Historia y Civismo se abordan valores en torno del territorio, la independencia y patria con el fin de crear convivencia cívica (Martínez, Moctezuma y Lucía, 2004).

En 1973 se lleva a cabo una reforma que entre sus principios contaba con la formación de una conciencia crítica; popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades (Solana, et. al., 1982) y se determina que las áreas de formación serían 7: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, y es aquí donde se incluye por primera vez a la educación tecnológica como asignatura, ya que ante la llegada masiva de la nueva etapa de modernización, el país llevaba a la implementación y prevalencia de las tecnologías de la información (TI) (Ambrosi, Peugeot y Pimienta, 2005). Es este modelo educativo enfocado más a una inversión del capital humano (Hargreaves, 2003), que llevaba como consigna un enfoque productivo como eje fundamental de estas sociedades, tomando términos como habilidades y rendimiento académico, y fundamentado en estrategias conductistas

dando importancia a la respuesta del alumno por medio de la valoración de tareas y actividades escolares como resultados de aprendizaje.

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en ese entonces, el Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, tomó una decisión importante, que el currículum se organizara por asignaturas en sustitución de las áreas. Se toma en cuenta la historia regional al repartir en cada estado un libro sobre su propia historia. No obstante, en este tiempo se criticó a los libros de texto al argumentar que se utilizaban como medio para censurar información y legitimar la apertura comercial al TLC, reivindicando a Porfirio Díaz y devaluando actores históricos como Zapata y Villa (Ornelas, 2000).

Es aquí donde se comienza a dar otra inclinación a las finalidades de la educación y los modelos pedagógicos, al implementar estrategias que ya no sólo tuvieran como propósito la consolidación de valores y conocimiento democrático, sino que se comienza a dar una importancia a cuestiones de mercado y modernización del país. Posteriormente y hasta la fecha se han eliminado de los libros de textos temas de historia local o regional y dando importancia al pasado histórico común, otorgando espacio a los intereses nacionalistas.

Paralelo a lo anterior, es a finales de los años noventa cuando aparece el fenómeno denominado Sociedades del Conocimiento (SC), que se aplicó particularmente en medios académicos, como alternativa de algunos para señalar las tecnologías de la información (Burch, 2005). Ante esto, se han ido perfilando nuevos intereses para la educación a favor de los procesos sociales actuales, y ante las circunstancias actuales del tiempo en que vivimos, al contar con un sin fin de interacciones que hoy en día envuelven al individuo y que ayudan a desarrollarse en múltiples actividades propias de la dinámica social actual.

Por su parte, la UNESCO en su informe mundial denominado *Hacia las Sociedades del Conocimiento* en 2005, adoptó a las SC como sociedades del saber desarrollando una concepción más integral, no en relación únicamente a los sistemas productivos, sino como sociedades que se nutren de sus diversidades y capacidades, afirmando que deben ser sociedades que compartan el conocimiento a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano (UNESCO, 2005). La OCDE es también uno de los principales promotores de las nuevas iniciativas sobre las nuevas sociedades del conocimiento. En un documento de esta instancia Martin Carnoy y Manuel Castell describen la era de la información como altamente relacionada con el conocimiento y el aprendizaje, y afirman que nos desplazamos hacia la “economía del aprendizaje” donde el éxito de los individuos, las compañías, las regiones y los países reflejarán, más que cualquier cosa, su capacidad de aprender (Hargreaves, 2003).

Considerando a los individuos inmersos en una *Sociedad del Conocimiento* donde se ha declarado la necesidad de desarrollar una concepción integral del aprendizaje, no en relación únicamente a los sistemas productivos, sino como sociedades que se nutren de sus diversidades y capacidades para compartir conocimiento, se ha adoptado la aparición de auténticas *Sociedades del Aprendizaje* de Hutchins, (1968) y Husén (1974, en Informe Mundial UNESCO, 2005) al referirse a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada sólo a las instituciones educativas y a la formación escolarizada ni limitada al tiempo y espacio institucional, sino que esta adquisición de conocimiento y aprendizaje es continua.

En su reciente publicación *Educarse en la era Digital*, Ángel Pérez (2012) describe las importantes implicaciones de la promoción y uso de las tecnologías en la nueva concepción del conocimiento, suceso que ha impactado principalmente a los niños y jóvenes de hoy en día. Este autor afirma que “la era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la

incertidumbre y la complejidad” (Pérez, 2012: 63). Así también, Dussel (2011 en Pérez, 2012) declara que “Las tecnologías digitales han creado un nuevo escenario para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación humana, han cambiado la naturaleza de las herramientas disponibles para pensar, actuar y expresarse... la cultura digital supone una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento...”. Esto a ha generado que los espacios educativos se vean obligadas a actuar a favor de esta era de información y de los cambios sociales derivados de ella.

El cambio educativo. La detección de dichas necesidades a nivel social, ha llevado a que los diferentes organismos encargados de la planificación e implementación de los procesos educativos se enfrenten a nuevas metas educativas a partir del nuevo modelo educativo, tal es el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que en últimos años se ha planteado que en el proceso educativo se requiera de nuevas implementaciones, tanto de procesos didácticos como de procesos evaluativos. Estos cambios se comenzaron a manifestar en el 2007, año en que surge la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) y que se ha ido desarrollando hasta la fecha planteando una nueva forma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al resaltar la necesidad de una modificación en los modelos educativos, pasando de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje.

En esta reforma se plantea que ahora la evaluación es más integral, por lo tanto manifiesta que en el proceso educativo no es importante el rendimiento en una tarea, sino a lo que se hace, lo que se adquiere, cómo lo adquiere y si se es capaz de aplicarlo, enfrentando situaciones diversas a través de movilizar conceptos, conocimientos y actitudes, y resalta la necesidad de que el alumno

sea receptor y constructor de su conocimiento manteniendo una clara visión de sus formas de aprender (SEP, 2011).

No obstante, es hasta el 2011 cuando se consolida en el *Acuerdo 592* los planteamientos directrices de la Reforma Integral para la Educación Básica (SEP, 2011a), al establecer la formación integral de los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria, con la intención de promover el desarrollo de Competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión docente.

Los aspectos anteriores fueron enmarcados en el Plan Educativo 2011 (SEP, 2011b), en su intento de llevarlos a la práctica con un nuevo enfoque de aprendizaje por competencias, al plantear la necesidad de procesos didácticos que promuevan la movilización del conocimiento y una evaluación integral, ya no dando lugar a la evaluación hacia el alumno, sino acentuando el propio proceso de aprendizaje e involucrando su capacidad de enfrentarse a situaciones diversas a través de movilizar conceptos, conocimientos y actitudes.

Estos principios están orientados y fundamentados en el Modelo de Aprendizaje, que a diferencia del Modelo de la Enseñanza, hace hincapié en la dinámica que favorezca a la construcción de aprendizaje dentro del aula para transformarlo en una práctica humana, colectiva y permanente. De tal manera que el aprendizaje como un proceso de construcción, conlleva el supuesto de que no es suficiente presentar información a un individuo para que éste desarrolle un aprendizaje, sino que, es necesario involucrar su propia experiencia interna para construirlo.

Uno de los principales cambios en el Acuerdo 592 fue la modificación e incorporación de doce principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios de la RIEB, destacando en ellos una nueva visión de aprendizaje:

❑ *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje*

El centro y referente fundamental del aprendizaje es el estudiante.

Disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida.

Desarrollar habilidades superiores de pensamiento para solucionar problemas, pensar en forma crítica, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011).

❑ *Planificar para potenciar el aprendizaje:*

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

Para diseñar una planificación se requiere:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven. (SEP, 2011).

❑ *Generar ambientes de aprendizaje*

Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

❑ *Trabajar en colaboración para construir aprendizaje*

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

❑ *Pone énfasis en el desarrollo de competencias*

La Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. Una *competencia* es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, 2011). Implica crear una aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando múltiples recursos cognitivos. La expresión de una competencia se observa a través de lo que Perrenoud (2001) llamó “movilizar conocimientos”, donde no sólo se involucra la aprensión de un contenido, sino, la capacidad de desplazar ese contenido hacia situaciones específicas en contextos variables.

De acuerdo a la SEP (2011) los *estándares curriculares* son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los

aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto; y los *aprendizajes esperados* son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (ídem).

❑ *Evaluar para aprender*

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades.

❑ *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad*

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

❑ *Incorporar temas de relevancia social*

En cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar *–bullying–*, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

❑ *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.*

Se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

❑ *Reorientar el liderazgo*

Reorientar el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos

escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

□ *La tutoría y la asesoría académica en la escuela*

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados. Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.

Además de los anteriores principios se plantean los rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación básica, mismos que se exponen en la definición del perfil de egreso y que se caracteriza por los siguientes aspectos (SEP, 2011):

- a. Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- d.* Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e.* Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f.* Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g.* Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h.* Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i.* Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j.* Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Al ver los propósitos y el perfil de egreso planteado, es observable la necesidad de montar el contexto adecuado para estimular el desarrollo cognitivo que lleve a la construcción de mencionadas competencias. Para ello, es indispensable una coherencia entre los objetivos y el contenido curricular para lograr en el alumno destrezas académicas con un modelo pedagógico adecuado para la solución de problemas e innovación de ideas, con una autoexploración de su aprendizaje, que conlleve a una aplicación del conocimiento ulterior y la movilización de conceptos hacia situaciones específicas.

Como se expuso anteriormente, en los primeros años de consolidación del sistema educativo se inició con un modelo sociológico de la educación, para posteriormente pasar al modelo de las tecnologías, respaldados por mucho tiempo por el énfasis en el rendimiento y el producto obtenido por el alumno. Sin embargo, en la enseñanza tradicional, no se les induce a comprender procesos internos ni lógica de los sucesos (Ramírez, 2006), aspecto que va en contradicción con las metas educativas actuales. Por un lado se busca que el alumno adquiera las herramientas necesarias para la toma de decisiones, enfrentar retos y la aplicación del conocimiento básico adquirido en situaciones durante su vida, pero por otro, en la práctica, se adhiere al alumno a la dominación de lo impartido por parte del profesor, minimizando la posibilidad de participación activa por parte del estudiante (Terigi, 2009).

Se pretende preparar a los alumnos para los cambios vinculados a las actuales etapas posmodernas, pero las escuelas se siguen manejando por relojes, timbres, vestimentas uniformes, clases enmarcadas en temas específicos, alumnos agrupados por edad, conocimientos memorizables impartidos por programas estandarizados y otros aspectos que siguen siendo parte de la burocracia institucional, sin mirar hacia afuera, hacia las preocupaciones de los estudiantes, sus familias y sus comunidades.

Cabe resaltar que a pesar de la implementación de esta reforma educativa, los resultados no han sido los más esperados, y es donde tiene lugar la crítica sobre la cobertura¹ educativa, ya que la educación básica puede llegar a ser universal, pero no es suficiente si los logros educativos no son los esperados, como sucede en la Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), donde en los resultados expuestos en el 2011 se obtuvo que, a nivel nacional, el resultado global en educación primaria en la dimensión de Español (que incluye

¹ Para el 2006 se alcanzó en México una cobertura de 94.1% nivel primaria y para la educación secundaria una cobertura de 91.8% (OCDE citado por SEP, 2009)

comprensión lectora), el 17% de los alumnos se encuentra en un nivel insuficiente y un 46.1% en un nivel elemental, lo que hace que un 63.1% de los alumnos de nivel primaria se distribuya en estas dos categorías, dejando sólo el resto (36.9%) para las categorías bueno y excelente. Al igual sucede con la dimensión Matemática, donde en el resultado global se observa que el 66.1% de los alumnos de primaria se distribuye en los niveles insuficiente y elemental (SEP, 2011).

Al observar los resultados anteriores se infiere que aunque los propósitos de la reforma sean acordes a las necesidades actuales sociales, lo más importante es qué modelo de enseñanza y aprendizaje se está impartiendo en la práctica escolar, pues una transformación educativa no sólo depende de la modificación de metas, planes de estudio, propósitos, formas de evaluación o perfiles de egreso, sino que depende de los enfoques y estrategias didácticas que los profesores están practicando en el aula y cómo éstas favorecen las concepciones que tienen los alumnos en torno al aprendizaje, de manera que no sólo se adecúen a un modelo de rendimiento escolar y de estímulo respuesta, sino que favorezca una nueva visión de aprendizaje como constructor de su propio conocimiento y consciente de las herramientas y procesos necesarios para aprender.

Nuevos enfoques de aprendizaje necesitan nuevos enfoques de enseñanza, que incluyen, por un lado, una enseñanza que ponga énfasis en las capacidades del pensamiento de alto nivel, como la metacognición (Hargreaves, 2003), y un enfoque constructivista del aprendizaje y la comprensión que alimente una visión integral en torno al aprendizaje y las estructuras que lo sustentan, así como una respuesta de manera constructiva a cambio. La educación no es sinónimo de recolectar conocimientos, sino, de desarrollar capacidades, y éstas se verán reflejadas cuando el alumno busque seguir aprendiendo aun sin un instructor de por medio (Leadbeater, 2006).

Estos planteamientos, si bien hasta años recientes se han formalizado como necesidades en el sistema educativo, ya se habían afirmado como factores que intervienen en los procesos

escolares para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, al otorgar importancia a las necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en las instituciones educativas, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1990).

Relacionado al contexto anterior, al buscar reivindicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje es necesario preguntarse acerca de cuáles son aquellos referentes de pensamiento que están detrás de las prácticas académicas de los alumnos, al ser los principales receptores de la educación, sin aminorar importancia a aquellos ejes de racionalidad que predominan en el profesorado, al ser también un factor importante en dichos procesos.

Ante este marco contextual es donde surge la necesidad de generar proyectos de investigación – intervención que beneficien nuevas propuestas de acción a nivel áulico, donde no sólo se hagan reformas burocráticas, sino, donde también se generen cambios en la práctica educativa y las visiones de aprendizaje que aporten a una adaptación viable de los alumnos a las etapas de transición en el sistema educativo actual.

Marco teórico

En los estudios relacionados a procesos de aprendizaje y modelos de enseñanza, diferentes teóricos de la educación han afirmado que el enfoque adecuado para el aprendizaje centrado en el alumno es el socioconstructivismo, enfoque que deriva del constructivismo, y que en el ámbito educativo también se le ha denominado constructivismo pedagógico. Autores como Coll, (1988), Rodrigo, Rodríguez y Marrero(1993), Marzano (2000), Carrasco (2004); Pozo, Sheuer y Pérez, Mateos, De la Cruz (2006), han trabajado sobre estos enfoques aplicados a la construcción del conocimiento y a las estrategias de aprendizaje.

El enfoque socioconstructivista estudia el proceso de construcciones personales realizadas a partir de experiencias en el seno de un grupo por medio de marcos de interpretación sobre la realidad (Rodríguez y González, 1985; Rodrigo, 1985), y requiere de una labor constructiva como resultado de una interacción entre lo que experimentamos cotidianamente y la información que obtenemos diariamente sobre dichos fenómenos (Rodríguez y González, 1985; Rodrigo, 1985).

Estos planteamientos teóricos derivan del marco de las Teorías Implícitas, que actualmente son el dominio teórico que deriva de los enfoques Piagetiano y Neovygotskiano al estudiar las reglas de construcción y transformación del objeto en los procesos de información, dando importancia a los escenarios culturales en la construcción del conocimiento, otorgando importancia a su influencia en los patrones de comportamiento y las concepciones. Recientemente, se ha ido perfilando el reconocimiento de este modelo teórico, al contribuir al estudio comparativo de las construcciones legas en relación con las científicas, su origen cultural, su estructura y funcionalidad en el sistema cognitivo así como sus procesos de cambio (Rodrigo, et. al.,1993).

Las TI se definen como “unidades organizativas de conocimiento social” (Rodrigo et. al., 1993:35), cuentan con dos esencialidades que las conforman, se denominan teorías porque son un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico y social, reflejando con ello que no cuentan con conceptos aislados, sino que están interconectados entre sí; y se les distingue como implícitas ya que su carácter intrínseco hace referencia al hecho de que no suelen ser accesibles a la conciencia (Marrero, 2009).

Así mismo, Rodrigo, et. al (1993) define las Teorías Implícitas como el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento o de creencias, que se elaboran en respuesta a

ciertas demandas de manera que el producto cognitivo resultante (teoría) sea sensible a las condiciones situacionales y a las metas del individuo. Como afirma Pozos, et. al (2006) no se trata de adquirir conocimiento o de sustituir unos por otros más elaborados, sino de aprender a activar esos conocimientos en los contextos adecuados. Algunas veces se pueden utilizar las TI para guiar una acción, y otras veces para contrastarla con la de otros.

Rodrigo (1985 en Arnay, 1997), considerando tanto las aportaciones de la Psicología Social como de la psicología cognitiva, afirma que las teorías implícitas tienen múltiples funciones: permitir interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social. Se distingue entre concepciones científicas que se derivan de los contextos académicos, y concepciones legas, que son producto de las interacciones cotidianas y de manera espontánea (Rodrigo, 1993). Estas últimas concepciones derivadas de un contexto básicamente pragmático, práctico, espontáneo y dirigido a la acción. En cambio, el conocimiento escolar es concreto, tiene una orientación teórica, bases científicas y experimentales (ídem).

Por su parte, si bien Pozo et. al. (2006) ha presentado la Teoría implícita como marco explicativo de las concepciones, la ha denominado como un sistema operativo del funcionamiento cognitivo que determinan la forma en que se procesa un escenario concreto, y a diferencia de Rodrigo (1993), el producto cognitivo o teoría resultante del conocimiento en áreas específicas de la realidad, lo ha denominado Teoría de dominio. Una teoría opera a nivel de conocimiento cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría (O'shanahan, 1996, en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Aunque existen diferencias conceptuales respecto a la terminología, se logra esclarecer que las concepciones del individuo no se almacenan como tales, sino que resultan de una elaboración que está influida por un modelo de contenidos como resultado de experiencias legadas por el entorno social del individuo, y que permite adaptarse a las demandas en una situación. Como afirma Pozo, et. al (2006), al entender el cambio conceptual como proceso de explicitación y redescrición progresiva en los distintos niveles representacionales, no se trata de adquirir conocimiento o de sustituir unos por otros más elaborados, sino de aprender a activar esos conocimientos en los contextos adecuados, ya que existen desde concepciones implícitas arraigadas, y por tanto difíciles de cambiar, hasta las acciones fuertemente dependientes del contexto y por tanto, más variables, de las teorías implícitas.

De cualquier manera, en la relación dialéctica y la transición que existe entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano es imposible negar la mediación de la escuela, así, cuando se habla de concepción de aprendizaje, nos estaríamos refiriendo a una construcción de conocimiento influenciada por ambos contextos; el cotidiano y el escolar en el que la naturaleza y características de cada uno influye de forma determinante en la construcción de las nociones y concepciones sobre el aprendizaje. Las concepciones que nos formamos acerca de cualquier fenómeno de la sociedad es resultado de una interacción entre lo que experimentamos cotidianamente y la información que obtenemos diariamente sobre dichos fenómenos, haciendo una labor constructiva a partir de su medio social.

Las TI intentan superar la frontera mentalista del cognitivismo al incorporar la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano (Marrero, 2009). Por esta orientación de utilidad es que las TI reciben influencias del exterior sobre la construcción de las concepciones sobre el mundo, así, mientras existan exigencias culturales el sujeto construirá en función de ellas. Es por

esto que a partir de las TI es posible crear metas y planes de acción por medio de las cuales se conduce el individuo.

Piaget (1970 en Rodrigo, 1994) asumía a las estructuras cognitivas como cambios en el conocimiento que no son específicos de dominios físicos o sociales, sino que son generales para todos ellos, con la convicción de que un cambio en ellas genera progresión en distintos estadios. Sin embargo, la crítica a las teorías piagetianas surge al afirmar que no es lo mismo razonar sobre premisas abstractas que sobre contenidos cotidianos en los que las personas echan mano de analogías, esquemas pragmáticos, modelos mentales, etc., basados en su conocimiento previo (Turiel, 1989 en Rodrigo et. al, 1993).

Las TI intentan terciar entre los estadios (de carácter general) y dominios (productos de conocimiento localizados en dominios concretos) de los que hablaba Piaget, al afirmar que la clave del progreso de cada dominio está en la capacidad de acceder de modo consciente al contenido de las representaciones, adquiriendo con ello una doble función: la de conocimiento y la de creencia (Rodrigo, 1993c, Arnay, 1993).

En la necesidad de descubrir qué pensamientos y qué creencias se atribuyen los individuos para guiar el comportamiento, han llevado a pasar de teorías que se limitan a explicar los procesos cognitivos internos, a teorías con enfoque constructivista como el de las TI, ya que una característica del conocimiento es que no reside en una sola persona, sino que está distribuido entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos (Putnam y Borko, 2000b en Marrero, 2009). En las TI cobra relevancia el carácter biográfico de las teorías al ser construcciones individuales, pero sin dejar la dimensión colectiva al ser influenciadas por los grupos de pertenencia.

Estas operaciones de transformación del objeto son distintas con la edad, dando lugar a estructuras cognitivas que permiten construir los objetos de conocimiento cada vez más complejo. Se puede decir que la principal aportación de las TI es que es integradora, enfatizando que para su estudio no hay que dejar de lado ciertas corrientes de la psicología social (representaciones sociales, psicología del sentido común y teorías atribucionales), y de la psicología cognitiva actual (cognición social) (Rodrigo, et. al., 1993).

Las Teorías Implícitas (TI), son actualmente el constructo o dominio teórico que reconoce las características anteriores sobre la construcción de conocimiento y aborda las concepciones como construcciones personales y culturales, otorgando cuantiosa importancia a su influencia en los patrones de comportamiento. Con el estudio de las concepciones desde este enfoque teórico se puede transformar la realidad (Marrero, 2009), pues al detectar aquellas concepciones como el reflejo de las TI de los individuos, contamos con un referente importante para conocer las posibles direcciones de sus decisiones y comportamiento en la vida social.

Teorías implícitas del Aprendizaje. Se han realizado estudios en distintos contextos que permiten observar cuáles serían las teorías implícitas que orientan las valoraciones y juicios que los alumnos formulan en relación al aprendizaje. Desde el enfoque evolutivo –educativo, el estudio de Pozos, et. al. (2006) describe tres Teorías Implícitas de dominio relacionadas con las concepciones de aprendizaje y enseñanza, y una posición alterna descrita recientemente:

- *Teoría directa:* se centra en resultados y productos de aprendizaje.
- *Teoría interpretativa:* conecta resultados, procesos y condiciones de aprendizaje.
- *Teoría constructiva.* Procesos de construcción y reconstrucción, contextual
- *Posición Posmoderna del Aprendizaje*

Para estudiar y formular estas tres teorías se basó en el análisis del aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales: las condiciones, los procesos del aprendizaje y los resultados (Pozo, 1996). Las condiciones incluyen aspectos que comprometen principalmente al propio aprendiz (su edad, estado de salud y estados mentales epistémicos: los clásicos conocimientos previos, afectivos y motivacionales) o a su entorno (ámbitos socioculturales, materiales y artefactos); el componente de los procesos remite a las acciones manifiestas y mentales que el aprendiz lleva a cabo al aprender; por último, el componente de los resultados, que refiere a lo que se aprende o lo que se pretende aprender (ibídem).

A continuación se describen las tres teorías que, de acuerdo a este estudio, organizan y media la relación del alumno con el aprendizaje. Estas teorías se han pensado como constructos organizadores que ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje:

Teoría directa. La teoría directa es la teoría implícita del aprendizaje más básico ya que se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje, ni visualizarlos como punto de llegada de procesos que comprometen la actividad del aprendiz. Los resultados se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada o piezas conjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso del saber. De modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. Con el supuesto epistemológico de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores. Asume una concepción dualista del conocimiento, concibiendo tanto a sujeto como objeto como entidades separadas, un objeto que existe independientemente del sujeto

y que puede ser estudiado objetivamente (sin sesgos) por un sujeto externo a él. Según Pozo et al (2006), es afín a una visión conductista del aprendizaje. Son los niños muy pequeños quienes manifiestan una versión pura o extrema de esta teoría ingenua (ibídem).

Teoría interpretativa. La teoría interpretativa conserva el supuesto epistemológico del enfoque anterior, pero el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del sujeto, quien opera con una serie de procesos psicológicos mediadores. El aprendizaje se presenta como un proceso en su sentido más básico de entidad que ocurre a través del tiempo. Las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez provocan unos resultados del aprendizaje. Conecta los resultados, los procesos y las condiciones de aprendizaje de modo relativamente lineal. Considera la actividad del aprendiz sólo en sus aspectos manifiestos: se aprende haciendo y practicando repetidamente una y otra vez aquello que se está aprendiendo. Esta teoría es cercana a los modelos de procesamiento de información el que, en la medida en que asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones interna y la entrada de información. Si bien asume un aprendizaje activo, es igualmente reproductivo. El núcleo explicativo reside en la intervención de procesos mentales que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución) (Pozo et al., 2006).

Teoría constructiva. La teoría constructivista admite la existencia de saberes múltiples, el perspectivismo y relativismo. Todo conocimiento es una construcción contextualizada y, por tanto, relativa y con diferentes grados de certidumbre. El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de la autorregulación de la propia actividad de aprender. El aprendiz tiene conciencia de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje, el que implica autorregulación de la propia actividad y un ajuste de los procesos metacognitivos que regulan su aprendizaje. Se caracteriza

por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa transformación puede conducir incluso a una a una innovación del conocimiento cultural (Pozo et al., 2006).

Posición Posmoderna del aprendizaje. Es dudoso que esta posición constituya una teoría de manera similar a las otras posiciones que hemos descrito. Distintos autores la entienden como una versión del constructivismo, pues epistemológicamente ambas consideran que el conocimiento es una construcción, no obstante la posición posmoderna asume una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento, ya que todas responderían a criterios situacionales. El conocimiento estaría siempre situado y sería esta situación el único criterio de construcción y validez del mismo. Así, las actividades de enseñanza estarían más configuradas por el sujeto del aprendizaje y sus circunstancias que por el objeto del aprendizaje (Pozo y Crespo, 1998).

Estas teorías de dominio constituyen una perspectiva interesante que aporta información, explicando las concepciones más importantes encontradas en la práctica educativa y los supuestos implícitos en que se sustentan. Sin embargo, debido a que el estudio del que resultó lo anterior fue realizado en un contexto distinto al de la presente población a estudiar, se tomó sólo como referencia teórica, ya que después del análisis de resultados se encontraron diferentes concepciones de aprendizaje en dicho análisis.

Las Concepciones implícitas. En este trabajo se abordan las concepciones desde la perspectiva de las teorías implícitas al ser una línea teórica de investigación que se encarga de explorar aquellas formas de concebir los objetos, que de acuerdo a los investigadores del campo

de la educación pueden nombrar de distintas maneras: concepciones, preconcepciones, creencias, teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, opiniones, ideologías, entre otras (Pajares, 1992). Moreno y Azcárate (2003) argumentan que las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza principalmente cognitiva e incluyen en su estructura significados, creencias, conceptos, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen sobre lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

Las concepciones que los seres humanos construimos sirven para abordar nuevos hechos y fenómenos, interpretar situaciones, proporcionar explicaciones, realizar anticipaciones, y también, para formar nuevas concepciones. Estas concepciones forman parte y se originan en los distintos contextos de la vida de las personas, así cuando nos referimos a las concepciones sobre el aprendizaje, se alude a estos diferentes contextos de la vida de las personas y a su forma de interpretar distintas situaciones y explicaciones que dan lugar a su actuación en el contexto del aprendizaje.

Los enfoques desde los cuales se ha abordado el estudio de las concepciones son muy diversos, desde aquellos con un enfoque estrictamente psicológico reconocidos como meta conocimiento y teoría de la mente, como aquellos dedicados al análisis de la práctica diaria como el del perfil del docente y su práctica. Sin embargo en este trabajo el interés estriba en indagar las creencias y concepciones sobre el aprendizaje que se identifica más con enfoques que tienen que ver con las teorías implícitas y las creencias epistemológicas (Pozo, et al. 2006).

En este trabajo las concepciones sobre el aprendizaje se conciben como aquella parte de conocimiento cotidiano, construido y elaborado, sobre esta capacidad, tanto en escenarios formales como informales de acción, incluida la escuela.

Nuestras creencias implícitas a diferencia de los saberes explícitos, se adquieren en buena medida por procesos de aprendizaje implícito, que en palabras de Reber (1993), consiste en una adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender, y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere . Según Reber se trata de un proceso de aprendizaje básico que compartirían prácticamente todos los seres vivos en su necesidad de detectar regularidades en el ambiente mediante representaciones implícitas que hacen ese ambiente más predecible y controlable (Pozo, 2006).

Estas nuevas perspectivas para entender las concepciones del aprendizaje, suponen trasladarnos de una visión simple, en las que el conocimiento y su adquisición son un proceso todo-nada, hacia posiciones más complejas y constructivas del desarrollo y la conformación de las concepciones relacionadas con el aprendizaje en todos los contextos y para toda la vida (Pérez Echeverría, et al; 2006).

Por lo anterior, modificar los planteamientos referentes a la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones, nociones o concepciones, que alumnos y profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje con el objeto de promover nuevas formas de entender, precisamente, la enseñanza y el aprendizaje.

Para poder cambiar estas concepciones, es preciso primero conocerlas (Pozo, et. al.2006) tanto las previas al proceso de aprendizaje, como las que se van generando durante el mismo (Carretero, 1993), de igual manera, conocer las concepciones implica integrar en ellas aspectos que tienen que ver con ambientes, finalidades, mecanismos, contenidos, etc., además de conocer su naturaleza representacional y sus procesos de cambio y relación con la práctica de las mismas concepciones.

Desde esta perspectiva, podemos inferir el pensamiento del alumno a través de las concepciones que construye en torno a su proceso de aprendizaje, como cierto tipo de creencias epistemológicas relacionadas con su proceso de construcción de conocimiento. Este estudio sugiere que es prioritario contemplar la postura del estudiante frente al aprendizaje ante esta dinámica de transición hacia un nuevo modelo educativo, ya que solo mediante la exploración de sus concepciones de aprendizaje será posible conocer la génesis de sus acciones, relacionadas con los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula.

Las concepciones de aprendizaje reconocidas como síntesis de conocimiento de creencias construidas en el marco cotidiano al servicio directamente de las acciones, se puede interpretar entonces como no siempre producto de un aprendizaje explícito consciente, sino por su naturaleza de responder a demandas específicas que requieren una acción determinada. Gran parte de éstas son productos de aprendizaje no consciente, lo que requiere el reconocimiento necesario de la activación de un proceso específico para su recuperación, a través de la acción o la reflexión.

El enfoque de las concepciones implícitas está fundamentado en el marco de las creencias epistemológicas (Pozo, et. al. 2006; Rodrigo, 1993), ya que se plantea que además de las concepciones, fundamentalmente pragmáticas, que construye el individuo sobre el mundo social o natural, se mantienen determinadas creencias sobre el valor de estas concepciones, que también han sido denominadas teorías epistemológicas implícitas (Pecharromán y Pozo, 2006).

Al estudiar las creencias epistemológicas del sujeto se suelen identificar tres posiciones fundamentales: la primera, la posición objetivista que coloca al objeto como cosa, totalmente independiente del sujeto, y éste último se adecua o se apropia de ese objeto tal como realmente es, la segunda, la posición relativista que considera que la verdad o falsedad de una afirmación con

respecto a un realidad externa no se puede establecer, sino que queda íntegramente referida a quien genera ese conocimiento, sea un sujeto individual o un grupo cultural, sin que se puedan compartir criterios transubjetivos o transculturales de verificabilidad, y por último, la concepción a posición del conocimiento como integración y construcción (posición constructivista) que concibe el conocimiento como juego dialéctico, una construcción en que se cuentan dos polos, el objetivo y el subjetivo y ambos se definen y construyen recíprocamente (Pozo et al., 2006).

Es en la última posición de las creencias epistemológicas en donde se encuentran las concepciones implícitas, debido a que el conocimiento presenta un carácter dialéctico y constructivo, y abierto a replanteamientos al permitir una revisión de la idea de correspondencia entre conocimiento y realidad (Pozo et al., 2006). Gran parte de los estudios empíricos, desde este enfoque se inclinan por admitir que las concepciones constructivistas significan una posición más elaborada y compleja, que integra a las concepciones anteriores (Pecharromán y Pozo, 2006).

Trasladar a la praxis proyectos de esta magnitud de manera satisfactoria resulta un desafío debido a las implicaciones que involucran a la totalidad de la comunidad educativa, como lo son los políticas educativas, docentes, los padres de familia y específicamente al alumnado, no obstante, en el presente estudio a través del diagnóstico realizado, se lograron rescatar las diferentes formas en que el individuo se atribuye el mundo que lo rodea a partir de las representaciones implicadas en los procesos de aprendizaje, y cómo es que afronta las demandas escolares y de su vida diaria desde sus propias concepciones.

Con base en los aspectos que toma en cuenta este constructo teórico es que se han estudiado las concepciones, al considerar que el conocimiento se construye mediante procesos de aprendizaje espontáneo, y donde las percepciones que tienen las personas sobre la realidad no sólo es aprendida a través de lo que llamamos escolarización formal, sino mediante actividades o

prácticas culturales que se desarrollan en interacción social (Bruner, 1983 en O'shanahan, 1996). Así también se ha dado importancia a la elaboración de las concepciones desde el sentido común, tomando en cuenta que el contenido de las teorías está socialmente normativizado y de ahí el carácter convencional de su representación (Rodrigo, 1993).

Explorar el pensamiento en el que están basadas las prácticas académicas profesadas por los alumnos, los cuales están sujetos a esta dinámica de cambio, puede dar lugar a conocer los referentes conceptuales y culturales con los que los alumnos asumen su responsabilidad las actividades escolares.

Las concepciones y su relación con los enfoques de aprendizaje. Recientemente el estudio de los modelos mentales no solamente abordan el tema de las concepciones, sino que también entre las actuales líneas de investigación se estudia cómo los alumnos enfrentan situaciones donde intervienen procesos de aprendizaje y que una gama de distintos autores lo ha denominado como enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987; Entwistle, 1988; Marton y Säljö, 1976).

Independientemente de las prácticas de enseñanza, parecen existir dos formas básicas culturales de aproximación al aprendizaje por parte de los estudiantes, caracterizadas por distintas concepciones sobre el aprendizaje: una orientada hacia la comprensión del significado de los materiales de estudio, y otra orientada hacia la reproducción de los materiales de estudio con fines académicos y evaluativos. La primera orientación se refiere al *enfoque profundo* del aprendizaje y la segunda al *enfoque superficial* (Hernández, García y Maquilón; 2001).

Estas definiciones las podemos encontrar claramente descritas a partir de los trabajos realizados por Marton y Säljö (1976 en Hernández, Martínez, Fonseca y Espín, 2005), quienes fueron los primeros en acuñar y utilizar los términos *enfoque profundo* y *enfoque superficial* para referirse a dos formas diferentes de procesar la información. El término *superficial* lo

utilizaron para referirse a aquellos estudiantes que tenían una concepción reproductiva del aprendizaje, y el término *profundo* lo utilizaron para referirse a los estudiantes que mostraban un mayor interés por el significado de lo que aprendían y cuyo objetivo era comprender.

Dentro del estudio realizado por Saljô (1979 en Cabanach, R. 1997), hace referencia a la existencia de cinco concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios:

- * El aprendizaje como incremento de conocimiento
- * El aprendizaje como memorización
- * El aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.
- * El aprendizaje como abstracción de significados
- * El aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad.

Si adoptamos la perspectiva de que los enfoques no son cualidades fijas sino que son procesos que emergen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por sus características individuales (Biggs, 2010), podemos observar como parte elemental del enfoque de aprendizaje el constructo personal del estudiante que sostiene dicha inclinación en situaciones de aprendizaje.

Lo anterior como resultado del elemento atribucional del pensamiento del alumno, donde la principal función es apropiarse de referentes representacionales para planificar su comportamiento. Esto nos permite definir la relación que existe entre las concepciones de aprendizaje de los alumnos como base elemental que subyace a sus enfoques de aprendizaje, sin dejar de lado que el concepto implica elementos personales e institucionales que al interactuar determinan los tipos de aprendizaje adoptados por el estudiante (Abalde, et. al. 2001).

Lo anterior también se observa en los trabajos realizados por Marton y Saljô (1984) y Biggs (1989), donde relacionan la concepción con los enfoques de aprendizaje, tomando como base las concepciones de aprendizaje encontradas por Martin y Ramsden (1987) y Van Rossum y Schenk (1984 en en Cabanach, R. 1997), donde refieren la determinación de dos grandes tipos, las que se denominan como cuantitativas, donde se concibe el aprendizaje como adquisición o incremento de conocimiento apoyándose básicamente en la memorización más repetitiva que comprensiva, y el segundo tipo de concepción que se pueden denominar cualitativas, sofisticadas o reproductivas, donde conciben el aprendizaje como un proceso que lleva a un mayor conocimiento de la realidad y que puede generar cambios conceptuales. Marton y Saljô (1984) y Biggs (1989 en Hernández, et. al. 2005) afirman a partir de estos dos grandes tipos que la primera concepción se encuentra más asociada al enfoque superficial, y las segundas a un enfoque profundo del aprendizaje, dado la relación de la naturaleza conceptual con cada una de las inclinaciones representacionales.

Así mismo se han suscitado otros hallazgos en relación a las concepciones y enfoques de aprendizaje intermedios entre una inclinación conceptual y otra, dado que algunos autores como Entwistle (1988), afirman que existe un nuevo enfoque de aprendizaje como resultado de la combinación de los dos anteriores, o bien, como lo dice Kember y Gow (1990) que son posiciones intermedias dentro de los enfoques.

Quienes refieren la aparición de un nuevo enfoque se basan en el supuesto de que un mismo estudiante tiene múltiples metas, por lo que en un mismo estudiante pueden existir intenciones distintas que se actualizan en función del contexto, la tarea, el contenido, etc. o de intenciones que se ajustan a las demandas percibidas, por lo que el estudiante despliega las estrategias más adecuadas para dar respuesta a estas intenciones diversas.

Esto se observa claramente en el trabajo de Entwistle (1988) sobre el enfoque que él denominó *estratégico* y que lo define como un enfoque con una intención claramente definida para obtener el máximo rendimiento a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible, por tanto más que la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles.

A diferencia de la visión del enfoque estratégico, Tang (1993 en Cabanach, 1997) distingue dos subcategorías dentro del enfoque superficial, un “restrictivo enfoque superficial” que memoriza material sin intención de comprender, el “enfoque superficial elaborativo”, en donde se intenta algún grado de organización e interrelación de conceptos antes de su memorización. Esta descripción está muy relacionada a lo que describe Kember y Gow (1990) en la que en una posición el conocimiento precede a la memorización, y en la otra la memorización es utilizada como una estrategia para conseguir o aumentar conocimiento.

Estos hallazgos han llevado a relacionar aquellas dos funciones del pensamiento en los procesos de aprendizaje, por un lado, nos encontramos la representación que el alumno tiene del aprendizaje en cuanto a tareas, escenarios, finalidades, etc. del aprendizaje, y lo que el mismo alumno se atribuye para actuar ante determinada demanda de aprendizaje.

Esto nos lleva a señalar el aprendizaje y su función en el papel del alumno, donde uno de las grandes referencias iniciales fue las descritas por Ausubel (1963,1968) al tomar en cuenta los conocimientos previos en el aprendizaje, denominando como aprendizaje significativo al proceso de construcción de significados como elemento clave de la educación escolar (Coll, 1988). El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado, no obstante,

el alumno puede aprender los mismos contenidos sin atribuirle significado alguno, que es lo que sucede cuando se aprende de una forma memorística y mecánica, sin entender en absoluto lo que está diciendo o lo que se está haciendo (ibídem). Bajo este proceso, es el alumno el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.

Estas inclinaciones teóricas se relacionan a las conceptualizaciones de los enfoques de aprendizaje superficial y profundo, ya que en las dos teorías se coloca al sentido y significado como elemento fundamental en los procesos de aprendizaje, y dependiendo de la atribución en cada visión es como el proceso de aprendizaje resultará como trascendental o no.

El aprendizaje significativo, o bien, la connotación profunda en un proceso de aprendizaje, actualmente abunda en los discursos sobre el nuevo modelo educativo, dejando atrás el estigma de que el alumno aprende al margen de las aulas escolares, sino, a través de una serie de aprendizajes fundamentalmente intrínsecos (Coll, 1988). Es este carácter intrínseco que se señala como parte imperiosa en el aprendizaje significativo, la que da pauta a hacer referencia a las concepciones de aprendizaje que precedan dicho proceso, pues dependiendo de su concepción será el sentido y el significado que se otorgue al aprendizaje. No obstante, estas concepciones no son responsabilidad única de las actividades áulicas, sino que se van influenciando en función de las experiencias en distintos ámbitos, uno intencional, adquirido en contextos académicos y escolares, y otro, espontáneo construido en el ámbito de la vida cotidiana.

Lo anterior deja de manifiesto que si bien con el aprendizaje significativo, o bien en el enfoque profundo del aprendizaje, se busca desarrollar en el espacio institucional, las concepciones que representan y atribuyen el papel en una situación de aprendizaje serán elaboradas como pieza conexas a los procesos de aprendizaje, a partir de las experiencias diarias en

relación a los escenarios próximos del alumno, sin minimizar la importante influencia que tienen las instituciones educativas y sus demandas escolares en dicha elaboración.

Justificación de la fase diagnóstica

Dentro de las visiones actuales que plantea la Reforma Educativa formalizada por la SEP en el 2011, una de las metas a lograr es que a partir de las destrezas y habilidades obtenidas por el alumno, éste logre hacer una construcción de conocimiento que le permita trasladarse a situaciones personales y contextuales funcionando como sujeto competente ante las exigencias sociales. Esto se puede observar en lo que describen los doce principios pedagógicos emitidos en el Acuerdo 592 que respalda dicha reforma, al señalar como principal elemento al aprendizaje del alumno.

Con esta nueva visión en los procesos pedagógicos se coloca al alumno como un agente importante en la conducción de su aprendizaje y en la construcción del conocimiento, lo cual nos encamina hacia una necesidad de conocer aquellos ejes de racionalidad por medio de los cuales el alumno se dirige en sus preferencias de prácticas académicas y respuestas ante las demandas del entorno.

El conocer estas concepciones sobre el aprendizaje es un elemento esencial en la transición del nuevo modelo educativo, por lo que dar cuenta del papel que juega el alumno en este proceso de cambio es de vital importancia para detectar aquellos ejes de racionalidad que estén detrás de su cultura de aprendizaje.

El presente estudio tuvo como propósito principal darle importancia al estudio de las concepciones de aprendizaje que el alumno ha construido como resultado de sus experiencias en su vida cotidiana, previas y paralelas a las experiencias escolares, con el fin de conocer aquellos

referentes de pensamiento que está generando las inclinaciones hacia las prácticas educativas imperantes en la actualidad.

Como lo afirma Abric (2001) al hablar sobre el pensamiento en grupos en relación con resultados en tareas colectivas, señala que cuando se dispone de una tarea es indispensable conocer claramente la definición y objetivos de dicha tarea para lograr resultados favorables y la correcta solución de la misma. Con lo anterior, conocer cuáles son las funciones e implicaciones que los alumnos le otorgan al aprendizaje, darán la base principal en la cual deba intervenir en la conducción de una mirada paralela de los alumnos con las actuales metas educativas. Se obtiene un mayor desempeño cuando la concepción de algo concuerda con el ejercicio que se realiza (Jodelet, 1986).

Con esto podemos entender que para lograr mejorías o cambios progresivos en los procesos de aprendizaje, no sólo se requiere de acciones innovadoras en estrategias didácticas o evaluativas, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a las concepciones y organizan acciones y decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozos, Sheuer y Pérez, 2006).

No obstante, aun con la importancia e influencia de las concepciones de aprendizaje en la práctica educativa, ésta dimensión no siempre se ha tenido en cuenta en los procesos educativos. Conocer qué piensan los alumnos sobre el aprendizaje no sólo ayudará a comprender mejor las dificultades de nuestros sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la sociedad, y por ende, de los nuevos modelos educativos, sino que, podremos conocer en qué medida ese conocimiento contribuye a comprender mejor esos cambios, por lo que puede ayudarnos también a promoverlos en la dirección deseada.

Metodología

El marco metodológico sobre el que se abordó el estudio es de corte cualitativo, ya que de acuerdo a los fines de la investigación una de las metas es describir, comprender e interpretar datos a través de percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernández, et. al, 2006). A través de éste método se buscó obtener y registrar datos que evidenciaran las construcciones cognitivas acerca del aprendizaje, tomando como análisis de estudio aquel conjunto de ideas acerca de las diferentes dimensiones de aprendizaje planteadas.

Objetivo de la fase diagnóstica. Conocer las concepciones que tienen los alumnos de grado intermedio de primaria en torno al aprendizaje y sus implicaciones.

Alcance de estudio: Exploratorio –descriptivo. El análisis exploratorio tiene varios objetivos (Martínez, 2009):

- Rescatar concepciones de cierto dominio que se encuentran en los modelos culturales y en los productos permanentes de la cultura.
- Determinar componentes de cada concepción, así como subdominios del modelo.
- Sustraer las expresiones coloquiales o de lenguaje común (enunciados, frases, ideas, proposiciones, características, etc.) de cada uno de estos modelos y componentes, y algunas otras características de las concepciones dependiendo del ámbito del dominio al que nos estemos refiriendo en cada investigación.

Explorar las concepciones de aprendizaje de los alumnos desde sus propias expresiones y sus propios referentes culturales sobre aprendizaje, hizo posible identificar los diferentes elementos con los que están contruidos sus ejes de racionalidad sobre dicho dominio, por lo que el estudio es de alcance descriptivo al ser su propósito principal describir los elementos que

conforman, en este caso, las concepciones de aprendizaje de los alumnos (Hernández, et. al, 2006).

Análisis de datos. El enfoque desde el cual se obtuvieron y analizaron los datos fue desde el enfoque cualitativo, ya que desde esta perspectiva se ha permitido tener una mirada más amplia sobre los aspectos que intervienen en una concepción y los elementos directrices de la misma.

Técnica empleada: Análisis de contenido. Para el análisis de datos de las entrevistas se empleó la técnica de análisis de contenido. Cabe aclarar que el análisis fue de forma manual y no se realizó con el apoyo de ningún software de análisis cualitativo. Las herramientas analíticas utilizadas fueron la codificación y categorización (Kvale, 1996 en Kvale, 2011). *Codificar* implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración, mientras que la *categorización* implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación (Kvale, 1996 en Kvale, 2011).

Componentes del Análisis de Contenido. Se tomó como referencia el proceso de análisis propuesto por Jaime Andréu (2001) basado en Bardin (1996) y en Hostil (1969), mismo que se describe por una serie de pasos:

1. Se determinó el objeto o tema de análisis. En este caso las Concepciones de Aprendizaje.
2. Se determinaron las unidades de registro. Aquellas unidades de muestreo que es posible analizarlas de forma aislada, en este caso fueron los argumentos (enunciados cortos).
3. Se determinaron las reglas de codificación.
 - a) Se detectaron las unidades y segmentos significativos. Se realizó un inventario, es decir, se aislaron los elementos que en este caso fue la selección o primer filtro d argumentos.

b) Una vez identificados se revisan estos segmentos y se desarrolló un esquema de categorización y palabras clave (códigos) que se utilizaron para clasificar y organizar los datos.

c) Se buscaron los patrones en cada categoría.

d) Se conectaron las diferentes dimensiones de la entrevista a partir de las categorías encontradas.

4. Se determinó el sistema de categorías (ver Tabla 1). Se definieron las diferentes categorías encontradas para cada dimensión de aprendizaje.

A continuación se muestran las palabras claves, códigos y categorías encontradas en el análisis de los datos de diagnóstico.

Tabla 1.

Sistema de categorías de análisis diagnóstico

Dimensiones	Categorías	Códigos	Palabras clave (códigos)
Noción de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Asociada a la capacidad referida solo al escenario escolar y atribuible ciertas actividades y personas. 	<i>Act_esc</i>	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Escolar</i> * <i>resultado</i> * <i>cumplimientos act-esc</i> * <i>saber contenidos asig.</i> * <i>Calificaciones</i> * <i>Aprobación</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Asociada a la capacidad innata evolutiva referida a todos los escenarios y atribuible a todas las personas 	<i>Act_cotid</i>	<ul style="list-style-type: none"> * <i>proceso continuo</i> * <i>diario</i> * <i>capacidad</i> * <i>todas las cosas</i>

<p>Ambientes de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno se limita a señalar a la escuela, los actores y materiales escolares, como espacios y elementos generadores de aprendizaje. • El alumno amplía su aprendizaje hacia espacios y elementos escolares, implicando el hogar y sus miembros como agentes de aprendizaje. • El alumno relaciona al aprendizaje con todo lo que lo rodea, observando un aprendizaje como proceso personal. 	<p><i>Esc</i></p> <p><i>Hog-fam</i></p> <p><i>Tod-lug</i></p>	<p><i>*Escuela</i> <i>* profesor</i></p> <p><i>*Hogar- casa</i> <i>* papás</i> <i>* familia</i></p> <p><i>* vida diaria</i> <i>*Amigos</i> <i>* todas las personas</i> <i>* Computadora</i></p>
<p>Contenido del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos señalan actividades y habilidades escolares como unidades en el aprendizaje. • El alumno refiere que las actividades en el hogar son parte del contenido de aprendizaje, señalando la obediencia de cumplir con estas actividades. • Los alumnos identifican elementos del desarrollo personal como valores y patrones de comportamiento como unidades de aprendizaje. 	<p><i>Cont_esc</i></p> <p><i>reg_fam_comp</i></p> <p><i>Tod_cos</i></p>	<p><i>* Conocimiento</i> <i>* actividades escolares</i> <i>* Contenidos de asignaturas</i></p> <p><i>* normas de comportamiento</i> <i>* reglas – labores de hogar</i></p> <p><i>* Habilidades</i> <i>*todo</i> <i>* Cosas</i> <i>* Comportamientos</i></p>
<p>Mecanismos de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El niño señala un proceso mecanizado que se relaciona sólo con la 	<p><i>Lect</i> <i>Mem</i> <i>Exam</i></p>	<p><i>* leer</i> <i>* memorizar</i> <i>*Estudiar (escuela)</i></p>

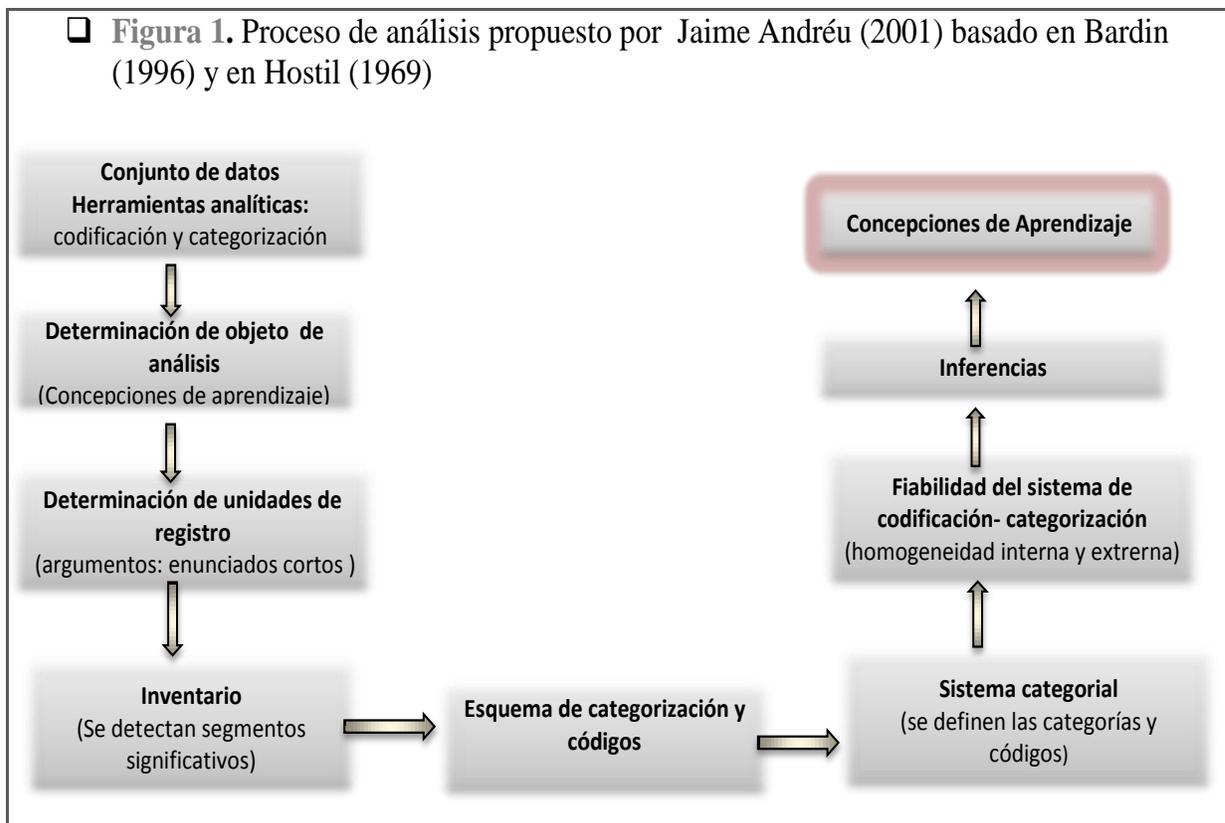
	<p>adquisición de información, principalmente la lectura y la memorización).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos identifican la observación de modelos como formas de aprendizaje, al reproducir lo observado de otros. • El aprendizaje es generado por un proceso consciente que involucra adquisición de conocimiento, así como su aplicación en la práctica. 	<p><i>Mod_imit</i> <i>Prac_resp</i></p> <p><i>Ent_Compr</i> <i>Prac_aplic</i></p>	<p>* <i>evaluación del profesor – papás</i> *<i>respuestas correctas</i></p> <p>* <i>observar</i> *<i>escuchar</i> * <i>poner atención</i> *<i>imitar</i> * <i>con apoyo (profr.-familia)</i></p> <p>* <i>comprender</i> * <i>practicar (haciendo)</i> *<i>aplicar</i> *<i>descubrir</i></p>
<p>Finalidad del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos mencionan como fin último del aprendizaje cumplir con tareas escolares, calificaciones y aprobación de grado. • El aprendizaje se liga a un estímulo – respuesta donde se ve al aprendizaje como obtención de beneficios y regalos en su hogar. • El alumno relaciona la finalidad del aprendizaje con la independencia o autonomía para realizar las cosas, y que impacta en su aplicación futura en sus formas de actuación. Se otorga a sí mismo una responsabilidad sobre su propio aprendizaje. 	<p><i>cumpl_act_esc</i> <i>Cumplir_exig_esc</i></p> <p><i>obt_recom</i></p> <p><i>Des_per_soc</i> <i>Aplic_fut</i> <i>Res_prob</i></p>	<p>* <i>cumplir actividades escolares</i> *<i>Pasar exámenes</i> * <i>calificaciones</i> *<i>pasar de grado</i></p> <p>* <i>recompensas</i> *<i>beneficios</i></p> <p>*<i>autonomía</i> *<i>comportamiento futuro</i> *<i>mejora</i> *<i>resolución de problemas</i> *<i>aplicación futura</i></p>

4. Se comprobó la fiabilidad del sistema de categorización. En este caso se aseguró que las categorías contaran con los dos tipos de homogeneidad, interna y externa, propuesto por Mayan (2001).

5.- Para finalizar el proceso de análisis se realizó lo que Bardin (1996) denomina Inferencias, que en este caso fue identificar las *Concepciones de Aprendizaje* y fueron las siguientes:

- a) Concepción de Aprendizaje: Escolar dependiente
- b) Concepción de Aprendizaje: Productivo adaptativo
- c) Concepción de Aprendizaje: Constructivo

En la siguiente figura se representa el proceso de análisis de datos:



Validez de datos. Códigos y categorías. En el caso de la entrevista semiestructurada, se validó en relación a la saturación teórica, ya que se refiere a conceptos más que a los datos obtenidos. Este tipo de saturación no depende de la cantidad, sino que se sujeta a la riqueza del contenido (Glaser y Strauss, 1967 en Álvarez-Gayou, 2003). Así también se verificó con la saturación teórica recibida era viable la realización de un análisis de datos al saturar el contenido de las categorías previstas con los datos obtenidos.

Un aspecto interesante en la validez de datos es la presencia de dos tipos de homogeneidad en las categorías. La Homogeneidad interna se refiere a los datos de las categorías, individualmente, si reflejan y encajan perfectamente en ella (Mayan, 2001), aspecto que se observó por medio de los códigos de cada una de las categorías. También se observó homogeneidad externa ya que ésta se refiere a las relaciones entre las categorías, si son todas distintas y diferenciales al ser las diferencias entre ellas tienen que ser sólidas y claras (ídem).

Confiabilidad: Triangulación. Para obtener confiabilidad de los datos se pretendió recurrir a la triangulación. Este método es utilizado en la metodología cualitativa para corroborar que no existe un sesgo de interpretación de datos por parte del investigador. Norman Denzin (en Álvarez-Gayou, 2003) propone 4 tipos de triangulación: *la triangulación de datos, la triangulación de investigadores, la triangulación de teorías y la triangulación metodológica*. En este estudio se hizo uso de la *triangulación de teorías*, ya que se utilizaron dos perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos, así mismo se utilizó la *triangulación de investigadores*, al ser revisados los datos por un segundo investigador externo al estudio, y por último se aplicó la *triangulación metodológica*, al comparar los resultados con un estudio realizado en años anteriores acerca de las teorías implícitas del aprendizaje por Pozo y cols. (2006).

Resultados de triangulación de teorías. El análisis de los datos del diagnóstico se hizo por alumno y en relación a la naturaleza de las categorías que aparecían se hicieron perfiles de pensamiento de donde surgieron las tres concepciones de aprendizaje, y de donde se obtuvo un número de casos por cada concepción, mostrando con ello aquella concepción que se presentaba en mayor medida en el grupo. Estos fueron los resultados:

Tabla 2.

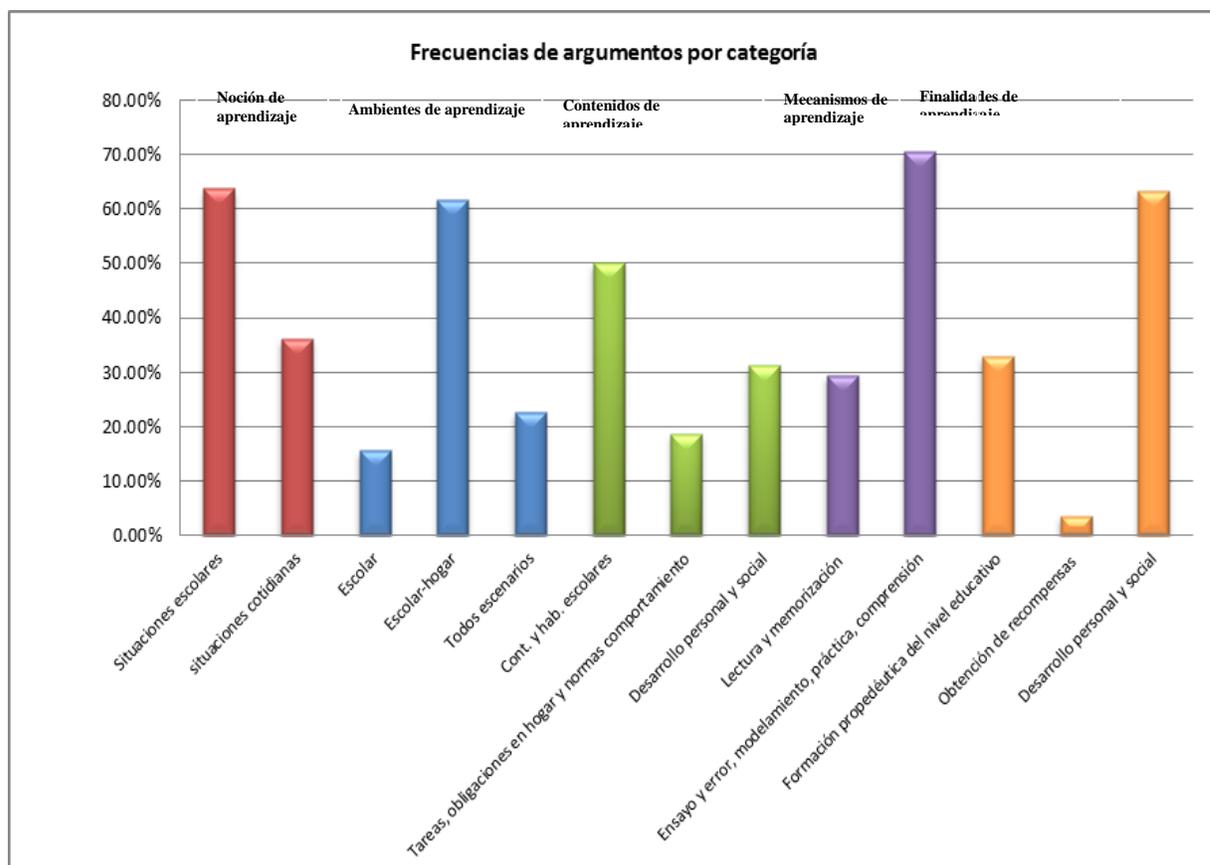
Casos de concepción de aprendizaje.

Concepciones de Aprendizaje			
	Escolar dependiente	Productivo adaptativo	Constructivo
Contexto urbano	17 casos	10 casos	3 casos
Contexto rural	13 casos	16 casos	2 casos

Posteriormente se hizo un segundo análisis donde se analizó la frecuencia de argumentos en cada categoría que apareció en cada dimensión, siendo este último análisis a nivel grupal.

Los datos apuntan que aquellas categorías que se ubicaron dentro de la concepción escolar dependiente (que fue la concepción que obtuvo mayor número de casos) es la que presentó mayor frecuencia de argumentos en relación al total de argumentos de todo el grupo. Lo que quiere decir que en un primer y un segundo análisis desde distintas perspectivas se obtuvo que los alumnos expresaron un mayor número de argumentos en relación a lo escolarizado.

La siguiente gráfica muestra la frecuencia de argumentos en las categorías encontradas en cada dimensión:



Gráfica 1. Frecuencia de argumentos aparecidos en cada categoría.

Resultados de la triangulación metodológica. Una vez obtenidas las concepciones de aprendizaje se recurrió a comparar los resultados con las tres teorías de dominio que obtuvo Pozo, et. al. (2006) en el estudio sobre las teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza. Cabe mencionar que en el estudio de referencia se describe una cuarta teoría denominada Posmoderna, pero que en nuestro estudio no encontramos datos que hicieran referencia a ella.

A continuación se muestra una tabla que describe los resultados en cada estudio.

Tabla 3.

Descripción de las teorías implícitas del aprendizaje encontradas en un estudio previo y las encontradas en el presente estudio.

Teorías implícitas	Teorías implícitas del aprendizaje (Pozo, et, al, 2006)	Concepciones de aprendizaje	Concepciones de aprendizaje del diagnóstico
Teoría directa	<ul style="list-style-type: none"> -Se centra en los resultados o productos del aprendizaje y se conciben como productos claramente identificables. -Reduce el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores. 	Escolar – dependiente	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje como resultado de un proceso de retención y reproducción de contenidos - Asociados al cumplimiento de actividades escolares, calificaciones y la aprobación del grado escolar - se reconoce la imitación y la memorización como mecanismos de aprendizaje, dependientes del quehacer del profesor
Teoría interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del sujeto - Las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez provocan unos resultados del aprendizaje - se aprende haciendo y practicando repetidamente una y otra vez aquello que se está aprendiendo - Si bien asume un aprendizaje activo, es igualmente reproductivo - regulan las propias prácticas 	Productiva adaptativa	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje como producto de la dinámica escolar y familiar asociado a normas de comportamiento y demandas del contexto. - Se reconoce la imitación, el modelamiento, el ensayo y error, y la práctica como mecanismos de aprendizaje. - Su finalidad es la aplicación como respuesta a demandas diarias de la vida cotidiana e involucra a familiares y profesores como actores principales de su aprendizaje.
Teoría constructiva	<ul style="list-style-type: none"> - construcción contextualizada y, por tanto, relativa. - procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural y mental. - conciencia de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje -autorregulación de la propia actividad y un ajuste de los procesos metacognitivos que regulan su aprendizaje. - su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende. 	Constructiva	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje como resultado de situaciones cotidianas, y se atribuye a todo lo que experimentan. - Se reconoce la propia responsabilidad en los procesos de aprendizaje experimentados principalmente a través del modelamiento, descubrimiento y de la práctica, - su finalidad es responder a condiciones que contribuyan al desarrollo personal y social. Se involucra a todas las personas con las que se convive como parte del aprendizaje.

Participantes. Los alumnos que participaron en el diagnóstico fueron 30 alumnos, que en esta fase se encontraban en tercer grado de una Institución pública de educación primaria de la ciudad de San Luis Potosí, así como 30 alumnos de tercer grado de una institución pública de educación primaria del municipio de Moctezuma, en el estado de San Luis Potosí. El motivo de trabajar con esta población fue debido a la naturaleza del objeto de estudio, ya que al estudiar las concepciones es preciso que los alumnos se encuentren en cierto desarrollo maduracional que les permita expresar las concepciones construidas. Al igual, por el tipo de instrumento se requirió de alumnos que lograran expresar sus argumentos en relación al aprendizaje, aspecto que está influenciado por la capacidad verbal en esta etapa.

Se llevó a cabo bajo un muestreo intencional ya que se tomó como alumnos de estudio a uno de los tres grupos de tercer grado con los que cuentan las instituciones participantes.

Instrumento. Con el fin de obtener una perspectiva dinámica y no sólo una fotografía de las concepciones, se utilizó como herramienta la entrevista semiestructurada para lograr tener un contacto directo con los alumnos y sus expresiones.

En la entrevista se siguió una guía de los aspectos relevantes a obtener, no obstante, ésta fue sólo una estructura básica que no se limitó en la indagación de datos al momento de la interacción con los alumnos. Fue fundamental diseñar un esquema inicial que funcionara como guía con los temas a explorar, conformada con preguntas guía y preguntas de apoyo (Padilla, 2002), permitiendo registrar la estructura de los argumentos de los alumnos desde su propia expresión.

Con esto se sigue el elemento de focalización de la entrevista cualitativa mencionado por Kvale (2011) al afirmar que la entrevista se centra en determinados temas al no ser estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada. Este

autor define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (Kvale, 1996, en Álvarez-Gayou, 2003:109).

Tomando en cuenta los elementos de la entrevista semiestructurada se estructuró la entrevista en cinco dimensiones relacionadas al aprendizaje:

Tabla 4.

Dimensiones de la entrevista para explorar las concepciones de aprendizaje.

Dimensiones de entrevista
Concepción de aprendizaje
Ambientes de aprendizaje
Contenido de aprendizaje
Finalidad del aprendizaje
Mecanismos de aprendizaje

La estructura de la guía de entrevista fue la siguiente:

Tabla 5.

Guía de entrevista

Datos demográficos	Nombre: Edad: Sexo:
Categorías	Preguntas
Concepción de Aprendizaje	¿Para ti que es aprender? ¿Qué es el aprendizaje? ¿Crees que es algo que usas todo el tiempo? ¿Crees que es algo que todos pueden hacer? ¿Quiénes sí y quienes no aprenden? ¿Desde cuándo crees que empezaste a aprender?

	<p>¿Cuándo crees que vas a dejar de aprender?</p> <p>¿Crees que puedes seguir aprendiendo?</p> <p>¿Crees que todos hacen las mismas cosas para aprender?</p> <p>¿Por qué algunos no aprenden?</p>
Ambientes de aprendizaje	<p>¿Dónde aprendes?</p> <p>¿Quién te pide que aprendas?</p> <p>¿Dónde aprendes más?</p>
Contenido del aprendizaje	<p>¿Tú qué aprendes?</p> <p>¿Qué te piden que aprendas (persona o institución de la que aprende)?</p> <p>¿Puedes aprender solo?</p> <p>¿Qué puedes aprender solo?</p>
Finalidad del aprendizaje	<p>¿Para qué aprendes?</p> <p>¿Para qué te piden que aprendas?</p> <p>¿Para qué te sirve lo que aprendes?</p> <p>Si pudieras dejar de venir a la escuela lo dejarías de hacer? ¿por qué?</p>
Mecanismos de aprendizaje	<p>¿Cómo aprendes?</p> <p>¿Qué haces para aprender?</p> <p>¿Cómo sabes que aprendes?</p> <p>¿Qué te ayuda a aprender?</p> <p>¿Cuál es tu mejor forma de aprender?</p> <p>¿Cómo aprendías cuando eras más pequeño?</p> <p>¿Cómo aprendes ahora?</p> <p>¿Cómo crees que aprenderás cuando estés más grande?</p>

Resultados del diagnóstico

Para la planificación del programa de intervención fue necesario analizar los resultados del diagnóstico situacional que nos permitiera contar con un referente empírico acerca de las concepciones de aprendizaje existentes entre los alumnos, con la finalidad de tomar decisiones en

el diseño de intervención de manera que repercutiera en la mejora de la realidad educativa del alumno.

Es necesario hacer la aclaración de que la población que participó en el proyecto de intervención es el grupo de alumnos de la primaria urbana, sin embargo, el grupo de la primaria rural se diagnosticó con el fin de conocer las diferencias entre los dos contextos, y así obtener datos referenciales que permitieran asegurar la necesidad y viabilidad del proyecto de intervención en los dos tipos de población. A continuación se describe cada categoría encontrada a través de la entrevista y su porcentaje en relación al total de argumentos obtenidos en cada dimensión.

Tabla 6.

Dimensión 1: Noción de Aprendizaje.

	Categorías	
	Situaciones escolares	Situaciones cotidianas
Descripción de los argumentos.	Involucran sólo situaciones escolares con fines exigidos por externos, como el profesor y los padres, observando al aprendizaje como resultado del cumplimiento de actividades escolares y evaluado por agentes externos.	Asocian el aprendizaje con una capacidad más que como un resultado de actividades específicas. Se le atribuye a cualquier escenario, persona u objeto en las características potenciadores de aprendizaje. Se señala como referente de su aprendizaje la información y el conocimiento obtenido como resultado de su aplicación en distintas actividades realizadas.

Ejemplos de argumentos	<p><i>“aprender es cuando estudias y se te queda en la mente y si te ponen examen lo respondes bien porque se te quedó en la mente”</i></p> <p><i>“Aprender es para estudiar, para así lo de física, lo de computación, lo de las clases, así... Y que nos pongan a participar. Haz de cuenta como si el profe de física nos pone a hacer un ejercicio con un bastón, con una pelota, nosotros lo hacemos</i></p>	<p><i>“nunca se deja de aprender porque hay distintos retos en la vida”</i></p> <p><i>“Desde siendo un bebé puedes aprender cosas nuevas, desde bebé te llevas cosas a la boca pero es para saber qué es”</i></p>
	63.7%	36.2%

En la dimensión *nociones de aprendizaje* que hace referencia a *qué es aprender*, o bien, *qué es el aprendizaje*, los argumentos se agruparon en dos categorías, la primera asociada a los argumentos que relacionan el aprendizaje como capacidad referida sólo al ámbito escolar y atribuible a actividades escolares y a los actores que se involucran en ellas, principalmente el profesor, al identificarlo como como dirigente y evaluador del aprendizaje. En esta categoría resultó que un 63.7% del total de argumentos conformó dicha categoría.

Así mismo, en esta dimensión, se encontró una segunda categoría asociada a la capacidad innata evolutiva referida a todos los escenarios y atribuible a todas las personas, donde se obtuvo en ella un 36.2% del total de argumentos, siendo menor el peso categorial en esta última categoría. En esta dimensión se observa como existe una menor asociación del concepto de aprendizaje con una connotación procesual.

Tabla 7.

Dimensión 2: Ambientes de aprendizaje

	Categorías		
	Escolar	Escolar - hogar	Todos los escenarios
Descripción de los argumentos.	Limitan a señalar a la escuela, los actores y materiales escolares como espacios y elementos generadores de aprendizaje.	Amplían su aprendizaje hacia espacios y elementos escolares, implicando el hogar y sus miembros como agentes de aprendizaje.	Relacionan al aprendizaje con todo lo que lo rodea, observando un aprendizaje como proceso de desarrollo personal.
Ejemplos de argumentos	<p>““en escuela y en otras partes como en el kinder y en otras escuelas”</p> <p>“Aquí en la escuela nada más aprendo”</p>	<p>“en los libros las cosas que hay de importante, en la casa mi mamá me dice que aprenda lo bueno y no lo malo”</p> <p>“En el kinder, en la escuela, en la secundaria y en el Bachiller. Y en la casa”</p>	<p>“Pues aprendemos en la escuela y también podemos aprender cosas, nuevas palabras, no solo en la escuela sino también afuera, podemos encontrar nuevos animales que antes no conocíamos”</p> <p>“En todos los lugares yo pienso que se pueden aprender cosas nuevas”</p>
	15.6%	61.7%	22.6%

Al referirse a los ambientes o escenarios donde aprenden, los alumnos hicieron referencia a la escuela y al hogar como ambientes de aprendizaje, categoría que obtuvo una mayor aparición de argumentos con un 61.7% del total. En segundo lugar, apareció la categoría relacionada a

todos los escenarios, con un 22.6%, y por último, apareció la categoría que refiere únicamente el escenario escolar como ambiente de aprendizaje con un 15.6%.

Tabla 8.

Dimensión 3: Contenidos de aprendizaje

	Categorías		
	Contenidos y habilidades escolares	Tareas, obligaciones en el hogar y normas de comportamiento.	Contenidos de desarrollo personal y social
Descripción de los argumentos.	Señalan a las actividades y habilidades escolares como unidades de aprendizaje.	Refieren que las actividades que son responsabilidades y obligaciones en el hogar son parte del contenido de aprendizaje.	Identifican como unidades de aprendizaje elementos del desarrollo personal como valores y patrones de comportamiento.
Ejemplos de argumentos	<p>“lo que dice el maestro, hacer trabajos, operaciones básicas, leer el libro, hacer poemas”</p> <p>“Aprendo las matemáticas, español, naturales, formación y papiroflexia , física y ya... ah y artísticas”</p>	<p>“Lavando los trastes, no faltarle el respeto a mis papás... que no me peguen a mí, has de cuenta así la violencia, y jugar un rato, cuidar a mi hermanito, no pegarle a mi hermanito, barrer la casa, trapearla y a lavar la ropa”</p> <p>“en mi casa que si yo tengo un que hacer que mi mamá me dice lo tengo que hacer, sino</p>	<p>“En casa a ser respetuoso, ayudar a mi mamá cuando se enferma”</p> <p>“aprendo cosas nuevas que hago en la carnicería, las matemáticas y así ya sé cuándo cobrar”</p>

		<i>me regaña como trapear, lavar mis trastes y a barrer”</i>	
	50%	18.7%	31.2%

En relación a qué se aprende, o contenidos de aprendizaje, los alumnos relacionaron en su mayoría esta dimensión con los contenidos y habilidades escolares, contando dicha categoría con un 50% del total de los argumentos. Aparece otra categoría con un 31.2% referente a los contenidos y habilidades escolares aunado a los de desarrollo personal y social, y por último una categoría referida a los contenidos de tareas y obligaciones escolares con un 18.7%.

En esta dimensión se encontraron algunas diferencias entre los contextos de estudios, al presentarse que un 79% de argumentos en relación a los contenidos escolares del aprendizaje son manifestados por el contexto urbano, a diferencia de un 20% de los argumentos de la categoría que fueron expresados por el contexto rural. Así mismo se manifestó que, respecto a los contenidos de desarrollo personal y social, se invierten los porcentajes, donde un 33% de los argumentos son aportados por los alumnos de la zona urbana, a diferencia de un 66% de los argumentos que aporta la zona rural al hacer referencia al contenido de aprendizaje en relación al desarrollo del alumno. En la categoría de tareas, obligaciones en el hogar y normas de comportamientos, no se encuentran diferencias entre cada contexto.

Tabla 9.

Dimensión 4: Mecanismos de aprendizaje

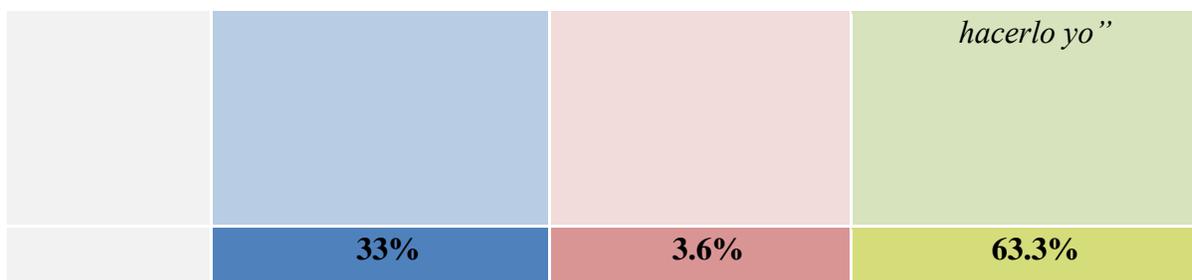
	Categorías	
	Mecanismos simples	Mecanismos complejos
Descripción de los argumentos.	Lectura y memorización	Ensayo y error, modelamiento, práctica, y comprensión.
	Señalan como generadores de aprendizaje procesos mecanizados que se relacionan sólo con la adquisición de información y su reproducción.	Identifican el ensayo y error, el modelamiento, la práctica y la comprensión como procesos conscientes de aprendizaje que generan conocimiento.
	<i>“Pues a veces memorizo. A veces me grabo las respuestas que pone el maestro”</i> <i>“Leo libros. Estudio mucho. En mi casa también leo libros”</i>	<i>“viendo el procedimiento que tiene que tener ese aprendizaje”</i> <i>“teniéndome paciencia cuando no entiendo, que me lo expliquen de diferentes maneras”</i> <i>“ viendo al maestro y luego lo hago”</i>
	29.4%	70.5%

En lo que respecta a los mecanismos de aprendizaje apareció una categoría denominada proceso mecanizado, que incluye actividades como leer y memorizar, con un 29.4% del total de los argumentos, y apareció una categoría denominada procedimental, donde se involucran el modelamiento, el ensayo y error, la práctica y que fue la categoría con mayor peso de porcentaje de argumentos con un 70.5%.

Tabla 10.

Dimensión 5: Finalidad del aprendizaje

	Categorías		
	Asociada a la formación propedéutica del nivel educativo.	Obtención de recompensas	Asociada al desarrollo propio y social
Descripción de los argumentos.	Mencionan como fin último del aprendizaje cumplir con tareas escolares, calificaciones y aprobación de grado.	El aprendizaje se liga a una negociación donde el aprendizaje obtiene como resultado beneficios y recompensas en el hogar.	Conciben la finalidad del aprendizaje como independencia o autonomía para realizar las cosas, y lo relacionan con las pautas de comportamiento en demandas futuras.
	<p><i>“para más conocimiento en cerebro y pasar exámenes”</i></p> <p><i>“Para poder pasar el examen... nada más. Para pasar al segundo grado, para pasar a lo que me falta.”</i></p>	<p><i>“para sacar buena calificación y poder jugar con mis amigos, y para que me compren videojuegos”</i></p> <p><i>“Para sacar muy bien las calificaciones, que me gane un... como se llama... un reconocimiento”</i></p>	<p><i>“para ser alguien en la vida, para desarrollar la capacidad mental, ser más comunicativo”</i></p> <p><i>“para un día que yo ya me aparte de mis padres, eso que se me quedó en la mente lo puedo utilizar para algo útil en mi vida”</i></p> <p><i>“si un día yo me quedo solita nadie me va a poder ayudar a tender mi ropa, mi cama ni a hacer la comida, para después</i></p>



En cuanto a las categorías encontradas en la dimensión finalidad de aprendizaje, es en la categoría asociada al desarrollo personal la que aparece con mayor número de argumentos en cada zona, a diferencia de la categoría relacionada a fines escolares la que se argumentó en menor medida por los alumnos de cada zona. Esta diferencia entre el peso de una y otra categoría es considerable, pues mientras para la categoría escolarizada se obtuvo un 33% de los argumentos, el 63.3% se destinó a hablar sobre la finalidad de desarrollo propio y de los demás. Así mismo aparece una tercera categoría relacionada a las recompensas como finalidad de aprendizaje, aunque con un bajo porcentaje de argumentos (3.6%).

En relación a las zonas de estudio se encontraron algunas diferencias en relación a la categoría asociada a la formación propedéutica del nivel educativo, ya que del total de argumentos que conformó dicha categoría, la zona urbana aportó un 62% de los argumentos, a diferencia de la zona rural donde un 37% expresó argumentos relacionadas a esta categoría. En la categoría asociada al desarrollo personal y social, la zona urbana sólo aporta un 25% de los argumentos que pertenecen a esta categoría, a diferencia de un 75% de la zona rural que hace referencia al desarrollo de las personas como finalidad del aprendizaje.

Como resultado del análisis anterior, se observó que en los alumnos aparecieron argumentos que se inclinan hacia cada una de las tres concepciones de aprendizaje encontradas, mismas que se describen a continuación y que posteriormente se describen con mayor detalle en la Tabla 11:

➤ **Primer grupo: Escolar – dependiente.**

El aprendizaje es resultado de un proceso de retención y reproducción de contenidos asociados al cumplimiento de actividades escolares, la principal finalidad son las calificaciones y la aprobación del grado escolar, se reconoce la imitación y la memorización como mecanismos de aprendizaje, dependientes del quehacer del profesor.

Ejemplos de algunos de los argumentos que aparecieron en esta concepción:

“aprender es cuando estudias y se te queda en la mente y si te ponen examen lo respondes bien porque se te quedó en la mente”

“aprender es para estudiar, para así lo de física, lo de computación, lo de las clases, así... Y que nos pongan a participar. Haz de cuenta como si el profe de física nos pone a hacer un ejercicio con un bastón, con una pelota, nosotros lo hacemos”

“aprendo en escuela y en otras partes como en el kinder y en otras escuelas”

“aquí en la escuela nada más aprendo”

“.. aprendo lo que dice el maestro, hacer trabajos, operaciones básicas, leer el libro, hacer poemas”

“aprendo las matemáticas, español, naturales, formación y papiroflexia , física y ya... ah y artísticas”

“pues a veces memorizo. A veces me grabo las respuestas que pone el maestro”

“leo libros, estudio mucho. En mi casa también leo libros”

“aprendo para más conocimiento en el cerebro y pasar exámenes”

“aprendo para poder pasar el examen... nada más. Para pasar al segundo grado, para pasar a lo que me falta.”

➤ **Segundo grupo: Productivo – adaptativo.**

El aprendizaje es producto de la dinámica escolar y familiar asociado principalmente a normas de comportamiento y demandas del contexto. Se reconoce la imitación, el modelamiento, el ensayo y error, y la práctica como mecanismos de aprendizaje. Su finalidad es la aplicación como respuesta a demandas diarias de la vida cotidiana e involucra a familiares y profesores como actores principales de su aprendizaje.

Ejemplos de argumentos que aparecieron en esta concepción:

“en los libros las cosas que hay de importante, en la casa mi mamá me dice que aprenda lo bueno y no lo malo”

“en el kinder, en la escuela, en la secundaria y en el Bachiller. Y en la casa”

“ aprendo lavando los trastes, no faltarle el respeto a mis papás... que no me peguen a mí, has de cuenta así la violencia, y jugar un rato, cuidar a mi hermanito, no pegarle a mi hermanito, barrer la casa, trapearla y a lavar la ropa”

“en mi casa que si yo tengo un que hacer que mi mamá me dice lo tengo que hacer, sino me regaña como trapear, lavar mis trastes y a barrer”

“aprendo viendo el procedimiento que tiene que tener ese aprendizaje”

“teniéndome paciencia cuando no entiendo, que me lo expliquen de diferentes maneras”

“yo aprendo viendo al maestro y luego lo hago”

“para sacar buena calificación y poder jugar con mis amigos, y para que me compren videojuegos”

“para sacar muy bien las calificaciones, que me gane un... como se llama... un reconocimiento”

“en casa a ser respetuoso, ayudar a mi mamá cuando se enferma”.

➤ **Tercer grupo: Constructivo.**

El aprendizaje es resultado de las situaciones cotidianas y se atribuye a todo lo que experimentan. Se reconoce la propia responsabilidad en los procesos de aprendizaje experimentados principalmente a través del modelamiento, descubrimiento y de la práctica, y su principal finalidad es responder a condiciones que contribuyan al desarrollo personal y social. Se involucra a todas las personas con las que se convive como parte del aprendizaje.

Ejemplos de algunos de los argumentos encontrados en esta concepción:

“nunca se deja de aprender porque hay distintos retos en la vida”

“desde siendo un bebé puedes aprender cosas nuevas, desde bebé te llevas cosas a la boca pero es para saber qué es”

“pues aprendemos en la escuela y también podemos aprender cosas, nuevas palabras, no solo en la escuela sino también afuera, podemos encontrar nuevos animales que antes no conocíamos”

“en todos los lugares yo pienso que se pueden aprender cosas nuevas”

“aprendo cosas nuevas que hago en la carnicería, las matemáticas y así ya sé cuándo cobrar”

“aprendo comprendiendo lo que voy aprendiendo”

“para ser alguien en la vida, para desarrollar la capacidad mental, ser más comunicativo”

“para un día que yo ya me aparte de mis padres, eso que se me quedó en la mente lo puedo utilizar para algo útil en mi vida”

“si un día yo me quedo solita nadie me va a poder ayudar a tender mi ropa, mi cama ni a hacer la comida, para después hacerlo yo”

Tabla 11.

Características de las concepciones de aprendizaje encontradas.

Dimensiones del aprendizaje	Características de grupos de argumentos		
	Escolar dependiente	Productivo – Adaptativo	Constructivo
Noción	Escolar	Escolar y comportamiento	Ámbitos de vida en general
Ambientes	Escuela	Escuela y hogar	Todos los ambientes
Contenido	Actividades escolares	Actividades escolares, labores del hogar, reglas familiares.	Actividades y contenidos escolares, reglas sociales de comportamiento, labores de hogar y cosas útiles para la vida en general.
Mecanismos	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Imitación - Modelamiento, - Memorización. Elemento importante para aprender: apoyo de profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Imitación - Memorización - Modelamiento - Práctica - Ensayo y error Elemento importante para aprender: apoyo de profesor y familiares.	<ul style="list-style-type: none"> - Modelamiento - Práctica - Descubrimiento Elemento importante para aprender: convivencia con familiares, profesor, amigos y personas con que se relaciona.
Finalidad	Cumplir con actividades escolares, calificaciones y aprobación de grado.	Aplicación en su vida diaria y cumplir con actividades escolares y calificaciones.	Desarrollo personal y social.

En relación a los tres grupos de argumentos aparecieron en los alumnos rasgos dominantes en sus categorías de argumentos con inclinación hacia alguna de las concepciones encontradas. A continuación la Tabla 12 muestra el número de alumnos con rasgo dominante en cada concepción.

Tabla 12.

Resultados de casos por contexto de estudio en cada una de las concepciones en cada contexto.

Rasgos dominantes en los argumentos de los alumnos			
	Escolar dependiente	Productivo adaptativo	Constructivo
Contexto urbano	17 casos	10 casos	3 casos
Contexto rural	13 casos	16 casos	2 casos

Ante lo anterior podemos observar cómo es que los alumnos no mantienen una uniformidad en las concepciones en torno al aprendizaje, sino que presentan claras diferencias entre ellos al representar el aprendizaje. Este aspecto es posible explicarlo bajo el supuesto de que los ejes de racionalidad no son una propiedad homogénea e invariable, sino que éstos variarán en función de las experiencias, tanto individuales como colectivas en donde se desarrolla el alumno (Rodrigo, 1993), de manera que hasta en el mismo individuo sus concepciones no serán constantes ni inalterables, ya que éstas se irán consolidando con base en un proceso de construcción.

Observaciones del diagnóstico

- La edad de la población de estudio es entre los 8 y 9 años, por lo que sus concepciones se encuentran en construcción y aun no son claramente definidas ni arraigadas. Reflejan abundantes nociones en relación al aprendizaje, dificultando de cierta forma la capacidad de expresar respuestas a los cuestionamientos de la entrevista.

- El grupo del aprendizaje escolar – dependiente, tuvo una fuerte presencia en los alumnos. Conformada en su estructura por un contenido que se basa en una visión limitada del aprendizaje sobre cuestiones escolares sin traslado a situaciones cotidianas. Se observa cómo este grupo de argumentos es el que tiene mayor presencia en el contexto urbano, aunque aparece en el contexto rural como el segundo con mayor presencia.
- Las concepciones sobre un aprendizaje productivo-adaptativo que se inclina hacia una visión más abierta al tocar aspectos como comportamiento y situaciones familiares en su aprendizaje, sigue limitando su finalidad a cuestiones escolares. Este grupo apareció en mayor frecuencia en el contexto rural.
- Las concepciones sobre un aprendizaje constructivo tiene una baja presencia, por lo que se observa cómo esta visión no ha sido construida de forma importante entre los alumnos. Cabe mencionar que se le denominó constructivo para diferenciar una tendencia hacia una visión más amplia e integral del aprendizaje, pero no se afirma que la concepción sea totalmente constructiva, al carecer de características que se apeguen conceptualmente a un aprendizaje constructivo como tal.

Problemática detectada.

A partir de lo descrito anteriormente se puede observar que al ser el aprendizaje escolarizado el que apareció en mayor medida, muestra cómo los alumnos se enfocan a un aprendizaje limitado a este ámbito, pues sólo se involucra en cuestiones de situaciones académicas con fines exigidos por externos, como el profesor y los padres, sin involucrarlo en la vida diaria. Así mismo, quienes se encuentran en grupo *productivo adaptativo* muestran como a pesar de ir ampliando su visión del aprendizaje hacia otro de sus ámbitos cercanos, como es la familia, conceptúan un aprendizaje escolar, aunque ya aunado a cuestiones de comportamiento y

reglas sociales, como el respeto y la responsabilidad, sin embargo, al hablar de finalidad regresan a aplicar este comportamiento para el ámbito escolar y el cumplimiento efectivo de las actividades escolares, dando importancia a las calificaciones y a las exigencias de los padres en cuanto a su desempeño académico.

Por último, la concepción que se encuentra más integrada en todos los ámbitos de la vida, la *constructiva*, cuenta con una menor frecuencia de apariciones. Estos alumnos han construido una visión más completa de los contenidos y los ámbitos de aprendizaje, pues no se limitan a observar el aprendizaje como un resultado de lo académico y las actividades en el aula, refiriéndose a que en cualquier lugar que se encuentren influyen para su aprendizaje. Así mismo, en esta concepción se observa cómo el alumno otorga importancia a su propio esfuerzo para aprender y sin colocar al profesor o padres como principales agentes del aprendizaje, expresando su propia responsabilidad en esta dinámica de aprendizaje.

Con lo anterior se puede decir que la concepción que se apega más a las necesidades y metas educativas que se propone para los alumnos, es la concepción del aprendizaje *constructivo*, donde el alumno se hace responsable de su aprendizaje y es capaz de visionar situaciones de la vida cotidiana donde podrá relacionar lo aprendido en la escuela, y donde es consciente de que las experiencias en su vida tienen un impacto en su formación personal, y por ende, académica.

Es a través de esta concepción que el aprendizaje se vuelve mayormente significativo, al adquirir contenidos palpables de una manera práctica. Contrario a lo que atribuye la concepción escolar, la concepción constructiva permite ser complementada con situaciones tanto personales como colectivas, al hacer referencia que el aprendizaje se da también en los grupos próximos de convivencia. El alcance de la concepción enfocada a todos los ámbitos (*constructiva*) es mayor que la denominada *productiva adaptativa y escolar dependiente*, pues en ésta última el alumno

asiste predestinadamente a la escuela a aprender sólo lo que se le provee en el salón de clases y atendiendo sólo las exigencias del profesor, y aunque de manera no consciente el alumno aprende en otros ámbitos, sus esfuerzos estarán limitados a colocar atención a lo sucedido en el aula, minimizando indagar en situaciones ajenas para ampliar su observación y reflexión.

Lo inconveniente de lo anterior es que sólo el 10% de los alumnos entrevistados hace referencia a la concepción *constructiva*, que refiere a todos los ámbitos de su vida como contextos de aprendizaje. Estos resultados son los que se pretenden trabajar en la intervención del proyecto, ya que es necesario ampliar la visión de aprendizaje escolarizada, generando una visión más incluyente de los distintos escenarios de aprendizaje. Lo anterior con el objetivo de proveer a los alumnos de mejores herramientas para su desempeño personal y escolar, tomando a la concepción de aprendizaje que posee como un elemento importante sus propias formas de reflexión y procesamiento de información, que le posibilite de ser capaz de relacionar situaciones de ámbitos diversos de manera explícita, siendo consciente de ello para que prevalezca en sus prácticas educativas.

Retomando lo que menciona Pozos, Sheuer y Pérez (2006), se necesitan modificar creencias profundamente arraigadas, que por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones y decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacer a ellas. Para ello es necesario intervenir con nuevas estrategias de actividades dentro del aula, ya que una creencia es modificada con las experiencias, por lo que al presentar situaciones nuevas donde se le solicite al alumno un aprendizaje profundo a partir de la relación de problemáticas de la vida diaria y dándole importancia al aprendizaje como proceso de la vida diaria, más que como un resultado de una actividad escolar, el alumno conocerá una visión alterna a la que ha mantenido en relación a su aprendizaje.

CAPÍTULO II.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Ante la necesidad de potencializar las visiones de aprendizaje que tienen los alumnos con el fin de favorecer su actuación en la etapa de transición hacia un nuevo modelo educativo, es necesario crear proyectos de intervención que permitan modificar las concepciones que beneficie los actuales necesidades del aprendizaje en el ámbito educativo, promoviendo la visión integral y constructiva del aprendizaje en la vida diaria, y no sólo como un resultado de las actividades escolares.

Justificación

A partir de los resultados del diagnóstico se observa que es un bajo porcentaje los alumnos los que tienen una concepción de aprendizaje constructivo, donde se valoran todos los ámbitos de la vida como el generador y depósito de sus aprendizajes, y se declaran ellos mismos como responsables de su aprendizaje; no obstante predominan aquellos alumnos que perciben el aprendizaje bajo un marco superficial, memorístico, sólo ligado al espacio del salón de clases y sin una movilidad a situaciones externas.

Ante estos resultados es factible intervenir para fomentar una visión de aprendizaje constructivo, con enfoque responsable y reflexivo en el alumno, que le permita conducirse de manera integral hacia la vida diaria y no sólo con respuesta automatizadas que impidan movilizar conocimientos hacia diferentes escenarios situacionales.

El enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) depende del modelo epistemológico que lo fundamenta. Si se basa en el análisis funcional, permitirá identificar las competencias requeridas para cumplir las diferentes funciones en cualquier ámbito del sector laboral, pero si se fundamenta en el constructivismo, contribuirá a que los procesos de

aprendizaje significativo que ocurren en la mente del alumno, culminen en una práctica eficiente dirigida a la solución de problemas (Bellocchio, 2009).

Desde la perspectiva del constructivismo, la finalidad de la intervención es mejorar la situación del alumno al promocionar una nueva cultura del aprendizaje adoptando una nueva visión que le permite ser el principal constructor de su aprendizaje.

Necesidades de intervención.

- ❖ Concepción de aprendizaje escolar – dependiente, el más alejado de los requerimientos del nuevo modelo de aprendizaje y el que más presencia tiene entre las concepciones de los alumnos.
- ❖ Es necesario intervenir para potencializar un aprendizaje desde la propia responsabilidad del alumno, promoviendo la visión de un aprendizaje más integral y constructivo, identificándolo como proceso y no limitándose a concebirlo sólo desde una visión escolarizada como resultado de las actividades escolares.
- ❖ Respecto a la RIEB, es necesario que en las primarias se consolide una visión de aprendizaje constructivo para adaptarse al nuevo modelo educativo.

Objetivos.

General.

- ❑ Fomentar e introducir al alumno a concepciones en torno al aprendizaje que posibiliten una visión articulada con el aprendizaje integral y constructivo en los alumnos de cuarto grado de primaria.

Específicos.

- Promover y potenciar el cambio conceptual como proceso indispensable en el nuevo modelo de aprendizaje de los alumnos de cuarto de primaria.
- Sentar las bases de una cultura ligada al enfoque profundo del aprendizaje.

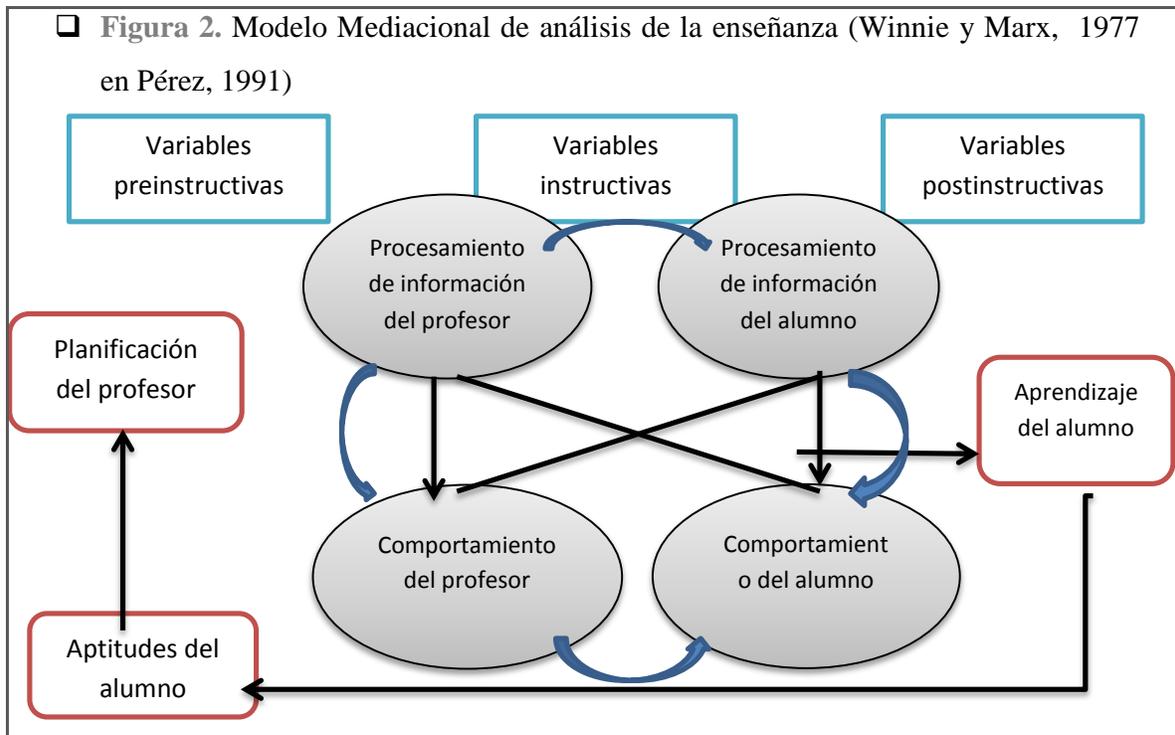
Modelo de corte Mediacional centrado en el alumno

En las teorías del desarrollo del aprendizaje, se sustenta desde los años cuarenta como una concepción “bastante simple” de la enseñanza y el aprendizaje el promover un modelo que promueve la instrucción del profesor y el rendimiento del alumno como proceso en el aula escolar, denominándolo modelo proceso – producto, un paradigma coherente con una fuerte tradición de la psicología conductista aplicada, y el análisis de tareas y adiestramiento de tipo tradicional, distinguidos por la relación estímulo – respuesta (Pérez, 1991). Como se mencionaba en páginas anteriores en el marco contextual, en México este modelo se acentuó en los años setenta con la llegada de la enseñanza sobre las nuevas tecnologías y el énfasis de un enfoque productivo como eje fundamental de la educación.

No obstante, al ser insuficiente este modelo explicativo para los procesos de desarrollo que involucran las teorías del aprendizaje al hacer énfasis en los procesos cognitivos, estrategias de procesamiento de la información y organización del pensamiento, provocó que se promoviera una alternativa que sustituyera el modelo proceso-producto, surgiendo así el modelo mediacional centrado en el alumno, donde se da importancia a la variable mediadora del alumno y del profesor como principales responsables de los efectos reales de lo que acontece en el aula.

Este concepto de mediación surge cuando teóricos del aprendizaje como Tolman y Osgood intentaron comprender qué procesos mediaban entre el estímulo y la respuesta (E-R), dando importancia a lo que ocurre antes y después de la tarea objetivo, resaltando variables pre

instructivas y pos instructivas sobre la tarea a realizar, así como variables personales del alumno, sin dejar de lado el procesamiento de información del profesor y su comportamiento.



Los programas mediacionales dan importancia a dos corrientes: los procesos de análisis y reflexión centrados en los procesos mentales del profesor cuando planifica, organiza, interviene y evalúa, y los procesos mentales y afectivos de los alumnos cuando participan en actividades de aprendizaje.

Así, el proceso de mediación centrado en el alumno enfatiza varios aspectos (Clark y Peterson, 1986; Pérez y Gimeno, 1988 en Pérez, 1991):

- Es un proceso de relaciones e intercambios, dentro de un contexto natural y cambiante. Así, el trabajo escolar es considerado un intercambio de situaciones.
- El alumno no es un pasivo receptor de estímulos, sino que se ejerce como sujeto activo, al transformar el mensaje de la instrucción en sus propias estructuras cognitivas.
- El conocimiento no es una fiel copia de la realidad, sino una elaboración subjetiva.

- No se centra en conocer el resultado de las tareas, sino cómo el alumno las procesa.
- La enseñanza influye en el pensamiento del alumno, y el pensamiento del alumno en el aprendizaje y el desempeño.

Principios teóricos de la intervención

El modelo mediacional centrado en el alumno surge de un enfoque piagetano y neovygotskiano, al tomar en cuenta factores que intervienen en la construcción y transformación de sujeto en los procesos de información. Piaget le otorga un importante papel al proceso maduracional del niño en la construcción de conocimiento, dejando a los procesos internos como factores responsables de la construcción del objeto, que a diferencia Vygotski le da mayor importancia a los factores externos como constructores del conocimiento, sin negar la importancia de procesos individuales estimulados por las experiencias (Pozo, et. al. 2006). Aún con diferencias, las dos posturas engloban una línea en común desde una mirada constructiva: el aprendizaje y el desarrollo se encuentran en constante interrelación.

Este enfoque teórico resalta la labor constructiva, al hacer uso de recursos cognitivos y contextuales muy variados en las estructuras y organizaciones del pensamiento. Según estas operaciones de transformación del objeto irán variando, dando lugar a estructuras cognitivas que permiten construir los objetos de conocimiento cada vez más complejo (Rodrigo, 2009). Desde esta visión, se explican los procesos de cambio conceptual, entendidos como proceso de explicitación y redescipción progresiva en los distintos niveles representacionales, desde concepciones implícitas arraigadas, y por tanto difíciles de cambiar, hasta las acciones fuertemente dependientes del contexto y por tanto, más variables, de las teorías implícitas (Pozos, Sheuer y Pérez, Matos y De la Cruz, 2006).

Esto nos da una respuesta viable sobre un cambio conceptual en niños de cuarto de primaria, donde es posible impactar en su visión de aprendizaje desde esta perspectiva, al tomar en cuenta no sólo lo que atiende y resuelve actualmente en su grado escolar, sino también lo que el maestro le instruye como tareas y objetivos, interviniendo en su comprensión de tarea y sus finalidades, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje mediante el reconocimiento de su propio proceso de construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva teórica el modelo mediacional como proceso constructivo se basa en los siguientes principios:

- Es necesario un cambio conceptual sustituyendo conceptos previos por nuevos. Es indispensable ser consciente de sus teorías y contrastarlas con principios y conceptos nuevos del conocimiento (Pérez, 1991).
- Para que se presente un cambio conceptual es necesario que se presente una insatisfacción con ideas previas al identificar problemas que el esquema no pueda resolver (Posner et. al, 1982 en Jordi, 2009).
- No se rechaza el conocimiento previo del alumno, sino que se reconoce su validez en ciertos contextos (Carrasco 2004).
- Se modifica la concepción de tarea que sólo funciona en los salones de clase. (Perrone, 1997 en Ordoñez, 2004).
- Es importante cambiar la concepción de lo que son las actividades de aprendizaje que tradicionalmente giran en torno a situaciones o problemas artificiales y lejanos de la realidad de la vida (Perrone, 1997 en Ordoñez, 2004).
- Para el aprendizaje significativo las condiciones son: la nueva información debe relacionarse con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición de éste

por aprender (motivación y actitud), así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Días, 1998:21 en Márquez, 2008)

El cambio conceptual. El cambio conceptual es uno de los principios teóricos fundamentales para el cambio de las concepciones o de las representaciones implícitas. Este proceso se entiende como un proceso de explicitación y re descripción progresiva de las teorías implícitas (Pozo, et. al, 2006), ya que el progreso de una teoría implícita a otra más avanzada requiere reorganizar algunos de sus supuestos o principios básicos, de tal modo que puede entenderse como un proceso de cambio conceptual o representacional, que requiere de una auténtica reestructuración de esos principios (Pozo, 2003). La paradoja es que la única forma de cambiar o de reestructurar una representación implícita es mediante procesos explícitos (ibídem).

Adquirir nuevos conocimientos explícitos no implica cambiar representaciones u objetos de conocimientos por otros, sino multiplicar las perspectivas o actitudes epistémicas con respecto a esos objetos, y finalmente integrarlas a una única teoría o agencia cognitiva que re describa las relaciones entre esos componentes en un nuevo nivel (Pozo, et. al. 2006).

Es necesario señalar que la forma en cómo se interpreta el cambio conceptual puede ser distinto, desde concebir el cambio como procesos de adición, hasta verlo como una reconstrucción en un sentido más amplio, con nuevos significados y nuevas formas de interpretación de la realidad que requiere de representar y organizar la información de forma distinta. Ya lo mencionaba Bachelard (1984) al reconocer que el sujeto debe superar las restricciones impuestas al conocimiento por el propio sujeto para ser capaz de transformar y, por consiguiente, construir nuevo conocimiento, sin embargo, esa transformaciones no erradican sus ideas anteriores y, por consiguiente, coexisten en un sistema complejo de representaciones que dominan perfil epistemológico.

Desde esta perspectiva de re-interpretación, el cambio conceptual puede referirse a tipos muy diferentes de cambio, desde un cambio en el rasgo sobresaliente que sirve a los niños para categorizar, hasta la emergencia de una nueva teoría que engloba a la anterior como caso particular, pasando por cambios relativos a la toma de conciencia del contexto pertinente en que un concepto puede ser aplicado (Keil, 1998). No obstante, los modelos de cambio conceptual, en cualquiera de sus versiones, asumen que ciertos aprendizajes requieren cambiar en profundidad los supuestos o cimientos sobre los que se acumula todo ese conocimiento.

Para lograr el cambio conceptual se requiere del análisis de las concepciones previas de los alumnos sobre algún concepto de interés, para después examinar el proceso a través del cual éstas varían o se reestructuran (Pozo y Flores, 2007). Esta mirada evolutiva permite estudiar las concepciones desde una perspectiva que da prioridad al proceso de cambio en el tiempo y que no sólo se interesa por el resultado final. Así, al tener como referencia los datos obtenidos en el diagnóstico, se podrá observar una vez concluido el programa si existe una nueva concepción de aprendizaje entre los alumnos, o bien, si existe una nueva organización de los elementos que componen a las concepciones encontradas hasta ahora.

Para lograr el cambio conceptual en el fomento e introducción de los alumnos a una nueva concepción de aprendizaje, se utilizará como herramienta didáctica el Modelo de Aprendizaje de Robert Marzano (1998), ya que es un elemento importante en el cambio conceptual que el alumno se haga consciente de sus procesos de aprendizaje actuales, en confrontación con nuevas demandas que contraste sus actuales procesos. Este Modelo como herramienta de aprendizaje consta de varias etapas que permitirá al alumno tener un espacio de construcción propia y un espacio de deliberación propia sobre lo aprendido, elementos que le permitirán tener acceso a nuevas demandas y condiciones. Con esto se busca que el alumno se enfrente a nuevas

experiencia de aprendizaje que le permita una nueva categorización al observar distintos contextos y condiciones de aprendizaje.

Marco metodológico para intervención

El modelo teórico generado desde el enfoque constructivista que se utilizará para operacionalizar la intervención será el de las Dimensiones del Aprendizaje propuesto por Robert Marzano (1998). Dichas dimensiones se explican brevemente a continuación:

- ❑ *Problematización.* (Actitudes y percepciones efectivas en relación al aprendizaje) El alumno reconoce la necesidad de aprender.
- ❑ *Adquisición y organización de la información.* (La adquisición e integración del conocimiento) El alumno construye significados con la información presentada.
- ❑ *Procesamiento de la información.* (La extensión y refinamiento del conocimiento) El alumno se encuentra inmerso en procesos de deducción, inducción, comparación, clasificación y abstracción.
- ❑ *Aplicación de la información.* (El uso significativo del conocimiento) El alumno resuelve problemas reales.
- ❑ *Conciencia del proceso aprendido.* (Hábitos mentales productivos) El alumno conoce las estrategias utilizadas, y evalúa su productividad)

Supuestos sobre el problema abordado desde el modelo teórico.

- Es preciso que el propio alumno compruebe la eficacia de las estrategias elegidas en función de los resultados obtenidos, y que sepa alternarlas según lo requiera cada tarea y cada materia (Carrasco, 2004)

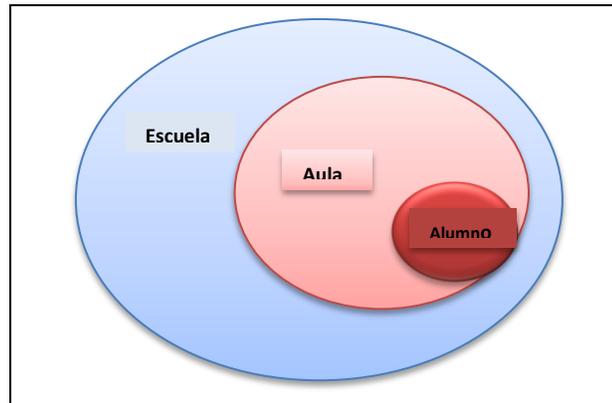
- Las estrategias incluidas en el modelo de información responden a esto: ayudar a cada alumno a originar, organizar y elaborar, según su modo propio, sus conceptos, ideas, pensamientos, es decir, el qué o contenido del conocimiento; en definitiva, a tener su criterio propio.
- El alumno es quien decide organizar y re-estructurar la información que le llega del exterior, de originar sus propios conocimientos, de elegir cómo estructurarlos en esquemas cognitivos para plasmarlos en la mente, y después en el papel (apuntes, esquemas, mapas, etc.).
- Que aprenda de modo metacognitivo de manera que conozca el funcionamiento de sus propios mecanismos mentales y autorregule su proceso de aprendizaje, decidiendo qué estrategias empleará en cada caso y cómo lo hará, comprobando si le dan o no resultado para que, en caso negativo, pueda cambiarla por otra, siempre por decisión propia.
- Que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje.

Nivel de intervención.

Una de las características del contexto educativo formal es que se diversifican los ámbitos de intervención dentro y fuera de él. Huguet (1993 en Solé, 2002) nos presenta tres niveles de intervención: *alumno, aula, institución y nivel zona*. En este caso, al ser el objetivo del proyecto intervenir para potencializar la concepción en torno al aprendizaje utilizando un modelo mediacional, donde el alumno tendrá un papel importante para la construcción de su concepción, la forma como impactará la intervención es a *nivel alumno*.

Huguet (1993 en Solé, 2002) define este nivel de intervención como las participaciones en aquellas situaciones con alumnos concretos que preocupan al centro, conocer al alumno, sus posibilidades y limitaciones, sus formas de interactuar con otros y sus estrategias para aprender.

❑ **Figura 3.** Ámbitos de intervención en el asesoramiento psicopedagógico en el centro (Huguet, 1993)



Intervenir a este nivel busca atender (Huguet, 2006):

- Necesidades educativas de cada alumno.
- Conocer al alumno, sus posibilidades y limitaciones.
- Formas de interactuar con otros
- Estrategias para aprender.

Así mismo, Huguet (2006) afirma que la finalidad de intervenir a este nivel es mejorar la situación del alumno y establecer propuestas que eviten las problemáticas, o bien, capacitar a profesores para casos similares. En este caso, al ser el objetivo potencializar un aprendizaje desde la propia responsabilidad del alumno, adoptando y adaptando una nueva cultura del aprendizaje refleja una situación individual del alumno.

Aunque se planteó una intervención de tipo grupal el impacto se proyectó de forma individual a nivel alumno.

Plan de acción

La estrategia para lograr el objetivo principal de la intervención fue por medio de una estrategia didáctica en forma grupal, con una técnica de acompañamiento con el profesor titular, y que a continuación se describe.

En el objetivo de potencializar una visión constructiva del aprendizaje se resalta la importancia de un aprendizaje integral que conlleve a una visión no limitada a resultados de actividades escolares. Por tal motivo se planeó trabajar con el manejo de 3 clases de conocimiento (Carrasco, 2004):

Conocimiento del mundo real (conocimiento del qué o declarativo ¿qué hay que hacer?)

Conocimiento estratégico (conocimiento del cómo, cognitivo y metacognitivo ¿cómo hay que hacerlo?)

Conocimiento del por qué (conocimiento condicional ¿por qué hay que hacerlo?)

Estrategia didáctica.

1. Se planificó llevar a cabo actividades resueltas en la práctica con un formato que integre los tres tipos de conocimientos por medio de las cinco dimensiones de Robert Marzano.
2. Cabe mencionar que al ser una técnica de acompañamiento, se buscó que el profesor titular del grupo estuviera presente en el proceso guiando el contenido de la asignatura.

Actividades de contenido. Se planearon actividades en función de contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, que impactaran en el desarrollo de las competencias correspondientes a esta asignatura en cuarto grado de primaria.

El motivo de elección de asignatura fue a partir de la necesidad de la institución escolar participante al expresar que presentaban problemas de convivencia en el grupo a intervenir, y tras una revisión de contenidos de la asignatura en el nuevo plan de estudios, se encontró una serie de

competencias y atributos a desarrollar estrechamente relacionadas con la convivencia social, respeto a la diversidad, manejo de conflictos y el derecho a la libertad.

Abordar el problema de convivencia en el grupo fue viable desde este contenido, al ser apoyado con un enfoque mediacional que permitió tener mayor impacto en la construcción del alumno sobre este contenido.

Actividades informativas sobre el aprendizaje y sus implicaciones. Así mismo, se planeó destinar sesiones para llevar a cabo actividades con contenido informativo y de discusión de modo grupal relacionadas a la concepción que se tiene en torno el aprendizaje y sus implicaciones, sus finalidades, procesos, utilizando diferentes temáticas para su desarrollo.

Programa de actividades.

A continuación se presenta la planeación de cómo desarrollar las actividades de contenido.

Tabla 13.

Programa de actividades

Objetivo de la intervención: Por medio del contenido de una asignatura, fomentar y desarrollar una visión de aprendizaje constructivo a través de una estrategia didáctica que fomente atributos y desempeños coherentes con una cultura profunda del mismo aprendizaje, utilizando competencias transeversales en nivel primaria.				
Competencia a desarrollar	Atributos (Aprendizajes esperados)	Modelo de Concreción curricular de 5 etapas. Proceso de Aprendizaje (Marzano, 2000).	Temática a desarrollar	Actividades a desarrollar
Ira. actividad Finalidad: Introducción al curso y conocimiento del grupo.	Conocimiento del grupo y puesta en común sobre las finalidades y objetivos y dinámica operativa del grupo.	Trabajo en grupo. Actividad recreativa.	Quiénes somos. Comunicarnos y aprender juntos. Finalidades del curso.	1. Dinámica grupal “Muñeco/a de papel” 2. Dinámica grupal “El mundo” 3. Dinámica grupal “Dibujando a ciegas”
1. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.	A1. Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad.	1. Problemática: discusión en grupo. 2. Adquisición y organización de la información: actividad expositiva 3. Procesamiento de la información: trabajo en grupo (deducción, inducción, comparación, clasificación y abstracción) 4. Aplicación de la información: Discusión y trabajo en grupo. 5. Conciencia del proceso aprendido: trabajo expositivo y discusión grupal.	Autorregulación y Libertad y apego a la legalidad.	1. Presentación de un video relacionada a la libertad ciudadana y justicia social que de lugar a una discusión acerca de la identificación de elementos importantes.
	A2. Valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las personas.			2. Sesión expositiva e intercambio de ideas sobre la lectura acerca de la libertad y justicia como valioso derecho
	A3. Analiza experiencias en las que se aplica la justicia en el ambiente escolar y cotidiano.			3. Discusión en grupo acerca del trato justo y respetuoso de los derechos de las personas
				4. Analizar notas de periódico sobre delitos para introducir a la importancia del tema.
				5. Trabajo en grupo acerca del proceso desarrollado para definir la libertad y la justicia, motivos y finalidades de su estudio.
				1. Leer una nota periodística sobre faltas a las reglas y falta a los derechos y libertades para introducir a la importancia del tema.
				2. Sesión expositiva sobre contenido del libro y participación de los alumnos con situaciones diarias y casos conocidos.
				3. Se relacionará la información del caso haciendo preguntas que serán contestadas en equipos por medio de dibujos. - Se pedirá a los niños que escriban en su libreta acerca de la libertad y la legalidad.
				4. Se construirá un reglamento interno de grupo sobre la convivencia resaltando la importancia de una ley (regla) como reguladora de libertades y el respeto por reglas creadas por nosotros mismos (legalidad y democracia).
				5. Colocar frases de las etapas del proceso de aprendizaje y en equipo las ordenarán de acuerdo a cómo se fueron realizando.

Actividad informativa y de discusión en torno al aprendizaje	El alumno identificará los elementos que intervienen en el aprendizaje.	5 Etapas Proceso de Aprendizaje de Marzano (1998): 1. Problemática: discusión en grupo.	El aprendizaje y sus implicaciones ¿Qué es el aprendizaje? ¿qué aprendemos?	1. Lectura de la historia “el niño pequeño” promoviendo la participación de los alumnos sobre su discusión. 2. parte expositiva sobre el aprendizaje evolutivo y el aprendizaje escolar 3. Construcción de una definición a partir de una lluvia de ideas. 4. Se relacionará el aprendizaje por medio de dibujos en el ámbito escolar, el ámbito familiar y el ámbito de la calle. 5. Se realizará un dibujo que represente el aprendizaje.
		2. Adquisición y organización de la información: actividad expositiva 3. Procesamiento de la información: trabajo en grupo (deducción, inducción, comparación, clasificación y abstracción) 4. Aplicación de la información: Discusión y trabajo en grupo.	Evaluación del tema concluido y actividad lúdica.	1. Se revisará el reglamento sobre reglas de convivencia construido entre todos los integrantes del grupo. 2. Actividad en equipos donde dibujarán algo que represente la definición que les haya tocado (libertad, constitución, garantías individuales o legalidad). Posteriormente compartirán a los demás compañeros qué significa su dibujo. 3. En círculo se discutirá grupalmente el contenido de la actividad anterior. 4. Escribirán en su cuaderno la definición de cada aspecto a partir de lo que se ha visto, incluyendo definir el aprendizaje. 5. Por medio del juego se organizarán equipos de trabajo. Estando juntos, harán una lista de cosas que inicien con la letra que les haya tocado (animales, prendas de vestir, frutas o verduras y nombres de personas). Se ganará un punto en cada temática aquel equipo que tenga más palabras enlistadas. Ganará el equipo que tenga más puntos.
2. Respeto y valoración de la diversidad	A4. Aprecia la diversidad de culturas en México A5. Reconoce condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. A6. Cuestiona situaciones en las que se maneja cualquier tipo de discriminación.	5. Conciencia del proceso aprendido: trabajo expositivo y discusión grupal.	Respeto a la diversidad de grupos sociales: grupos étnicos	1. Presentación de un video que mostrará la importancia de la diversidad cultural. 2. Discusión en grupo acerca de las diferencias sociales, equidad de género, discriminación, etc.. (detectar elementos del video que muestren diversidad) . 2. Exposición que permita el intercambio de ideas acerca de lo que es la diversidad y diferentes grupos sociales. - Se leerá y se comentará la historia “Todos somos diferentes” 3. Trabajo en pares cerca de las diferencias individuales y grupales enfocándolo a diferencias en la familia. 4. Se presentará un video sobre la vida de grupos étnicos y se les pedirá que escriban sobre aquellas costumbres que son diferentes a las suyas o que ellos no practican 5. Exposición y discusión acerca del proceso realizado para identificar los diferentes grupos sociales en una sociedad.

<p>Actividad informativa y de discusión en torno al aprendizaje</p> <p>El alumno identificará las formas de aprender y las capacidades utilizadas en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>5 Etapas</p> <p>Proceso de Aprendizaje de Marzano (1998):</p> <p>1. Problematización: discusión en grupo.</p> <p>2. Adquisición y organización de la información: actividad expositiva</p>	<p>Y... ¿Cómo aprendemos?</p> <p>-Me gusta y quiero aprender. -Yo responsable de mi aprendizaje.</p>	<p>1. Discutir sobre la importancia de conocer qué es el aprendizaje y cómo aprendemos.</p> <p>2. Exposición acerca de los procesos de aprendizaje por medio de dibujos.</p> <p>3. trabajo en equipo. Identificarán los procesos de aprendizaje que llevan a cabo en cada ámbito de su vida, iluminando aquellos dibujos que lo representen. Exposición de cada equipo ante el grupo acerca de los procesos identificados.</p> <p>4. Se dirigirán al patio de la escuela y reconocerán lo que aprenden fuera del aula de clase, así mismo identificarán aspectos que aprenden fuera de la escuela.</p> <p>5. Exposición y discusión acerca del proceso realizado para identificar los diferentes grupos sociales en una sociedad.</p>
<p>3. Manejo y resolución de conflictos.</p> <p>Convivencia escolar.</p>	<p>3. Procesamiento de la información: trabajo en grupo (deducción, inducción, comparación, clasificación y abstracción)</p> <p>4. Aplicación de la información: Discusión y trabajo en grupo.</p>	<p>Convivencia escolar.</p>	<p>1. Presentación de dos video acerca del Acoso escolar, normas para la convivencia y discriminación.</p> <p>2. Discusión acerca del contenido de los videos presentados.</p> <p>3. Por equipos se realizarán láminas acerca del uno de los tres temas trabajados (discriminación, acoso escolar y normas para la convivencia), se expondrán por equipos al frente del grupo.</p> <p>4. Dinámica grupal para promover la convivencia y aceptando las diferencias apoyando a la integración grupal.</p> <p>5. Todos responderán en su libreta las siguientes preguntas: ¿qué aprendimos? ¿cómo lo aprendimos? ¿para qué lo aprendimos?</p>
<p>Actividad informativa y de discusión en torno al aprendizaje</p> <p>El alumno conocerá las finalidades del aprendizaje. tipo de discriminación.</p>	<p>5. Conciencia del proceso aprendido: trabajo expositivo y discusión grupal.</p>	<p>El estudio sólo es eficaz si con él se aprende ¿Para qué me sirve aprender?</p>	<p>1. Se discutirá en grupo por medio de papellitos repartidos al azar que contendrán preguntas sobre la finalidad del aprendizaje. (<i>¿para qué aprendemos?, ¿Cómo aprendemos?, ¿dónde aprendemos?, ¿para qué aprendemos en la escuela?, ¿Qué aprendes en la escuela que aplicas en tu casa y en la calle?</i>).</p> <p>2. Se expondrá sobre las distintas finalidades del aprendizaje (<i>Desarrollo personal y social, Construir conocimiento y aplicación futura</i>) -Se mostrarán algunos dibujos y ellos dirán en qué finalidad del aprendizaje se ubican.</p> <p>3. Se responderá una actividad impresa acerca de la finalidad del aprendizaje.</p> <p>4. Acudirán a los distintos lugares del parque y harán una observación, como resultado ellos harán una lista de lo que aprenden en el parque. -Posteriormente escribirán sobre lo que han aprendido en la escuela, en la calle o en su casa y que lo aplican cuando están en el parque.</p> <p>5. Se discutirá sobre el proceso que se siguió para aprender en la sesión.</p>

Cierre de curso		1. Se realizará un recuento sobre lo que se aprendió en el curso y cómo se aprendió, enfatizando las actividades realizadas a lo largo de las sesiones.
		2. Se realizará una actividad final acerca de los procesos y finalidad del aprendizaje enfocándolo a situaciones cotidianas.
		3. para terminar realizarán un cartel que contenga un dibujo que represente qué es el aprendizaje y respondiendo las preguntas ¿Qué aprendimos en el curso?, ¿Me gustó el curso?, ¿cómo aprendimos en el curso? Y ¿qué es el aprendizaje?

Cronograma

A continuación se presenta la planeación inicial del cronograma de actividades. Cabe señalar que el desarrollo temporal del programa fue flexible en relación a su planeación, ya que cuando se le otorga un papel activo al alumno se reconoce que éste requiere de un espacio necesario para el procesamiento de la información y su elaboración propia.

Tabla 14.

Planeación inicial del cronograma de actividades.

Tiempo de intervención (aproximado)	Número de Actividades
15 actividades 2 horas por sesión 30 hrs. = 5 semanas	15 actividades de contenido (cada una con actividad de discusión sobre el proceso de aprendizaje al final de cada actividad)
3 actividades 2 hrs. por sesión 6 hrs. = 1 semana	Actividades expositivas y de discusión en grupo en torno a la naturaleza del aprendizaje.
Total = 36 hrs- = 6 semanas	Programa de intervención

Tabla 15.

Cronograma inicial

Competencias →	Conoci- miento del grupo	Autorregulaci- n y ejercicio responsable de la libertad.		Respeto y valoraci3n de la diversidad.		Convivencia escolar		Eva- luaci3n
		1 ^a .	2 ^a .	3 ^a .	4 ^a .	5 ^a .	6 ^a .	
Semanas → Actividades								
Inicio: Conocimiento del grupo								
1. Autorregulaci3n y Libertad.								
2. Metas individuales y colectivas								
3. La justicia en cualquier lugar.								
El aprendizaje y sus implicaciones								
1. Respeto y Valoraci3n de la diversidad.								
Condiciones actuales de los grupos 3nicos								
3. M3xico: Sociedad respetuosa								
Uso del aprendizaje								
1. Manejo y resoluci3n de conflictos.								
2. Convivencia escolar								
3. Diferentes formas de informarnos								
Motivaci3n y procesos de aprendizaje.								
Evaluaci3n								

Recursos

Recursos a utilizar.

- Material visual (im3genes que apoyen el contenido de la actividad)
- Material audiovisual (videos, reproductor de DVD, grabadora, proyector)
- Material para trabajos en forma manual (Cartulinas pegamento, tijeras, colores, plastilina, plumones, etc.)

- Libros de texto y de distintos tipos de lectura (literatura, historietas, cuentos, noticias periodísticas, etc.)
- Plumas, lápices, borradores, sacapuntas, correctores, etc.
- Cuadernos de notas, hojas blancas.
- Pizarrón, borrador, plumones, marcadores.

Estrategias de implementación

Estrategias usadas para la presentación del proyecto: Enfocar el principal beneficio en los alumnos, otorgando espacio a las demandas y necesidades de la institución.

1. Se planteó exponer el proyecto como un motivo de tesis para posgrado, pero resaltando los beneficios del proceso de intervención en el alumno, enfocando como principal producto la mejora en la visión del aprendizaje del alumno que impacte en el aprendizaje significativo, mismo que beneficiaría el desempeño de los alumnos, al ser este último aspecto una de las prioridades de la institución escolar.
2. Así también, se planeó expresar el interés de involucrar la intervención en la mejora de alguna demanda o necesidad que presente la institución, por lo que se propuso planear las actividades de contenido en función de los contenidos de la asignatura que para ellos necesitara mayor atención, que en este caso, al expresar problemáticas de convivencia en el grupo, resultó ser la materia de Formación Cívica y Ética la elegida para intervenir.

Estrategias para lograr el involucramiento: Técnica de acompañamiento. Al observar la presencia de la enseñanza tradicional por parte de la profesora titular del grupo a intervenir, la estrategia para involucrarla en el proceso fue la técnica de acompañamiento, impartiendo estrategias didácticas con un nuevo formato, pero dando oportunidad a la profesora de manejar el contenido.

El proceso de acompañamiento permitiría a la profesora conocer las ventajas y debilidades del nuevo formato de actividad propuesto al estar presente, permitiendo generar su interés en el nuevo formato, y dando oportunidad de su participación en la adecuación a las necesidades del grupo, los programas de estudio y las metas de la institución.

Estrategias empleadas para vencer las resistencias: involucramiento del profesor en el proceso de intervención y uso de materiales audiovisuales atractivos para el alumno.

Participar como guía del formato respetando el papel del profesor al permitir que en el proceso de la intervención él fuera el guía del contenido, esto permitirá no despojar al profesor de su papel centrando la intervención sólo en guiar el formato de la clase.

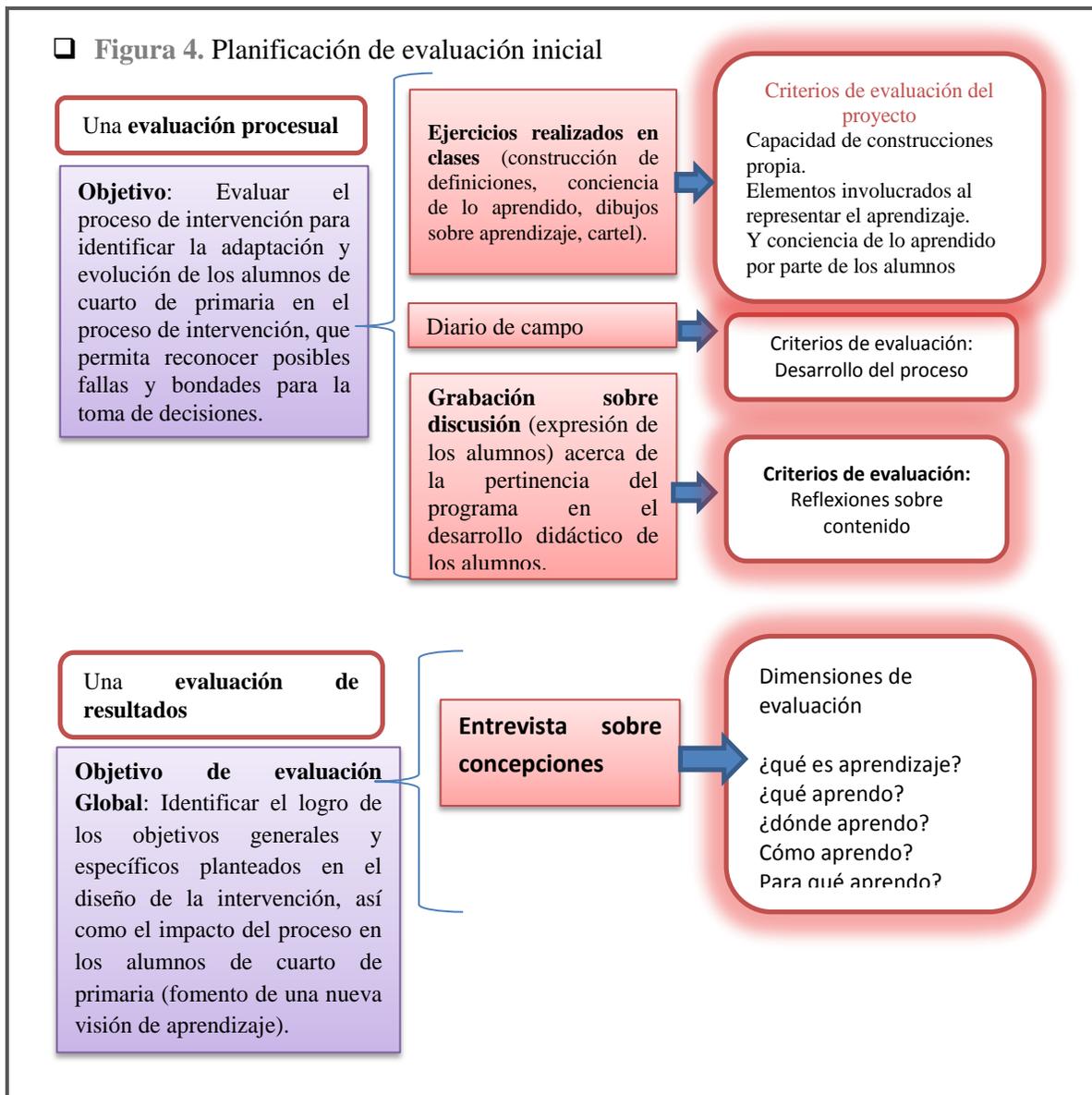
En lo que corresponde a los alumnos, la intervención, al estar fundamentada en un enfoque constructivista, se requiere que el tipo de material utilizado para las actividades escolares sea creativo, distinto a los materiales tradicionales (sólo uso de pizarrón, lectura en libros, escritura) de manera que se dé espacio a materiales audiovisuales con imágenes dinámicas que permita al alumno imaginar y crear a partir de lo que observa. Esto tiene la ventaja de ser un material atractivo para los alumnos, de manera que no se les dificulte la entrada al nuevo formato del proceso didáctico.

Propuesta de evaluación

Para la evaluación del programa al fundamentarse su planificación en un Modelo Madiacional se propuso realizar dos tipos de evaluación que contemplaran tanto el proceso (la actuación del alumno en el desarrollo del programa), como el logro de los objetivos descritos en la planificación de la intervención.

Estos dos tipos de evaluación se planificaron con la finalidad de dar importancia a los factores que intervienen como aspectos influyentes en el desarrollo de las concepciones de aprendizaje y los eventos que permitirían al alumno una nueva categorización de los elementos de su concepción. Así mismo, no se minimizó la necesidad de conocer el resultado global o final del desarrollo del programa una vez concluido.

Se plantearon dos tipos de evaluación para el transcurso de la intervención:



En el proceso de diseño surgieron importantes elementos que indicaban mantener una coherencia en el proyecto, desde la definición de los términos utilizados, pasando por el planteamiento de los objetivos, hasta las actividades programadas en cada una de las sesiones incluidas en el plan de acción. Primeramente, al partir del objetivo planteado en el diagnóstico y una revisión de los grupos de argumentos encontrados y las concepciones de aprendizaje en los alumnos, obtuvimos un panorama fundamentado teóricamente y con evidencia empírica que permitió conocer la problemática en la cual se involucrarían acciones para su mejoría, pues como

bien lo dice la teoría, la finalidad de un diagnóstico situacional es siempre la búsqueda de una mejora a partir de la situación actual.

En este caso, descubrir que la visión de aprendizaje de los alumnos de primaria no se encuentra en sintonía con las actuales necesidades de aprendizaje, hizo que se determinara como un problema en el contexto educativo de este nivel. Al tener ya un enfoque teórico en el cuál se basó el diagnóstico, instó a que el diseño de intervención se condujera en la misma línea teórica del constructivismo, al ser este enfoque uno de los actualmente promovidos como efectivo en el proceso de construcción de conocimiento en los alumnos.

Para esto, el modelo mediacional centrado en el alumno, fundamentado en este enfoque, cumplió con esta precisión. Por otra parte, por la naturaleza del objeto de estudio, la concepción del aprendizaje, se decidió un nivel de intervención individual seguida de una estrategia didáctica aplicada en forma grupal como auxiliar en el cambio conceptual del alumno respecto al aprendizaje, y una técnica de acompañamiento con el profesor del grupo, para fines de viabilidad del proceso e involucramiento en el formato propuesto.

Debido a la estrategia de intervención elegida fue indispensable dar oportunidad de involucrar a la institución con sus necesidades. Por un lado, se buscó involucrar a los maestros y directivos, y por otro, la intervención buscó una mejora para la institución, lo que fundamentó esta necesaria negociación con la escuela participante en el contenido elegido para la intervención.

Por la justificación de la intervención, estrechamente relacionada al actual modelo de aprendizaje, se tomó como referencia parte de lo señalado en el programa educativo y guía el maestro emitido por la SEP (2011) para fines de conocimiento de contenidos manejados, así como datos estadísticos sobre la actual situación educativa en México.

En relación a la operatividad de la intervención, ante una diversidad de factores que acontecen en un centro educativo, es imposible marcar tiempos definidos para las actividades involucradas, ya que dependerán en gran medida de los cambios que ocurran en el ambiente áulico y escolar, desde contenidos temáticos hasta suspensiones de clases, donde poca influencia tendrá el proyecto para controlar dichas variables. Por esta razón una característica indispensable en el cronograma y plan de acción es que los planes en tiempo deben ser flexibles.

A manera de conclusión en esta fase del proyecto se puede decir que aunque se tengan los elementos a seguir en un diseño de intervención, basados en una interrelación teórica metodológica, presentar un diseño desde una postura puntualmente definida, sería engañarnos al creer que ésta no se alterará al llevar a la práctica lo planteado, ya que desde el hecho de tener vacíos en el diseño sin ser capaz de definirlos debido precisamente a las circunstancias en la práctica, hace que el diseño cuente con ciertas debilidades no concretizadas. No obstante, la fortaleza radicará en esa vinculación entre la problemática, los objetivos, los fundamentos teóricos y metodológicos y el plan de acción que genere una evaluación bajo los mismos preceptos, una coherencia que se observará desde los términos, acciones y explicaciones abordadas a lo largo del proyecto de investigación-intervención.

CAPÍTULO III

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Una vez diseñada la intervención se presentó a la institución, principalmente se negoció con la profesora titular de grupo, quien al mostrarle el plan de acción y el tiempo que acontecía la intervención, mencionó que era imposible adaptar el programa a las actividades diarias, ya que debido a que se implementaría en el contenido de la asignatura Formación Cívica y Ética, no había espacio de tiempo para ello, debido a que sólo se le destinan 30 minutos por semana al desarrollo de la materia, otorgándole mayor importancia a materias como español y matemáticas.

Sabido lo anterior se procedió a buscar un espacio donde se desarrollara el programa, a lo que el director del plantel ofreció realizarse los días sábados por la mañana, ya que los papás se encontraban tomando el curso de escuela para padres y sería de mayor facilidad que los alumnos asistieran.

Se planificó asistir 3 horas por sesión, con un total de 10 sesiones. La profesora estuvo de acuerdo en el tiempo establecido. El desarrollo del programa tuvo inicio el 1ro. de septiembre del 2012 y fue concluido el 28 de Noviembre del 2012, con 3 días posteriores utilizados para realizar entrevistas finales sobre el cierre del programa, mismas que forman parte del diseño de la evaluación de resultados.

El grupo donde se realizó la intervención fue el que pertenece a la escuela primaria pública del contexto urbano. Cabe señalar que los alumnos en el tiempo de la implementación de la intervención ya se encontraban en cuarto grado, a diferencia de la fase diagnóstica que se encontraban en tercer grado. Actualmente el grupo cuenta con 27 alumnos, de los cuales 21 de ellos iniciaron el curso, no obstante resultaron ser 18 alumnos los que permanecieron constantes asistiendo, ya que hubo quienes iniciaron y asistieron a 3 sesiones y después suspendieron su

asistencia. Las razones eran por causas ajenas a la escuela, según el reporte de la profesora, ya que algunos tenían compromisos religiosos o de actividades extracurriculares los días en que se desarrollaba la intervención.

Cronograma

Tabla 16.
Cronograma del desarrollo de la intervención

	Planificación de Sesiones	Temáticas desarrolladas
- 10 sesiones	- 1 sesión : Conocimiento o de grupo	- Técnicas grupales
- 3 hrs. por sesión	- 5 sesiones: Contenido temático referente a la asignatura abordada con su respectiva etapa dentro de la sesión sobre conciencia de lo aprendido.	- Autorregulación y Libertad. - Autorregulación de la libertad y apego a la legalidad. - Respeto y Valoración de la diversidad cultural. - Convivencia escolar - Actividad evaluative
- 30 horas de proceso de intervención.	- 3 sesiones sobre implicaciones y naturalezas del aprendizaje.	- El aprendizaje y sus implicaciones - Yo el responsable de mi propio aprendizaje - El esfuerzo es eficaz si con él aprendo. ¿Para qué me sirve aprender?
	- 1 sesión de cierre	- Cierre de curso: actividad recreativa fuera de la institución.

Contenido de sesiones

Tabla 17.

Contenido trabajado durante las 10 sesiones.

Núm. de sesiones	Temáticas	Fechas
	Sesiones/Actividades	
1	Conocimiento del grupo	1/Sep/12
2	Autorregulación y Libertad.	8/Sep/12
3	Autorregulación de la libertad y apego a la legalidad.	15/Sep/12
4	El aprendizaje y sus implicaciones	22/Sep/12
5	Actividad evaluative	29/Sep/12
6	Respeto y Valoración de la diversidad cultural.	06/Oct/12
7	Yo el responsable de mi propio aprendizaje	13/Oct/12
8	Convivencia escolar	27/Oct/12
9	El esfuerzo es eficaz si con él aprendo. ¿Para qué me sirve aprender?	10/Nov/12
10	10. Cierre de curso: actividad recreativa fuera de la institución.	28/Nov/12
	Evaluación (realización de entrevistas)	10,11 y 12/Dic/12

Planificación e implementación de actividades

A continuación se muestra el desarrollo de contenidos y actividades ejemplificando la sesión 2, 4 y 6.

Tabla 18.
Segunda sesión

Competencia a desarrollar	Atributos (Aprendizajes esperados)	Temática a desarrollar	Modelo de Concreción curricular. Proceso de Aprendizaje	Actividades a desarrollar
1. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.	A1. Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad. A2. Valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las personas.	Autorregulación y Libertad y apego a la legalidad.	Problematización.	1. Leer una nota periodística sobre faltas a la ley, y a los derechos y libertades, para introducir a la importancia del tema.
			Adquisición y organización de la información	2. Sesión expositiva sobre el tema y participación de los alumnos con situaciones diarias y casos conocidos.
			Procesamiento de la información: trabajo	3. Se pedirá a los alumnos que construyan su propia definición de libertad y legalidad. Posteriormente se compartirán en grupo las definiciones y señalan los elementos importantes. - En equipo se representará por medio de dibujos qué es la libertad y la legalidad.
			Aplicación de la información	4. En actividad grupal se construirá un reglamento interno de grupo sobre la convivencia resaltando la importancia de una ley (regla) como reguladora de libertades y el respeto por reglas creadas por nosotros mismos (legalidad y democracia).
			Conciencia del proceso aprendido	5. En equipos escribirán las actividades realizadas en la sesión y cómo éstas se fueron realizando. Los alumnos individualmente describirán qué aprendieron en la sesión y la finalidad de aprender sobre la temática desarrollada.

Tabla 19.
Cuarta sesión

Actividad informativa y de discusión en torno al aprendizaje	El alumno identificará los elementos que intervienen en el aprendizaje	El aprendizaje y sus implicaciones ¿Qué es el aprendizaje? ¿qué aprendemos?	Problematización.	1. Lectura de la historia “el niño pequeño” promoviendo la participación de los alumnos sobre su discusión.	4° Sesión. 8/sep/12
			Adquisición y organización de la información	2. parte expositiva sobre el aprendizaje evolutivo y el aprendizaje escolar	
			Procesamiento de la información: trabajo	3. Construcción de una definición en forma escrita a partir de una lluvia de ideas.	
			Aplicación de la información	4. Se relacionará el aprendizaje por medio de dibujos en el ámbito escolar, el ámbito familiar y el ámbito de la calle.	
			Conciencia del proceso aprendido	5. Se realizará un dibujo que represente el aprendizaje.	

Tabla 20.
Sexta sesión

Respeto y valoración de la diversidad	A4. Aprecia la diversidad de culturas en México A5. Reconoce condiciones de igualdad. A6. Cuestiona situaciones en las que se maneja cualquier tipo de discriminación	Respeto a la diversidad de grupos sociales: grupos étnicos	Problematización.	1. Se presentará un video sobre la vida de grupos étnicos y se les pedirá que escriban sobre aquellas costumbres que son diferentes a las suyas o que ellos no practican	6° Sesión. 06/oct/12
			Adquisición y organización de la información	2. Se leerá y se comentará la historia “Todos somos diferentes” se permite el intercambio de ideas acerca de lo que es la diversidad y diferentes grupos sociales.	
			Procesamiento de la información: trabajo	3. Discusión en grupo acerca de las diferencias sociales, equidad de género, discriminación, etc.. (detectar elementos del video que muestren diversidad)	
			Aplicación de la información	4. Trabajo en pares cerca de las diferencias individuales y grupales enfocándolo a diferencias en la familia.	
			Conciencia del proceso aprendido	5. Exposición y discusión acerca del proceso realizado para identificar los diferentes grupos sociales en una sociedad.	

Recursos utilizados

Recursos humanos.

- Persona que guió el formato y contenido de las actividades y desarrollo de las actividades de discusión (responsable de la intervención)
- Alumnos que participaron en la intervención (alumnos de cuarto grado de una escuela primaria pública)

Recursos materiales.

- Material visual (imágenes que apoyen el contenido de la actividad)
- Material audiovisual (videos, reproductor de DVD, grabadora, proyector)
- Material para trabajos en forma manual (Cartulinas pegamento, tijeras, colores, plastilina, plumones, etc.)
- Libros de cuentos y de distintos tipos de lectura (literatura, historietas, cuentos, notas periodísticas, etc.)
- Plumas, lápices, borradores, sacapuntas, correctores, etc.
- Cuadernos de notas, hojas blancas.
- Pizarrón, borrador, plumones, marcadores.

Recursos financieros.

- Recursos con los que se logre adquirir los recursos materiales.

Estrategias implementadas

Estrategias usadas para la presentación y venta del proyecto: Se colocó el principal beneficio en los alumnos, otorgando espacio a las demandas y necesidades de la institución.

1. Se enfatizaron los beneficios del proceso de intervención en el alumno, colocando como principal producto la mejora en la visión del aprendizaje del alumno que impacte en el aprendizaje significativo, mismo que beneficia el desempeño de los alumnos, al ser este último aspecto una de las prioridades de la institución escolar.
2. Así también, se expresó el interés de involucrar la intervención en la mejora de alguna demanda o necesidad que presente la institución, por lo que se propuso planear las actividades de contenido en función de los contenidos de la asignatura que para ellos necesitara mayor atención, que en este caso, al expresar problemáticas de convivencia en el grupo, resultó ser la materia de Formación Cívica y Ética la elegida para intervenir.

Estrategias empleadas para vencer las resistencias en los alumnos: Se utilizaron materiales audiovisuales atractivos para el alumno y actividades lúdicas y de recreación. En planes iniciales de la intervención se planteó una estrategia de acompañamiento con la profesora titular del grupo de alumnos, no obstante esto tuvo que ser suspendido ya que no fue posible que la profesora estuviera presente por condiciones institucionales, al mantener un compromiso con los padres de familia en el horario planificado para implementar el programa.

En lo que corresponde a los alumnos, la intervención, al estar fundamentada en un modelo mediacional, se requiere que el tipo de material utilizado para las actividades escolares sea creativo, distinto a los materiales tradicionales (sólo uso de pizarrón, lectura en libros, escritura) de manera que se otorgue espacio a materiales audiovisuales con imágenes dinámicas. Esto tiene

la ventaja de ser un material atractivo para los alumnos, de manera que no se les dificulte la entrada al nuevo formato del proceso didáctico, así como también es un elemento indispensable del enfoque constructivista al permitir que el alumno elabore sus construcciones a partir de la adquisición de la información proporcionada en dichos materiales.

Recursos obtenidos

Instrumentos de recolección para verificar los procesos o resultados.

- Diario de campo
- Grabación de voz (discusión grupal)
- Fotografías
- Ejercicios realizados en cada sesión

Material obtenido para análisis de evaluación procesual.

- Actividades en equipo.
- Dibujo acerca de la representación del aprendizaje en distintas etapas del programa.
- Lámina sobre el tema discutido en la sesión.
- Ejercicio escrito en su libreta sobre construcción de respuestas sobre temas abordados.
- Construcción de respuestas a las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Para qué lo aprendimos?

- Construcción escrita en su libreta de su propia definición de aprendizaje.

¿qué aprendo?, dónde aprendo?

- Cartel involucrando un dibujo que represente qué es el aprendizaje y que responda las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos en el curso?

¿Me gustó el curso? Sí por qué y no por qué

¿Cómo aprendimos en el curso, qué hicimos?

¿Qué es el aprendizaje?..

Resultados preliminares de la evaluación procesual

Resultados de la evaluación procesual. En lo que respecta al desarrollo del programa de intervención se pueden hacer algunas afirmaciones como resultado de la observación y análisis de los datos obtenidos dentro del proceso de intervención.

Tabla 21.

Resultados de la evaluación procesual

	Aspecto a evaluar /categorías	Criterios de desempeño	Material revisado
Desarrollo del Programa	Adaptación al programa ¿Hubo una adaptación de los alumnos en el desarrollo del programa?	El nivel maduracional de los alumnos permite que se adapten a un programa con actividades desde el enfoque constructivista. (excepción de un caso con problemas de integración). Los alumnos son capaces de responder y concluir cada una de las actividades y ejercicios en la sesión. Se observó permanencia de la mayoría de los alumnos, así como la participación y satisfacción acerca del desarrollo del programa.	Ejercicios realizados en las sesiones. Diario de campo.

	<p>Pertinencia del programa a la intervención didáctica.</p> <p>¿Fue adecuado el programa al desarrollo didáctico del alumno?</p>	<p>Los alumnos fueron capaces de responder a las preguntas pertenecientes a la etapa “conciencia de lo aprendido”, donde demostraron un desarrollo didáctico sobre lo aprendido en las sesiones.</p> <p>En la actividad de recuento final del programa, expresaron elementos importantes sobre el uso de materiales y contenidos principalmente, aunque mostraron algunas dificultades para expresar la finalidad de algunas de las actividades, principalmente las de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa Conciencia de lo aprendido de cada sesión. - Grabación de discusión (expresión) en grupo acerca del desarrollo del programa y ejercicios obtenidos en cada sesión. - Ejercicios realizados
Desarrollo del programa	<p>Adaptación a contenidos y tiempos curriculares.</p> <p>¿Se adapta el programa a los tiempos curriculares del plan de estudios?</p> <p>¿el programa se adapta a cualquier contenido curricular?</p>	<p>El programa no se logró adaptar a los tiempos curriculares, ya que este tipo de enfoque requiere de mayor tiempo destinado a cada actividad al dar un espacio considerable al alumno para que haga sus propias construcciones, aunado a las 5 etapas que deben cubrirse en cada actividad o sesión. Lo cual interfiere con la cultura tradicional programática de los planes educativos de las instituciones de educación pública.</p> <p>El programa se tuvo que desarrollar en días inhábiles (sábados) para poder cubrir todas las actividades de cada sesión, sin embargo se adapta favorablemente a los contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa. - Diario de campo.

		derivados de la ciencia social como formación, cívica y ética.	
	Uso de materiales ¿Fueron pertinentes los materiales utilizados en el programa? ¿Impactaron los materiales utilizados en el desarrollo didáctico del programa?	Respondieron al material didáctico empleado y mostraron una aceptación y agrado por el mismo. En la etapa de conciencia de lo aprendido del curso en general, uno de los aspectos al que más hacían referencia era al uso de materiales.	- Ejercicios realizados en las sesiones. - Observación directa
Desarrollo del programa.	Impacto del programa en objetivos de la intervención (fomento de una concepción de aprendizaje)	Como dato preliminar, el ejercicio final muestra que la mayoría de los alumnos agregaron elementos a su representación de aprendizaje, relacionándolo con situaciones específicas que se vivieron dentro del programa y con elementos contextuales tratados en las actividades del programa.	- Ejercicio de cierre de programa (Cartel sobre representación del aprendizaje y finalidad del curso)

Factores facilitadores de la intervención.

- Disposición de la institución para participar en el proyecto
- Adaptación de los alumnos al programa
- Permanencia de la mayoría de los alumnos.
- Aceptación de los alumnos al tipo de técnicas didácticas empleadas

- Agrado de los alumnos por el tipo de materiales usados.
- Aplicación de técnicas lúdicas y recreativas
- Aprobación de los padres de familia sobre el contenido y fines del programa.
- El desarrollo maduracional necesario de los alumnos para adaptarse a la estrategia de construcciones propias de ideas. Un vínculo emocional aceptable entre el facilitador y los alumnos.

Factores restrictivos del proyecto que dificultaron el desarrollo del programa.

- Profesora titular del grupo con enfoque tradicionalista en su desempeño como docente y alejada de actualizaciones educativas.
- Necesidad de estricto apego al tiempo establecido por la institución.
- Infraestructura de la escuela no adecuada para las actividades.
- Distribución física del mobiliario en las aulas de clases no adecuada para las actividades. (orden rígido que genera individualismo y obstaculiza el trabajo colaborativo y en equipo)
- Falta de recursos didácticos necesarios para el programa (hemeroteca, libros extracurriculares, aparatos audiovisuales, etc.).
- Cultura de enseñanza/aprendizaje de los alumnos fuertemente arraigada con el enfoque tradicional (arraigo en contenidos conceptuales, trabajo individual, bajo núm. de actividades en equipo, excesiva lectura de libro de texto, nulas actividades lúdicas y recreativas).
- Falta de competencia para trabajar en equipo por parte de los alumnos.
- Día asignado para realizar la intervención.

CAPÍTULO CUATRO.

EVALUACIÓN

“La evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integradora en el curriculum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento”

Álvarez-Méndez (2001.)

Evaluación. Uso y finalidad

La evaluación en el contexto educativo ha sido un elemento importante en la justificación y aprobación de los programas de estudio construido en el plan educativo. Esto ha llevado a distintos métodos y herramientas de evaluación educativa, con la finalidad de diversificar los métodos en función de la fuente de la demanda de dicha evaluación.

La finalidad primera de la evaluación es la obtención de datos para plantear propuestas que orienten cambios correspondientes para obtener mejoras en las situaciones evaluadas. Enfocado al contexto educativo McCormick y James (1997) describe la evaluación como un proceso para obtener información útil que posibilite hacer juicios sobre la situación curricular, y con ello, orientar decisiones para su mejoramiento.

Por su parte, Casanova (1998) define la evaluación con un enfoque progresivo y continuo “la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. Si bien son distintas definiciones, éstas son coincidentes en términos como juicio y mejora, lo cual hace que la esencia de la evaluación antes de ser un proceso de indagación, es de orientación y de solución de problemas.

Es por esta capacidad de orientar a planes de acción que la evaluación se vuelve no sólo una herramienta de apoyo para detectar fallas y plantear mejoras, sino que también es un proceso de ética y compromiso en las instituciones donde se realice. Por ser el ser humano el principal afectado por ella, es necesario tener un propósito y un método de evaluación considerando su impacto para decisiones posteriores. Cuantas mayores sean las fuentes que se tomen en cuenta para evaluar, la evaluación estará mejor sustentada.

Esto ha llevado a que sea observada como una herramienta que más que excluyente debe ser descriptiva y directiva (Álvarez-Méndez, 2001), ligando la evaluación al conocimiento sin verla como un medio para la rendición de cuentas sin el papel del conocimiento para la formación integral.

En este caso, al investigar las concepciones de aprendizaje en los alumnos la intención fue conocer cómo fomentar concepciones de aprendizaje integral en los alumnos. Para esto, después de haber implementado un programa de intervención previamente diseñado, nos centraremos en el proceso de evaluación, el enfoque y las técnicas a utilizar buscando mantener una congruencia epistemológica y metodológica en el proceso.

Diseño de evaluación

Objetivo de la evaluación del proyecto.

- Conocer si se presentan concepciones en torno al aprendizaje articuladas con una visión de aprendizaje constructivo en los alumnos de cuarto grado de primaria
- Conocer si a través de un programa de enfoque mediacional es posible un cambio conceptual en torno al aprendizaje en los alumnos de 4to. grado de primaria.

Modelo de Evaluación Mediacional.

Al ser el Modelo Mediacional en el cual se fundamenta la planificación del programa de intervención, es necesario recurrir a sus principales supuestos teóricos:

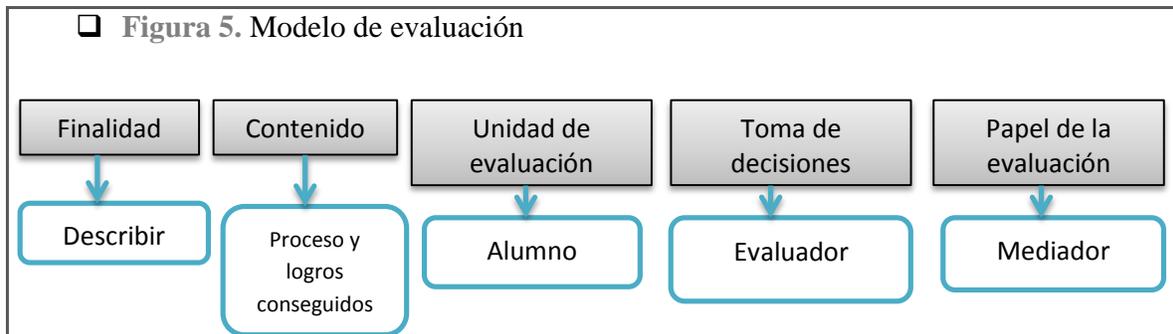
- a) El alumno no es un pasivo receptor de estímulos, sino un procesador activo de información.
- b) El alumno tiene un activo papel mediador en la determinación de lo que se procesa, cómo se procesa y de lo que se recuerda, se activa y se utiliza en la interpretación de la realidad, así como en la intervención sobre las nuevas situaciones.

En la perspectiva mediacional, las variables ambientales tienen importancia en la determinación de la conducta pero están mediatizada por factores intermedios que deben ser analizados y estudiados para explicarla. Se observa que los aspectos a evaluar en este modelo de intervención son aquellas creaciones e intercambios de significados subyacentes a las respuestas ante las tareas y actividades realizadas. Dichas percepciones serán influyentes en los logros obtenidos una vez concluido el programa.

El aporte fundamental al proceso de evaluación desde esta perspectiva es la ampliación de las unidades de análisis. Como parte de la evaluación se requiere tomar en cuenta los antecedentes o condiciones previas para implementar el programa, datos que se obtienen con la realización de un diagnóstico de las condiciones personales, institucionales y del contexto que se aplica el programa. Los resultados se refieren a los logros conseguidos a través del programa.

Con el fin de tomar en cuenta los factores influyentes en la actuación del alumno, se propuso una evaluación continua y fluida entre evaluador y evaluados; con el objetivo de investigar y solucionar los problemas que se puedan producir durante el proceso, así como una

evaluación final una vez concluido el programa con el fin de evaluar los resultados esperados, aunque sólo fuese de manera global.



Dos tipos de evaluación. Enfoques y alcances

La evaluación no son tareas discretas, discontinuas, aisladas e insignificantes en su aislamiento, para que cumpla con su finalidad de formativa tiene que ser continua y por lo tanto procesual (Álvarez-Méndez, 2001), así ayudará a orientar el transcurso del programa. Una evaluación procesual prefiere la comprensión y el aprendizaje antes que un examen, y es ésta la que tiene un papel importante en la evaluación de situaciones de transición donde no sólo se evalúan conceptos nuevos introducidos que ocultan o distraen la misma realidad, sino que se evalúan nuevas formas de actuación de profesores y alumnos ante los cambios, impacto en las concepciones, por ejemplo de un aprendizaje autónomo, un pensamiento crítico o la conciencia social del aprender a aprender (Álvarez-Méndez, 2001).

La evaluación es la que abre la ventana para verificar si los contenidos manejados conllevan realmente a los cambios decretados en una institución y viene a ser un proceso que sin duda enmarca un aprendizaje, ya que su principal finalidad es la de ser formativa, y las características que la describen es que se considera democrática, de carácter negociador y transparente (íbidem).

Como lo afirma este mismo autor, una vez llevados a la práctica modelos bajo estos enfoques la congruencia epistemológica es primordial, si se interesan procesos o contenidos se implementarán técnicas que permitan una recogida de datos de forma holística, si bien lo que interesa son resultados, por poner un ejemplo, evaluar el rendimiento académico con un test no estaría tan mal, pero en nuestro caso, que el interés es evaluar si hubo un cambio conceptual, difícilmente lo evaluaremos con una técnica de preguntas cerradas y de observación de conductas, sino que será necesarias técnicas derivadas del enfoque cualitativo que permitan una indagación profunda acerca de las construcciones de pensamiento del propio alumno.

Cada enfoque antes mencionado ha recibido críticas y reconocimiento en cuanto a sus técnicas empleadas y finalidades, pues mientras la evaluación de resultados se enfoca a lo que el alumno hace como resultado de un curriculum desarrollado, la evaluación de procesos se enfoca a aquello que provocó en el alumno el desarrollo procesual, desde sus propias concepciones, lo que reconoce e identifica en su aprendizaje hasta lo que domina por sí mismo.

Tabla 22.

Características de la evaluación formativa y sumativa (Casanova, 1998).

Evaluación formativa (o procesual según Álvarez-Méndez, 2001).	Evaluación sumativa (o global según Carrasco, 2004)
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Así también el proceso evaluativo del proyecto está en función de su temporalización, debido a que se realizó una evaluación inicial, perteneciente a la fase diagnóstica, para detectar la situación de partida de los alumnos que posteriormente iban a participar en la intervención. En la fase de implementación del programa de intervención su desarrollo estuvo evaluado de forma procesual al realizar una valoración continua del desarrollo y adaptación de los alumnos al programa. Y al finalizar la intervención, se realizó una evaluación final como término del desarrollo de un proceso que permitió conocer si se cumplió con los objetivos inicialmente planteados y dio a conocer lo cumplido después de un plazo establecido para llevar a cabo varias actividades.

Metodología de la evaluación

Se utilizaron distintos materiales e instrumentos de evaluación, así mismo se definieron indicadores que permitieron señalar rasgos presentes durante y después de la evaluación.

Tabla 23.
Metodología de evaluación

Dos tipos de evaluación	Materiales e instrumentos evaluados	Indicadores
Procesual	Ejercicios en clase Ejercicio final Grabación de audio	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de construcciones propia. - Elementos involucrados al representar el aprendizaje - Conciencia de lo aprendido por parte de los alumnos.
Global	Entrevistas finales (semiestructuradas)	Argumentos en torno a las dimensiones de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Qué es el aprendizaje - Contenidos - Escenarios - Mecanismos - Finalidad

Planificación y desarrollo de la evaluación procesual

A continuación se presenta la siguiente tabla que describe cómo se planificó y desarrolló la obtención de datos para la evaluación formativa.

Tabla 24.

Desarrollo de la obtención de datos para la evaluación procesual.

Objetivos contribuciones significativas	Actividades requeridas para producir los procesos o resultados	Criterios de desempeño observables de los procesos o resultados específicos a lograr	Instrumentos de recolección para verificar los procesos o resultados
<p>Evaluar el proceso de intervención para identificar la adaptación y desarrollo de los alumnos en el programa, que permita reconocer posibles fallas y bondades para la toma de decisiones en cuanto al desarrollo del programa.</p>	<p>Ejercicios realizados en clases (Casanova, 1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> • construcción de definiciones • trabajo en equipo • conciencia de lo aprendido • dibujos sobre aprendizaje, • cartel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de construcciones propia. • Elementos involucrados al representar el aprendizaje. • Conciencia de lo aprendido por parte de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos de actividades obtenidos en los ejercicios en cada sesión. - Organización de frases referentes a las etapas en el proceso de aprendizaje. - Dibujo que representan el aprendizaje - Lámina sobre el tema discutido en la sesión. - Ejercicio escrito de construcción de respuestas sobre temas abordados. - Preguntas de sesión sobre conciencia de lo aprendido. - Cartel sobre conciencia de lo aprendido en curso con dibujo que representa el aprendizaje.

	Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Registro del desarrollo del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo
	Grabación sobre discusión (expresión de los alumnos) pertinencia del programa en el desarrollo didáctico de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones sobre contenido aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión grupal (por el grado se limita a ser expresiva más que de discusión)
	Entrevista semiestructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación del alumno al programa. - Aceptación y gusto por el curso. - Conciencia de lo aprendido en el curso. - Diferenciación del desarrollo de las actividades del programa con las actividades diarias realizadas en clase. - Opinión sobre el curso en general. 	<p>Entrevista semiestructurada</p> <p>¿Qué aprendiste del curso?</p> <p>¿qué te pareció el curso?</p> <p>¿Volverías a tomar el curso y por qué?</p> <p>¿De todo el curso, qué actividad te gustó más y por qué?</p> <p>¿Hay diferencias en las actividades realizadas en el curso y las actividades que realizas a diario con tu profesor? ¿cuáles?</p> <p>¿qué actividades o contenido te gustaría agregarle al curso? ¿Por qué?</p>

Análisis de datos. Al haber diseñado el programa de intervención bajo una estrategia didáctica con enfoque mediacional, y utilizar el programa como medio para fomentar una concepción de aprendizaje integral, se plantearon indicadores de evaluación que permitieran obtener información sobre el programa durante su desarrollo y finalización.

- Para la adaptación de los alumnos al programa se tomó en cuenta que el alumno fuera capaz de desarrollar las actividades y ejercicios en cada sesión, así como la permanencia de los alumnos en el programa.
- Para la pertinencia didáctica del programa se tomó como referencia la actuación del alumno en la etapa “conciencia de lo aprendido” de cada sesión.
- Para conocer la adaptación del programa a los tiempos curriculares se observaron las asignaciones temporales, por parte de los directivos, para el desarrollo del programa en relación al plan curricular.
- Para evaluar la capacidad de construcción en el alumno a lo largo del programa, se observó el involucramiento y desarrollo del alumno en los ejercicios realizados en clase, así como la respuesta de los alumnos en la etapa conciencia de lo aprendido.

Planificación y desarrollo de la evaluación de resultados.

A continuación se presenta una tabla que describe la planificación de la obtención de datos para la evaluación global.

Tabla 25.

Planificación de la evaluación de resultados.

Objetivos contribuciones significativas	Actividades requeridas para producir los procesos o resultados	Criterios observables de los procesos o resultados específicos a lograr	Instrumentos de recolección para verificar los procesos o resultados
Identificar el logro de los objetivos generales y específicos planteados en el diseño de la intervención, así como el impacto del proceso en los alumnos de cuarto de primaria (fomento de una nueva visión de aprendizaje).	Entrevista sobre concepciones (Réplica de la entrevista realizada para el Dx).	Dimensiones de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de aprendizaje. - Contenidos de aprendizaje. - Mecanismos de aprendizaje. - Contexto de aprendizaje. - Finalidad del aprendizaje 	Entrevista semiestructurada

El objetivo de la entrevista de evaluación fue explorar las concepciones de aprendizaje a través de las cinco dimensiones que fueron diagnosticadas anteriormente, por tal razón es que se aplicó una réplica de la guía de la entrevista que se utilizó en la fase diagnóstica.

Análisis de datos. Para evaluar el objetivo del programa de intervención, se analizaron los elementos involucrados en la concepción de aprendizaje y rasgos particulares agregados en las diferentes dimensiones de la concepción, en relación a lo diagnosticado en una fase anterior a la implementación del programa. La técnica de obtención de datos fue la entrevista semiestructurada, ya que dicha técnica de análisis permite observar aquellos elementos o categorías agregadas a la concepción una vez concluido el programa.

Análisis de contenido. Para analizar los datos, al igual que en la fase diagnóstica se empleó la técnica de análisis de contenido utilizando la codificación y categorización como herramientas analíticas, tomando como referencia el proceso propuesto por Jaime Andréu (2001) basado en Bardin (1996) y en Hostil (1969).

Validez del proceso de evaluación

Al fundamentarse en el enfoque mediacional el modelo teórico en el que se basó la intervención, la mayoría de las técnicas utilizadas fueron de índole cualitativo, observacional y descriptivo, tomando en cuenta actividades de evaluación procesual que permitió la observación de criterios de desempeño a lo largo del programa. Por tal situación la validez interna se comprueba al momento de analizar los criterios de desempeño esperados y observados en los datos obtenidos en la evaluación continua. Esa congruencia entre lo que plantea el objetivo de intervención y los elementos a evaluar en los ejercicios en cada sesión, el ejercicio final, los indicios de la etapa *conciencia de lo aprendido* y la entrevista final, darán como resultado la evaluación interna del modelo de evaluación.

La validez externa será difícil de concretar ya que por las características del desarrollo del programa, bajo condiciones fuera del ámbito tradicional de los alumnos y al ser un grupo pequeño el participante, difícilmente se podría llegar a generalizar los resultados del programa en otros grupos de alumnos. Para una mayor validez externa sería recomendable expandir su aplicación a otros grupos.

Validez de datos. Códigos y categorías. Como en el caso del diagnóstico realizado, se validó en cuanto a saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967 en Álvarez-Gayou, 2003), y se observó por medio de ésta si era viable la realización de un análisis de datos al saturar el contenido de las categorías previstas con los datos obtenidos.

Así también se analizó la presencia de la Homogeneidad interna y a homogeneidad externa entre las categorías (Mayan, 2001).

Resultados de evaluación

La evaluación procesual permitió observar si a lo largo del programa los alumnos agregaban elementos a su concepción de aprendizaje al representarlo por medio actividades escritas, o bien, de dibujos. A continuación se muestra una relación de los elementos que expresaron en cada fase.

Tabla 26.

Resultados de la evaluación procesual en relación a la concepción de aprendizaje.

Fase del programa	Recurso de evaluación	Ejemplos de elementos que involucran en la representación de aprendizaje
Inicio de programa	Responder a la pregunta ¿Qué aprendemos?	<ul style="list-style-type: none"> - Leer - Escribir - Restar, sumar, multiplicar, dividir - Obedecer - No faltar, ser puntual, no decir groserías - Historia, español, matemáticas - Lavar trastes, barrer, recoger, tender la cama
En fase intermedia del desarrollo del programa	Hacer un dibujo que represente al aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Lápices, libretas, pizarrón, mesas de trabajo - salón de clases - profesora. - Niños jugando - Casa, silla y mesa - Un semáforo, una calle - Niños en el aula sentados en forma circular.
Final del programa	Hacer un cartel sobre el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos relacionados a la naturaleza (parque, reciclaje, escribir bajo el árbol) - Niños jugando - Niño en parque con lápiz y libreta en mano - Libreta, computadora - Trabajo en equipo - Juego - Convivencia entre niños y diversión - Elementos específicos vistos en el curso (niño viendo video, escribiendo en lámina, jugando en una actividad del curso)

Resultados de la evaluación de resultados. En relación al objetivo de fomentar una concepción de aprendizaje integral y constructivo, una vez concluido el programa de intervención, se encontraron nuevos elementos argumentativos en los alumnos al hacer referencia al aprendizaje y sus dimensiones estudiadas. Cabe señalar que por la naturaleza del objeto de estudio fue imposible incluir a los alumnos en una cierta concepción, por incluir nuevos rasgos

categoricos y al mismo tiempo permanecer ciertos rasgos dominantes de su concepción diagnosticada, por lo que se señala en cada alumno la concepción a la cual pertenecen los argumentos agregados en su concepción de aprendizaje.

A continuación en la Tabla 27 se presentan de forma resumida los resultados obtenidos de los 18 alumnos participantes en el programa de intervención, donde la fase diagnóstica se indica con la palabra “inicio”, y la fase final de evaluación se indica con la palabra “final”, así como por medio de un símbolo se describe si se agregaron (+), o bien, si no se agregaron elementos (=) a la concepción de aprendizaje. La concepción de la fase final indica la concepción de aprendizaje a la que pertenecen los argumentos agregados.

Tabla 27.

Elementos agregados a la concepción de aprendizaje una vez concluido el programa de intervención.

Participantes en fase de intervención	Rasgo dominante		
	Inicio de la intervención	(+/=)	Al finalizar la intervención
Part 1	C	+	C
Part 2	ED	+	C
Part 3	ED	+	PA
Part 4	PA	+	C
Part 5	ED	+	C
Part 6	PA	=	PA
Part 7	ED	=	ED
Part 8	ED	+	C
Part 9	ED	+	PA
Part 10	PA	=	PA
Part 11	ED	+	C

Part 12	PA	=	PA
Part 13	PA	+	C
Part 14	ED	+	C
Part 15	C	=	C
Part 16	ED	=	ED
Part 17	PA	=	PA
Part 18	ED	=	ED

Codificación

*C = Concepción del aprendizaje Constructiva

*PA = Concepción del aprendizaje Productiva Adaptativa

*ED = Concepción del Aprendizaje Escolar Dependiente

* (=) = No se agregaron elementos categóricos a la concepción de aprendizaje

* (+) Se agregaron elementos categóricos a la concepción de aprendizaje

Este nuevo conjunto de argumentos que incorpora ideas nuevas a las concepciones de aprendizaje se caracteriza por la presencia de argumentos que vinculan fuertemente al aprendizaje con rasgos de convivencia y trabajo en equipo, dos elementos nuevos en sus categorías sobre el aprendizaje que en los resultados del diagnóstico no aparecieron. Cabe señalar que el programa de intervención estuvo basado en un enfoque del aprendizaje centrado en el alumno por lo que las actividades clave fueron realizadas en trabajo en equipo, de convivencia y actividades lúdicas y recreativas, situación medular para el agregado de este nuevo conglomerado de argumentos.

Con los datos de los elementos de aprendizaje que los alumnos fueron agregando a lo largo del programa, y con los códigos y categorías encontradas, se puede observar cómo los alumnos han agregado elementos a las categorías que conforman sus concepciones, al involucrar nuevos contenidos categóricos en relación a tres aspectos:

- Situaciones cotidianas
- Comportamiento para el desarrollo personal y social
- Situaciones de convivencia y actividades lúdicas

Estos son algunos ejemplos de argumentos que hacen referencia a los aspectos mencionados:

Tabla 28.

Ejemplos de argumentos agregados en cada categoría

Elementos de referencia agregados	Ejemplos de argumentos
- Situaciones cotidianas	<p><i>“...aprendo de mis papás y hermanas, de la maestra, en la calle de los vendedores de tienda que dicen no robes esto”</i></p> <p><i>“pues nunca, porque en todas partes siempre va a haber una parte donde andes viendo muchas cosas, y así, o sea va a ser el aprendizaje durante toda tu vida”</i></p> <p><i>“cuando sea grande sí aprenderé.. mmm, viendo la tele, las noticias y lo que pasa en todo el mundo“</i></p> <p><i>“aprendo de mis familiares, de mis compañeros, de los policías”</i></p> <p><i>“nosotros podemos aprender, de que nosotros podemos aprender también en la calle y no sólo en la escuela”</i></p> <p><i>“Nunca dejaré de aprender porque siempre se aprende algo”</i></p> <p><i>“Siempre voy a estar aprendiendo porque en la vida aprendes”</i></p>
- Comportamiento para el desarrollo personal y social	<p><i>“...hay algunos niños en la calle que no tienen dinero, y no van a la escuela.. pero ellos sí aprenden, ven a los policías respetando las leyes, o respetar a las personas que hay ahí”</i></p> <p><i>“en la calle aprendo a no tirar basura, porque a veces cuando voy siempre tiran basura, y cuando a veces veo que hay mucha basura en la</i></p>

calle me pongo a recogerla con unos amigos y ya se ve más o menos limpia”

“aprendo en mi casa a no faltarle al respeto a mis papás”

“todos tenemos la misma capacidad de aprender”

“Cuando empecé a caminar, desde bebé porque dice mi mamá que agarraba todo, y mi mamá decía que no lo agarrara porque se podía romper”

“aprendí desde chiquita, desde el kínder, la guardería, de bebé a dibujar, a hablar, a caminar”

“Aprendo a cooperar, aprendo a no pelear, no hacer travesuras en la escuela y no ofender a los demás”

-	Situaciones de convivencia y actividades lúdicas	<i>“yo aprendo estudiando, jugando, haciendo carteles, saliendo a otras partes, escribiendo..”</i>
		“aprender es compartir con los demás alegremente y trabajar en equipo, como somos un equipo”
		“aprender nos ayuda mucho porque en el futuro nos sirve, también es hacer trabajos en equipo, convivir, de vez en cuando trabajar con personas y no que tengan discriminación”
		“aprendo a través de formar equipos, con los libros, porque los libros son necesarios para aprender”
		“Yo aprendo para hacer alguien en la vida.. y estudiar pero no que se lo graben un chorro de veces pero sí que estudien, que lo comprendan lo que están haciendo”
		“aprender cosas nuevas, matemáticas, español, geografía, historia.. y también de jugar, de convivir”

“yo aprendo estudiando, jugando, haciendo carteles, saliendo a otras partes, escribiendo, y de muchas formas”

“en el parque leyendo y poniendo atención de qué había en esos lugares, qué animales había”

Discusión

Con lo anterior, de acuerdo al objetivo sobre el fomento de una concepción de aprendizaje constructivo, se puede ultimar por medio de las interacciones en clase y las entrevistas finales que el programa resulta adecuado para promover el cambio conceptual en los alumnos, dado que éste logró lo que Keil (1998 en Martí y Garcia-Mila, 2007) denomina cambios relativos a la toma de conciencia de los alumnos, al incluir rasgos particulares del aprendizaje que les permitió una nueva categorización en su concepción. Se logró que los alumnos incluyeran a su concepción de aprendizaje elementos relacionados a los ambientes con los que conviven, principalmente el contexto social, ya que de estar en su mayoría limitados a una visión escolar al finalizar el programa la mayoría de los alumnos se inclinaron por una visión contextualizada del aprendizaje.

Se pudo observar cómo los alumnos no mantienen una uniformidad en los elementos categoriales involucrados en sus concepciones en torno al aprendizaje, sino que presentan diferencias entre ellos al representar el aprendizaje. Este aspecto es posible explicarlo bajo el supuesto de que los ejes de racionalidad no son una propiedad homogénea e invariable, sino que éstos variarán en función de las experiencias, tanto individuales como colectivas en donde se desarrolle el alumno (Rodrigo, et. al. 1993), de manera que hasta en el mismo individuo sus concepciones no serán constantes ni inalterables, ya que éstas se irán consolidando con base en un proceso de construcción. Así mismo, este aspecto ha sido expuesto por Kelly (1955 en

Marrero, 1988) en su teoría de constructos personales, al considerar que la realidad no se nos manifiesta directamente sino a través de nuestros constructos personales, lo que representa que una misma situación pueda ser vivida de formas distintas, idiosincráticas, por distintas personas.

Sin embargo se mostraron algunos aspectos que hay que tomar en cuenta en el estudio de las concepciones de aprendizaje en los alumnos de primaria, ya que se observó que, aunque representan el término *aprendizaje*, les es difícil explicitar verbalmente lo que implica una situación de aprendizaje. Lo anterior muestra lo que Arnay (1993) denomina como un desfase entre la expresión verbal de una relación jerárquica de categorías (que puede deberse a lo limitado del vocabulario) y su presencia en el sistema representacional de los niños. Principalmente, fue en la dimensión de *mecanismos de aprendizaje* donde se encontraron mayores dificultades de este tipo; esto puede estar presentando lo que Flavell denominó como una limitación específicamente metacognitiva, una dificultad para analizar la naturaleza y origen de sus propias representaciones mentales” (1983:95 en Arnay, 1993).

No obstante, con los datos evaluados, encontramos lo que afirma Keil (1983) sobre la adquisición de forma temprana de una estructura de nuestras categorías de cosas en el mundo, y podemos considerar que los niños representan una jerarquía de categorías pero tienen una cierta dificultad en usar ese conocimiento para sacar cierta clase de conclusiones (Arnay, 1993). Así mismo, la presencia de esta estructura de categorías la afirma Vergnaud (2013) al señalar que no se puede comprender el pensamiento presente en la actividad humana si no se percibe el sistema y sus reglas, ya que uno no se adapta a la variedad y a la novedad sin categorías de pensamiento para captar y elaborar la información pertinente.

Así, al ver que las concepciones se han organizado con rasgos dominantes distintos, podemos señalar que éstas no son estereotipadas, sino que se guiarán en función de las variables

de situación. Por tal condición es que al finalizar el programa, después de que los alumnos estuvieron expuestos a distintas actividades y demandas implicadas en su aprendizaje, han reorganizado los elementos de su concepción, expresando rasgos dominantes distintos a los que aparecieron en un inicio, aunque se siguen manteniendo dentro de su organización categórica elementos de su concepción inicial.

Se puede observar como los argumentos de los alumnos encontrados inicialmente mantienen elementos relacionados al modelo pedagógico que se ha venido promocionando y llevando a la práctica desde años precedentes, donde se le ha otorgado mayor importancia a una actividad áulica concluida que a la propia reflexión del alumno sobre lo aprendido. Dicho aspecto se describe en la concepción *escolar dependiente* del aprendizaje misma que Pozo, et. al. (2006) a denominado como *Teoría directa del aprendizaje*, y que una vez concluido el programa de intervención, aunque se agregaron nuevos elementos categóricos, dichos argumentos siguen presentándose en la concepción de los alumnos como rasgos representativos del aprendizaje.

Cabe destacar que el programa de intervención tiene ciertas limitaciones temporales y condicionantes que no favorecen un cambio de concepción en su totalidad, no obstante se puede observar que con modificaciones prácticas didácticas se puede crear un escenario que permita al alumno una configuración de sus modelos mentales en favor de una re-definición sobre el aprendizaje, que favorezca principalmente el propio sentido de su reflexión sobre el mismo.

En la búsqueda del fomento de una concepción integral del aprendizaje, al ser el núcleo o tema central al que se ha dedicado más atención y espacio que a cualquier otro aspecto en el campo de la psicopedagogía (Kelly, 1972), es difícil posicionarse desde un ángulo para su reconfiguración, ya que más que una concepción individual, es una concepción que viene respaldada y configurada por toda una representación social de la misma.

La concepción de aprendizaje ha cobrado factura de los intereses sociales y fines políticos que han estado detrás de los planes educativos y prácticas pedagógicas que se implementan, pues al exigir alumnos re-productivos del conocimiento más que creativos e innovadores, la concepción de aprendizaje y sus procesos seguirán siendo el manifiesto de tales promociones en el aula. Dichas prácticas se fortalecen con las actuales estrategias de evaluación educativa como la prueba ENLACE y la prueba PISA, al evaluar principalmente asignaturas como Español, matemáticas y Ciencias.

Podemos preguntarnos, si la escuela es y seguirá siendo el espacio destinado al conocimiento formal como base de la enseñanza del conocimiento científico, será posible fomentar una concepción de aprendizaje integral y constructivo en el alumno al perseguir el modelo de las “Competencias para la vida”, cuando dicho modelo promueve la base reflexiva del aprendizaje desde la experiencia cotidiana.

Colocar a la experiencia del alumno como base epistemológica para llegar al conocimiento cotidiano, mismo que integra círculos cercanos como lo es la escuela, nos permite reflexionar acerca de la epistemología constructiva de los procesos en la educación formal, donde, como lo mencioné anteriormente, los fines son fomentar un conocimiento científico.

Cuando los niños entran a la escuela y se convierten en alumnos por primera vez, no sólo cuentan con un conocimiento previo sobre lo que es la escolaridad, los profesores y alumnos, sino también cuentan con una epistemología constructiva previa que van a utilizar al construir el conocimiento escolar, no obstante, aquellas características que hacen del conocimiento cotidiano un producto útil y adaptativo son las que resultan más negativas para su adecuación al medio escolar (Rodrigo, 1997). Aunque el alumno en su etapa previa a la escolarización ha creado conocimiento cotidiano, cuando inician la escolarización intentan ajustar sus conocimientos

previos a los encuentros escolares, pues dicho conocimiento, previo o cotidiano, aparecerá como “erróneo” (Rodrigo, 1997) ya que sus medios y fines serán distintos al que la escuela le demanda para la construcción del conocimiento formal.

Estas preconcepciones, concepciones alternativas o ideas erróneas es lo que Laurence Viennot (1979 en Flores y Pozo, 2007) llamó conocimientos intuitivos en los alumnos, que aparece en niveles educativos tempranos pero que persiste en niveles superiores y que no se corresponde con los conocimientos científicos que supuestamente les han sido enseñados a esos mismos alumnos a lo largo de su vida escolar.

Se puede decir que en la construcción del conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar los procesos son distintos, ya que los escenarios, los fines, los actores y el propio sentido del alumno sobre el aprendizaje es distinto en cada espacio constructivo, no obstante, si se busca que desde la espacio escolar se llegue a un aprendizaje significativo, o con sentido para el propio alumno, habría que pensar cómo armonizar dos epistemologías distintas para un mismo fin.

De acuerdo a Rodrigo (1997) es imposible fusionar dos escenarios con epistemologías constructivas distintas para un mismo propósito, en este caso, en la búsqueda de reconocer la funcionalidad del conocimiento cotidiano desde el escenario escolar, es muy importante que en el cambio conceptual se identifique el tipo de escenario de aprendizaje y su epistemología de base. Con lo anterior se trata de analizar que mientras el alumno no mantenga una clara visión de sus procesos de aprendizaje en cada uno de sus escenarios de aprendizaje, y desconozca sus fines y propósitos en la construcción de conocimiento, cotidiano y formal, no podrá llegar a un sentido y significado de sus resultados de aprendizaje propios para ser aplicados en cada demanda experimentada en su acontecer diario.

Mientras el alumno fragmente y considere dissociado su aprendizaje en dos espacios (escolar y cotidiano), o bien, no reconozca uno de los dos, resultará en una mutilación de la concepción de aprendizaje que repercutirá en identificar sólo una parte de sus riquezas, pues sólo será visto como elemento de respuesta ante las demandas del espacio reconocido, sin darse cuenta que su aprendizaje es la base fundamental para el propio proceso evolutivo que se involucra como elemento constante en su desarrollo cognitivo, y que no sólo le permitirá adaptarse a las exigencias cotidianas, sino que permitirá el fortalecimiento de su pensamiento reflexivo.

CONCLUSIÓN DEL PROYECTO

Como primera conclusión podemos decir que las concepciones no son rígidas ni totalmente estructuradas de forma estable, sino que son un conjunto de categorías con un rasgo dinámico, pues a partir del programa de intervención fue posible que se agregaran nuevos rasgos argumentativos de forma dominante en las concepciones de los alumnos. Esto nos lleva a afirmar que es posible que, mediante un programa planificado con fines de desarrollar una concepción de aprendizaje integral y constructivo, se llegue a la construcción y re-construcción de concepciones por el naturaleza dinámica que las caracteriza.

Así, con la aplicación de modelos de aprendizaje basado en un enfoque mediacional utilizados como herramientas didácticas, es necesario potencializar un aprendizaje desde la propia responsabilidad del alumno al promover una visión integral y constructivo del mismo, sin concebirlo solamente desde una visión escolarizada. Es importante resaltar que así como una visión *escolar-dependiente* del aprendizaje limita al alumno, permanecer con una visión *productiva- adaptativa* sólo con el fin de cumplir con demandas externas acerca de su comportamiento y cumplimiento de actividades, también es limitado para el desarrollo personal y social.

Los anterior nos lleva a la necesidad de cuestionar la visión *escolar-dependiente* del aprendizaje y potenciar, o bien, consolidar en su caso, una visión constructiva sin que ésta se relacione a una producción condicionada del aprendizaje sólo por agentes externos, y que su proceso sea internalizado y concientizado de manera que se identifiquen las diversas formas y fines de aprender en distintos escenarios.

Con esto podemos entender que para progresar en los modos de enseñar y aprender, no basta con presentar nuevas propuestas de acciones eficaces o evaluativas sobre procesos

didácticos, sino que hay que modificar concepciones implícitas profundamente arraigadas que subyacen a estos procesos (Pozo , et. al. 2006), con el propósito de disminuir esta discrepancia entre la visión que mayor aparece entre las concepciones de los alumnos en torno al aprendizaje, y la visión que requieren las nuevas exigencias educativos centradas en el aprendizaje.

Estudiar las concepciones, al ser un ámbito de estudio que no siempre se ha tenido en cuenta en la práctica educativa (Pozo, et. al. 2006), no sólo ayuda a comprender mejor las dificultades de nuestros sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la sociedad, sino que podremos conocer en qué medida ese conocimiento contribuye a comprender mejor esos cambios.

Por otro lado, por los datos en el diagnóstico y la actuación de los alumnos a lo largo del programa, se observó cómo la continuidad en un enfoque de trabajo escolar arraiga al alumno a una cultura de aprendizaje, de manera que al involucrarse en ella le es difícil adaptarse a nuevas opciones de aprendizaje, no obstante, al finalizar el programa, podemos observar que el alumno es capaz de adoptar nuevos elementos a su construcciones de aprendizaje.

Con lo anterior podemos decir que si el programa se desarrollara de manera continuada como parte de la currícula escolar, la influencia en el alumno para un cambio conceptual puede ser posible, esto podría lograr que se consolide en el alumno una visión de aprendizaje integral que le permita adaptarse a los planteamientos del nuevo modelo educativo y, al mismo tiempo, apoyen el cumplimiento de las actuales metas educativas.

Tras el programa desarrollado se puede recomendar que una opción para que el alumno construya un aprendizaje integral es que desde el escenario escolar se construyan puentes que le permita al alumno identificar sus distintos escenarios de aprendizaje y se involucre en demandas cotidianas al concebir finalidades prácticas para su desarrollo personal y social. Mientras el

escenario escolar construya muros que provoque diferenciarse del escenario cotidiano, el aprendizaje seguirá siendo conceptualizado para fines escolares, y a su vez, el aprendizaje cotidiano seguirá siendo invisible y desvalorizado para fines formales de la educación.

En términos generales, con la implementación del proyecto podemos concluir que si bien es cierto se logró el desarrollo del programa de forma completa y de manera continua durante el tiempo programado, existe una evidente falta de implicación de las instituciones educativas en dichos procesos centrados en el alumno por parte de los profesores y de los directivos. Esta situación se ve reflejada desde la falta de conocimiento de los requerimientos del nuevo modelo educativo, hasta la propia infraestructura de las aulas de clase, así como la presencia de factores restrictivos como la poca flexibilidad y adaptación temporal del programa escolar a proyectos de intervención de esta naturaleza.

Por último, al observar la actuación del alumno en este proyecto de intervención y analizar las necesidades actuales en los planes educativos en relación a la acción áulica y las metas de aprendizaje, se recomienda que sea en estas edades tempranas y en los niveles iniciales donde se promueva con mayor celeridad intervenciones que fomenten la consolidación de una nueva visión del aprendizaje.

Como se pudo comprobar en el diagnóstico, las concepciones de los alumnos en este nivel se encuentran en construcción y aun no son claramente definidas ni arraigadas, y como afirma Scheuer, Pozo, De La Cruz y Echenique (2006), los niños y niñas desde muy temprana edad ya están en capacidad de crear explicaciones sobre los diversos componentes del proceso de adquisición de conocimientos. Por tal situación es que es viable y necesario que antes de plantear nuevos propósitos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, e intentar implementar nuevas estrategias que nos lleven a resultados de mayor calidad, resulta indispensable tener previamente

claro qué piensa el alumno sobre el aprendizaje, y conocer qué papel juegan en él sus propios procesos y finalidades de su diario aprender.

Si en el marco de las actuales reformas educativas se considerara como aspecto fundamental intervenir en el campo conceptual de la comunidad escolar, principalmente de profesorado y del alumnado, esto, permitiría involucrar los referentes de pensamiento como aspecto indispensable para guiar el actuar educativo, lo que resultaría en mayores posibilidades de influir en los actores escolares para el cumplimiento de metas educativas necesarias en el torno a toda reforma educativa.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós Educador
- Álvarez Méndez, J. (2001). “El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones” en: Álvarez Méndez, J.M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata. 11-26 y 27-39.
- Ambrosi, A. & Peugeot, V. & Pimienta, D. (2005). *Hacia Sociedades de Saberes Compartidos, en Palabras en Juego. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C & F Editions. Recuperado de <http://vecam.org/article492.html>
- Andréu, J. (2001). *Las Técnicas de Análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo CENTRA, 2001/03. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arnay, J. (1997). *Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar*. En Rodrigo, M. y Arnay, J. (Comps). *La Construcción del Conocimiento escolar*. Paidós.
- Arnay, J. (1993). Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos. En Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. Y Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Bellocchio, M. (2009). Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI. *Cuadernos de Casa ANUIES*
- Biggs, J. (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid, España. Ed. Narcea.
- Burch, S. (2005). *Sociedad de la Información/Sociedad del Conocimiento*, en Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información: C & F Editions. Recuperado de <http://vecam.org/article518.html>
- Cabanach, R. (1997). Concepciones u enfoques de Aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*. (4), 5-39 Universidad del País Vasco, España
- Carrasco, J. B. (2004). *Estrategias de Aprendizaje: Para aprender más y mejor*. Rialp. España.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Madrid: Edelvives.
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: Conceptos, tipología y objetivos*, en Casanova, M. A. *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, 67-102.
- Coll, C. (1988). *Significado y Sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Universidad de Barcelona

- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción a la crítica didáctica*. AKAL, S.A. de C.V. Madrid, España.
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 85 (mayo-agosto). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in student's approaches to learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Hargreaves, A.. (2003). *Educación para la Creatividad*, en *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. 19-42. Ed. Octaedro, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.; (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hernández, F.; García, M. P.; Maquilón, J. J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (Profundo vs Superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 12 (22), 303-318.
- Hernández, F., Martínez, P., Fonseca, R., Espín M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Muralla, España.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. GRAÓ. 1ra. Edición. Barcelona. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=gW2NGwfQ0DQC&pg=PA163&lpg=PA163&dq=huguet+niveles+de+intervencion+educativa+alumno+aula&source=bl&ots=GDr_p2R7yj&sig=P505ivp5QJkpSolLrkubLGs1IE&hl=es&sa=X&ei=ooxyT-nFOuSg0QX_tfn7Dw&ved=0CFkQ6AEwCA#v=onepage&q=huguet%20niveles%20de%20intervencion%20educativa%20alumno%20aula&f=false
- Jodelet, D. (1986). *La representación social, fenómenos, conceptos y teorías. Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Universidad de Francia: Paidós
- Jordi, S. (2009). Dificultades del Aprendizaje y Cambio conceptual, procedimental y Axiológico. *Revista Eureka*. 1(6), 2-20. España
- Kelly, W. A. (1972). *Psicología de la educación: psicopedagogía fundamental y didáctica, aplicaciones especiales y enseñanza programada*. 5ta. Ed. Morata
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata. Madrid, España
- Márquez, M. (2008). *La práctica Educativa en un Centro Universitario Público*. Jalisco, México
- Marrero, J. (2009). *El Pensamiento Rencontrado*. Editorial Octaedro. Barcelona
- Marrero, J. (1988). *Teorías Implícitas y planificación del profesor*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de La Laguna, Tenerife, Canarias.

- Martí, E. y Garcia-Mila, M. (2007). Cambio conceptual y cambio representacional desde una perspectiva evolutiva: La importancia de los sistemas externos de representación. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia. Primera edición, Cátedra UNESCO. pp. 91-106. Universidad de Alcalá
- Martínez, J. F. (2009). Las teorías Implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial. En Marrero, J. (ed.) *El Pensamiento Rencontrado*. editorial Octaedro. Barcelona, España.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marzano, R. (1998). Dimensiones de Aprendizaje. ITESO. México.
- Mayan, M.; (2001) *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Traducción César Cisneros Puebla. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- McCormick, R y James, M. (1997) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Ediciones Morata. Págs. 279-294 y 297-307
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. Enseñanza de las ciencias, 2003, 21 (2), 265-280.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar Pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*. 19, Diciembre, pp. 7-12, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Informe Mundial. UNESCO
- Ornelas, Carlos (2000). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo, México, CIDE/Nacional Financiera/FCE.
- O'shanahan, I. (1996). Enseñanza el lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna, Tenerife, Islas Canarias.
- Padilla, Ma. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. ED. CCS. México
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, (62) 3, 307-332.
- Pecharromán, I. y Pozo, J. I. (2006). *¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria*. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. (Eds.) Graó.

- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era Digital*. Morata, Madrid, España.
- Pérez, A. (1991). *Los desafíos de las Reformas Escolares. Capítulo IV. Enseñanza para la comprensión*. Arquetipo Ediciones. Biblioteca Universitaria
- Pérez Echeverría, M. P., Pecharromán, A., Bautista, A., Pozo, J. I. (2006). *La representación de los procesos de aprendizaje en alumnos universitarios*. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. (Eds.) Graó.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. Universidad de Ginebra. 3 (XIV), 503-523.
- Pozo, I. y Flores, F. (2007). *El cambio conceptual y Representacional desde la Epistemología, la Psicología y la Educación*. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Primera edición, Cátedra UNESCO, Universidad de Alcalá. p. 7-18.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2000). “*Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*”, en Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, Santillana.
- Pozos, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Crítica y Fundamentos. GRAÓ. España.
- Ramírez, A. (2006). *La intervención educativa: una estrategia para la recuperación de la memoria histórica en una comunidad afroestiza*. Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver.
- Recio-Saucedo, M. (2007). *Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en la educación a distancia*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla, España.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y Desarrollo social. Etapas, contextos, dominio y teorías implícitas en el conocimiento social*. SÍNTESIS. España
- Rodrigo, M.J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Primera edición. Madrid: Visor.
- Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993). *Las Teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Primera edición. Madrid: Visor.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. México, D.F.

- Secretaría de Educación pública (2011b). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica Primaria*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudios 2011 Guía para el Maestro: Educación Básica Primaria*. Cuarto Grado.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Formación Cívica y Ética*. Cuarto Grado. Libro de Texto gratuito.
- Secretaría de Educación pública (2009). *Plan de Estudios 2009: Educación Básica Primaria*. México, D.F. Extraído el 10 de Junio de 2011 desde <http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/PlanPrimaria.pdf>
- Solé, I. (2002). *Orientación Educativa e Intervención psicopedagógica*. Cuadernos de Educación. 2da. Edición. HORSORI. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=dizzC_ZrDMMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=niveles+de+intervenci%C3%B3n+educativa+institucional+grupal+e+individual&ots=LPVBdWNR4r&sig=u6KTh2QvmKUlwbh_YEZmCBVd4k#v=onepage&q&f=false
- Terigi, F. (2009). Fracaso Escolar desde la perspectiva educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 23-39.
- Úcar, X. (2001). El psicopedagogo como profesional de la acción social. En *B. del Rincón: Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Ed. Ariel, Barcelona. p. 87-109
- Vergnaud, G. (2013). ¿Por qué la teoría de los campos conceptuales?. *Infancia y Aprendizaje*. 36 (2), 131-161.

1. ANEXOS

a. Acuse de recibo y aviso de publicación



El Dr. D. Juan Carlos Martínez Coll, director del grupo EUMED.NET (SEJ 309), como editor de la revista electrónica "Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo", II Etapa (ISSN: 1989-4155), indexada en IDEAS-RePEc y alojada en <http://atlante.eumed.net/>

ACREDITA QUE:

el artículo "LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPCIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA", cuyos autores son José Francisco Martínez Liconá, Aileen Azucena Salazar Jasso y Marcela Duron Rivera, ha sido aceptado y publicado en el número de septiembre de 2013:

<http://atlante.eumed.net/construccion-concepciones/>

Lo que se hace constar en Málaga a 3 de septiembre de 2013.

El director



Fdo.: Juan Carlos Martínez Coll

b. Artículo

Concepciones de Aprendizaje en alumnos de primaria

Resumen

Actualmente el nuevo modelo educativo en México busca no limitar los procesos de aprendizaje como práctica institucional, haciendo relevante enriquecer las concepciones que tienen alumnos en torno al aprendizaje. Este trabajo presenta el proceso de intervención diseñado para fomentar una visión de aprendizaje integral y constructivo. Para el diagnóstico se utilizó una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y un análisis de contenido a dos grupos de 30 alumnos por grupo. Con los resultados del diagnóstico se diseñó e implementó un programa con un enfoque mediacional centrado en el alumno. Los resultados del proceso arrojan que la intervención fomenta el desarrollo de una visión constructiva sobre el aprendizaje en alumnos de primaria, y si bien, no se muestra un cambio de concepción en la totalidad de los alumnos, debido al carácter multifactorial implicado en este proceso, sí se encontraron nuevos elementos categóricos en sus concepciones una vez concluido el programa.

Palabras clave: Concepciones de Aprendizaje, Alumnos, primaria.

Abstract

Nowdays the approaches of the new educational model, propose not to limit the teaching-learning processes as institutional practice but also as a social and human practice, leading to the relevancy of intervening to promote the enrichment of the conceptions that elementary students have about learning inside and out of the school. This text presents the process of intervention designed to promote an integral and constructive learning vision, from to own responsibility of students. For the diagnostic phase, with the aim to diagnose conceptions that elementary students have about learning, a qualitative methodology was used, through semi-structured interviews and an analysis of content of two groups of 30 students from urban and rural context. Results allowed to implement a program with a mediational focus focused on the students, with the aim to modify the perception of the students concerning the learning. The process results indicate that the intervention is feasible in relation with the development of a constructive vision on the learning in students of this educational level.

Key words: Conceptions, learning, elementary students.

Introducción

Considerar al sistema educativo como un elemento indispensable en el desarrollo de la sociedad, ha sido tema esencial a lo largo de los años al señalarlo como factor importante para la formación de individuos, que sean capaces de desarrollar su potencial y que influyan en el devenir de la sociedad. Actualmente, en este marco han tenido lugar nuevos planteamientos sobre los fines y procesos de la educación, a raíz de los actuales procesos de transición (social) en el que nos encontramos socialmente.

Considerando a los individuos inmersos en una *Sociedad del Conocimiento* donde se ha declarado la necesidad de desarrollar una concepción integral del aprendizaje, no en relación únicamente a los sistemas productivos, sino como sociedades que se nutren de sus diversidades y capacidades para compartir conocimiento, se ha adoptado la aparición de auténticas *Sociedades del Aprendizaje* de Hutchins, (1968) y Husén (1974, en Informe Mundial UNESCO, 2005) al referirse a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada sólo a las instituciones educativas y limitada por el espacio institucional, ni se limita a la formación escolarizada limitándose al tiempo institucional, sino que esta adquisición de conocimiento y aprendizaje es continua.

En su reciente publicación *Educarse en la era Digital*, Ángel Pérez (2012) describe las importantes implicaciones de la promoción y uso de las tecnologías en la nueva concepción del conocimiento, suceso que ha impactado principalmente a los niños y jóvenes de hoy en día. Este autor afirma que “la era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad” (Pérez, 2013: 63). Así también, Dussel (2011 en Pérez, 2013) declara que “Las tecnologías digitales han creado un nuevo escenario para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación humana, han cambiado la naturaleza de las herramientas

disponibles para pensar, actuar y expresarse... la cultura digital supone una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento...”. Esto a ha generado que los espacios educativos se vean obligadas a actuar a favor de esta era de información y de los cambios sociales derivados de ella.

La detección de dichas necesidades a nivel social, ha llevado a que los diferentes organismos encargados de la planificación e implementación de los procesos educativos se enfrenten a nuevas metas educativas a partir del nuevo modelo educativo, tal es el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que en últimos años se ha planteado que en el proceso educativo se requiera de nuevas implementaciones, tanto de procesos didácticos como de procesos evaluativos. Una de sus propuestas recientes se consolidó en el *Acuerdo 592* la Reforma Integral para la Educación Básica (SEP, 2011a), donde se establece la formación integral de los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria, con la intención de promover el desarrollo de Competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión docente.

Los aspectos anteriores fueron enmarcados en el Plan Educativo 2011 (SEP, 2011b), en su intento de llevarlos a la práctica con un nuevo enfoque de aprendizaje por competencias, al plantear la necesidad de procesos didácticos que promuevan la movilización del conocimiento y una evaluación integral, ya no dando lugar a la evaluación hacia el alumno, sino acentuando el propio proceso de aprendizaje e involucrando su capacidad de enfrentarse a situaciones diversas a través de movilizar conceptos, conocimientos y actitudes.

Estos principios están orientados y fundamentados en el Modelo de Aprendizaje, que a diferencia del Modelo de la Enseñanza, hace hincapié en la dinámica que favorezca a la construcción de aprendizaje dentro del aula para transformarlo en una práctica humana, colectiva y permanente. De tal manera que el aprendizaje como un proceso de construcción, conlleva el supuesto de que no es suficiente presentar información a un individuo para que éste desarrolle un aprendizaje, sino que, es necesario involucrar su propia experiencia interna para construirlo.

Para lo anterior, se ha promovido una dinámica que lleve a la construcción de conocimiento en el aula, con el fin de no darle un papel limitado a las instituciones educativas al encuadrar la enseñanza y el aprendizaje sólo como una práctica institucional, sino también como una práctica social y humana. Estos planteamientos, si bien hasta años recientes se han formalizado como necesidades en el sistema educativo, ya se habían afirmado como factores que intervienen en los procesos escolares para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, al otorgar importancia a las necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en las instituciones educativas, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1990).

Relacionado al contexto anterior, al buscar reivindicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje es necesario preguntarse acerca de cuáles son aquellos referentes de pensamiento que están detrás de las prácticas académicas de los alumnos al ser los principales receptores de la educación, sin aminorar importancia a aquellos ejes de racionalidad que predominan en el profesorado al ser también un factor importante en dichos procesos.

Así, resulta relevante también el estudio y modificación de las concepciones sobre el aprendizaje que tradicionalmente se han reducido a entender el aprendizaje desde una perspectiva

escolar y ligada a prácticas rutinarias con muy poco sentido. Las concepciones, comúnmente, son producto de la construcción en distintos ámbitos, de forma intencional al ser adquiridas en contextos académicos, y de forma espontánea, al ser construidas en el ámbito de la vida cotidiana (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Es por ello que conocer las diferencias individuales en los procesos de aprender, traerá un indicio de sus formas de conducirse antes las exigencias percibidas en su desarrollo académico y personal.

Al obtener las concepciones de los alumnos respecto al aprendizaje, será posible crear una perspectiva sobre la visión que se tiene de aprender y por lo tanto, planteará direcciones en las que debe dirigirse la enseñanza, no precisamente con el propósito de adaptar la enseñanza a estas concepciones, sino, para identificar cómo es que se necesita intervenir para redimensionar estas concepciones de aprendizaje, con el fin de llegar a una dinámica académica que promueva un cambio conceptual a favor del conocimiento construido significativamente. Mientras las concepciones sobre el aprendizaje no tenga las mismas implicaciones para los alumnos que para las instituciones, se entenderá y utilizará de manera distinta en las prácticas educativas, lo que implicaría mayores problemas para cumplir con los requerimientos planteados en el nuevo modelo educativo.

Ante esta situación, diferentes teóricos de la educación han afirmado que el enfoque adecuado para el aprendizaje centrado en el alumno es el socioconstructivismo, enfoque que deriva del constructivismo, y que en el ámbito educativo también se le ha denominado constructivismo pedagógico, autores como Coll, (1988), Rodrigo, Rodríguez y Marrero,(1993), Marzano (2000), Carrasco (2004); Pozo, Sheuer y Pérez, Mateos, De la Cruz (2006), han trabajado sobre estos enfoques aplicados a la construcción del conocimiento y a las estrategias de aprendizaje. Dichos planteamientos teóricos derivan del enfoque Piagetiano y Neovygotskiano, al

estudiar las reglas de construcción y transformación del objeto en los procesos de información, dando importancia a los escenarios culturales en la construcción del conocimiento.

Actualmente las Teorías Implícitas, son el dominio teórico que deriva de los enfoques anteriores para tratar las concepciones, otorgando importancia a su influencia en los patrones de comportamiento. Recientemente, se ha ido perfilando el reconocimiento del modelo de las Teorías Implícitas (TI), que se basa en el estudio comparativo de las construcciones legas en relación con las científicas, su origen cultural, su estructura y funcionalidad en el sistema cognitivo así como sus procesos de cambio (Rodrig, et. al.,1993).

Las TI se definen como “unidades organizativas de conocimiento social” (Rodrigo et. al., 1993:35), cuentan con dos esencialidades que las conforman, se denominan teorías porque son un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico y social, reflejando con ello que no cuentan con conceptos aislados, sino que están interconectados entre sí; y se les distingue como implícitas ya que su carácter intrínseco hace referencia al hecho de que no suelen ser accesibles a la conciencia (Marrero, 2009). Así mismo, Rodrigo, et. al (1993) define las Teorías Implícitas como el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas de manera que el producto cognitivo resultante (teoría) sea sensible a las condiciones situacionales y a las metas del individuo.

En este trabajo se abordan las concepciones desde la perspectiva de las teorías implícitas al ser una línea teórica de investigación que se encarga de explorar aquellas formas de concebir los objetos, que de acuerdo a los investigadores del campo de la educación pueden nombrar de distintas maneras: concepciones, preconcepciones, creencias, teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, opiniones, ideologías, entre otras (Pajares, 1992). Moreno y Azcárate (2003) argumentan que las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos,

de naturaleza principalmente cognitiva e incluyen en su estructura significados, creencias, conceptos, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen sobre lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

Por otro lado, Rodrigo (1985 en Arnay, 1997), considerando tanto las aportaciones de la Psicología Social como de la psicología cognitiva, afirma que las teorías implícitas tienen múltiples funciones: permitir interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social. Se distingue entre concepciones científicas que se derivan de los contextos académicos, y concepciones legas, que son producto de las interacciones cotidianas y de manera espontánea (Rodrigo, 1993). Estas últimas concepciones derivadas de un contexto básicamente pragmático, práctico, espontáneo y dirigido a la acción. En cambio, el conocimiento escolar es concreto, tiene una orientación teórica, bases científicas y experimentales (ídem). De cualquier manera, en la relación dialéctica y transición que existe entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano es imposible negar la mediación de la escuela, así, cuando se habla de concepción de aprendizaje, nos estaríamos refiriendo a una construcción de conocimiento influenciada por ambos contextos; el cotidiano y el escolar en el que la naturaleza y características de cada uno influye de forma determinante en la construcción de las nociones y concepciones sobre el aprendizaje.

De manera más sintetizada, cuando nos referimos a concepciones de aprendizaje, estamos haciendo alusión a la manera cualitativamente distinta en la que los sujetos expresan sus ideas con respecto al aprendizaje y su reflexión sobre el mismo. Podemos decir que las concepciones no forman parte de un único sujeto, sino que podemos entenderlas como nociones descriptivas de un grupo de sujetos con características culturales; por otro lado estas concepciones también dependen en su construcción individual de las experiencias de cada sujeto por lo que en este

proceso de construcción también se involucra una parte independiente del contexto determinada por otros factores de corte epistemológico de carácter personal.

Así mismo, es importante hablar de aprendizaje significativo como equivalente a enfatizar el proceso de construcción de significados como elemento clave de la educación escolar (Coll, 1988). El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado, no obstante, el alumno puede aprender los mismos contenidos sin atribuirle significado alguno, que es lo que sucede cuando se aprende de una forma memorística y mecánica, sin entender en absoluto lo que está diciendo o lo que se está haciendo (ídem). Bajo este proceso, es el alumno el responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje actualmente abunda en los discursos sobre el nuevo modelo educativo, sin embargo, no se ha dejado atrás el estigma de que el alumno aprende al margen de las aulas escolares, sin darle importancia a lo que Coll (1988) explica como aprender bajo una serie de aprendizajes fundamentalmente intrínsecos. Antes de que el alumno comprenda estos procesos de aprendizaje, debemos tomar en cuenta que las concepciones de aprendizaje también se elaboran en función de sus experiencias en distintos ámbitos, uno intencional, adquirido en contextos académicos y escolares, y otro, espontáneo construido en el ámbito de la vida cotidiana.

Ante este marco contextual es donde surge la necesidad de generar proyectos de investigación e intervención que beneficien nuevas propuestas de acción a nivel áulico, donde no sólo se hagan reformas burocráticas, sino, donde también se generen cambios en la práctica educativa a partir de las visiones de aprendizaje de los alumnos que aporten a una adaptación viable a las etapas de transición en el sistema educativo actual. Por lo anterior el presente trabajo se planteó como objetivo conocer las concepciones del aprendizaje en alumnos de cuarto grado de primaria que sirvan como base para el diseño de un programa de intervención que promueva el

cambio conceptual (Pozo y Flores, 2007) en alumnos de primaria con fines de fomentar una visión de aprendizaje articulada desde el enfoque constructivo.

Método

Fase diagnóstica.

Se realizó un diagnóstico a alumnos de una institución perteneciente a la zona urbana y a la zona rural, con el fin de contar con un referente empírico sobre la necesidad y viabilidad de un programa de intervención en los dos tipos de contexto (cabe mencionar que la intervención se implementó en el grupo perteneciente al contexto urbano).

Instrumento.

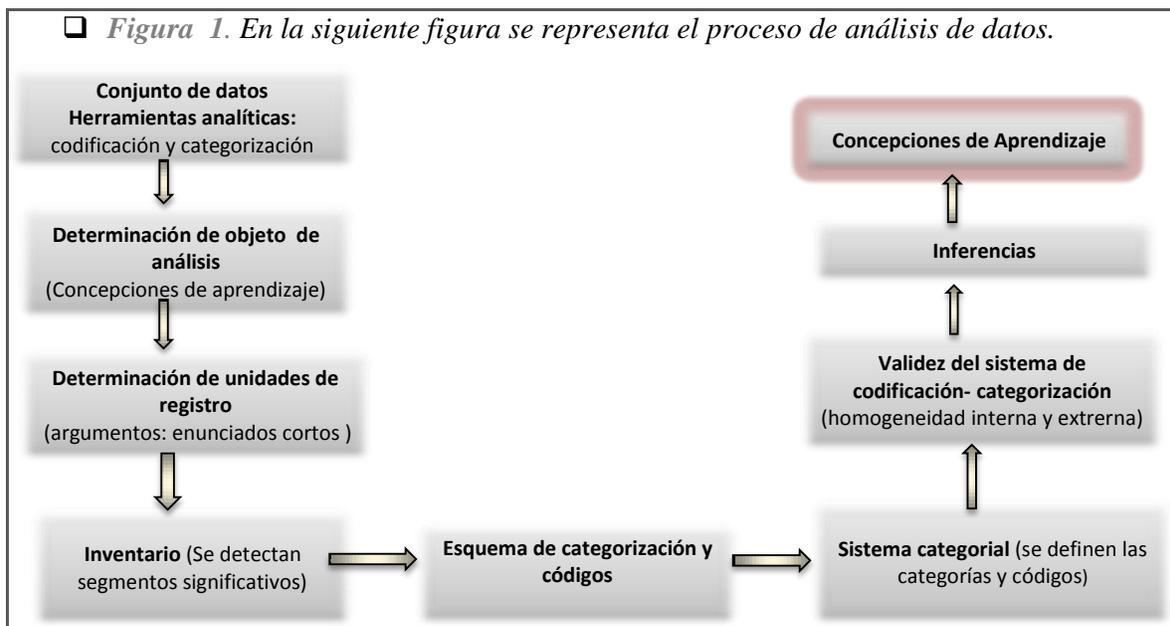
Con una metodología de corte cualitativo y con un alcance exploratorio descriptivo, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, con el fin de obtener una perspectiva dinámica de las concepciones a partir del contacto directo con los alumnos y sus expresiones. La estructura de la entrevista se formuló a partir de cinco dimensiones del aprendizaje, que se muestran en la

Tabla 1:

Tabla 1. Dimensiones de aprendizaje

Dimensiones
Noción de aprendizaje
Ambientes de aprendizaje
Contenido de aprendizaje
Mecanismos de aprendizaje
Finalidad del aprendizaje

Para analizar los datos se empleó la técnica de análisis de contenido utilizando la codificación y categorización como herramientas analíticas, tomando como referencia el proceso propuesto por Jaime Andréu (2001) basado en Bardin (1996) y en Hostil (1969), mismo que se describe por una serie de pasos:



Fase de intervención

El diseño de la intervención se basó en el objetivo de fomentar concepciones en torno al aprendizaje que posibilitara una visión articulada con el aprendizaje integral y constructivo en los alumnos de cuarto grado de primaria. Se requirió un programa aplicado a nivel grupal basado el Modelo Mediacional centrado en el alumno fundamentado en el enfoque constructivista (Pérez, 1991), que potenciara el cambio conceptual en las concepciones de aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica consistió en la aplicación del Modelo de Aprendizaje de Marzano (1998) que se concretó curricularmente en las siguientes etapas: Problematización, adquisición de la información, procesamiento de la información, aplicación de la información y conciencia de lo

aprendido. El programa contó con una duración de 30 horas a la institución pública del contexto urbano diagnosticado.

A continuación se presenta en la Tabla II la temporalidad y el contenido desarrollado en el programa, y posteriormente se muestra en la tabla III el desarrollo de una las sesiones con las 5 etapas del modelo de aprendizaje.

Tabla 2.

Planificación y contenidos del desarrollo de la intervención

Planificación de Sesiones		Temáticas desarrolladas
- 10 sesiones	- 1 sesión : Conocimiento o de grupo	- Técnicas grupales de integración
- 3 hrs. por sesión	- 5 sesiones: Contenido temático referente a la asignatura abordada con su respectiva etapa dentro de la sesión sobre conciencia de lo aprendido.	- Autorregulación y Libertad. - Autorregulación de la libertad y apego a la legalidad. - Respeto y Valoración de la diversidad cultural.
- 30 horas de proceso de intervención	- 3 sesiones sobre implicaciones y naturalezas del aprendizaje.	- Convivencia escolar - Actividad evaluativa - El aprendizaje y sus implicaciones ¿Dónde y qué aprendo) - Yo el responsable de mi propio aprendizaje - El esfuerzo es más divertido si con él aprendo. ¿Para qué me sirve aprender?
	- 1 sesión de cierre	- Cierre de curso: actividad recreativa fuera de la institución.

Tabla 3.

Ejemplificación del desarrollo de sesiones con las 5 etapas de Aprendizaje de Marzano (1998).

Competencia a desarrollar	Atributos (Aprendizajes esperados)	Temática a desarrollar	Modelo de Concreción curricular. Proceso de Aprendizaje (Marzano, 2000).	Actividades a desarrollar
1. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.	A1. Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad. A2. Valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las personas.	Autorregulación y Libertad y apego a la legalidad.	Problematización.	1. Leer una nota periodística sobre faltas a la ley, y a los derechos y libertades, para introducir a la importancia del tema.
			Adquisición y organización de la información	2. Sesión expositiva sobre el tema y participación de los alumnos con situaciones diarias y casos conocidos.
			Procesamiento de la información: trabajo	3. Se pedirá a los alumnos que construyan su propia definición de libertad y legalidad. Posteriormente se compartirán en grupo las definiciones y señalan los elementos importantes. - En equipo se representará por medio de dibujos qué es la libertad y la legalidad.
			Aplicación de la información	4. En actividad grupal se construirá un reglamento interno de grupo sobre la convivencia resaltando la importancia de una ley (regla) como reguladora de libertades y el respeto por reglas creadas por nosotros mismos (legalidad y democracia).
			Conciencia del proceso aprendido	5. En equipos escribirán las actividades realizadas en la sesión y cómo éstas se fueron realizando. Los alumnos individualmente describirán qué aprendieron en la sesión y la finalidad de aprender sobre la temática desarrollada.

Sujetos.

Los participantes del estudio para el diagnóstico fueron dos grupos de alumnos de cuarto grado de primaria de escuelas pertenecientes al contexto rural y urbano, la selección de alumnos se realizó a través de un muestreo intencional, al elegirse uno de los tres grupos de dicho grado con que contaban las instituciones. Para la fase de intervención se eligió al grupo diagnosticado

que pertenece a la zona urbana por razones de factibilidad, acudiendo 18 participantes en promedio en cada sesión de intervención.

Resultados del diagnóstico.

Como resultado del análisis de contenido de las entrevistas, se observó que en los alumnos aparecieron argumentos que se inclinan hacia una de las tres concepciones de aprendizaje encontradas, mismas que se describen a continuación y que posteriormente se describen con mayor detalle en la Tabla IV:

Primer grupo: Escolar – dependiente.

El aprendizaje es resultado de un proceso de retención y reproducción de contenidos asociados al cumplimiento de actividades escolares, la principal finalidad son las calificaciones y la aprobación del grado escolar, se reconoce la imitación y la memorización como mecanismos de aprendizaje, dependientes del quehacer del profesor.

Segundo grupo: Productivo – adaptativo.

El aprendizaje es producto de la dinámica escolar y familiar asociado principalmente a normas de comportamiento y demandas del contexto. Se reconoce la imitación, el modelamiento, el ensayo y error, y la práctica como mecanismos de aprendizaje. Su finalidad es la aplicación como respuesta a demandas diarias de la vida cotidiana e involucra a familiares y profesores como actores principales de su aprendizaje.

Tercer grupo: Constructivo.

El aprendizaje es resultado de las situaciones cotidianas, y se atribuye a todo lo que experimentan. Se reconoce la propia responsabilidad en los procesos de aprendizaje experimentados principalmente a través del modelamiento, descubrimiento y de la práctica, y su

principal finalidad es responder a condiciones que contribuyan al desarrollo personal y social. Se involucra a todas las personas con las que se convive como parte del aprendizaje.

Tabla 4. Características de las concepciones de aprendizaje encontradas.

Dimensiones del aprendizaje	Características de grupos de argumentos		
	Escolar dependiente	Productivo - Adaptativo	Constructivo
Noción	Escolar	Escolar y comportamiento	Ámbitos de vida en general
Ambientes	Escuela	Escuela y hogar	Todos los ambientes
Contenido	Actividades escolares	Actividades escolares, labores del hogar, reglas familiares.	Actividades y contenidos escolares, reglas sociales de comportamiento, labores de hogar y cosas útiles para la vida en general.
Mecanismos	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Imitación - Modelamiento, I - Memorización. Elemento importante para aprender: apoyo de profesor.	<ul style="list-style-type: none"> - Imitación - Memorización - Modelamiento - Práctica - Ensayo y error Elemento importante para aprender: apoyo de profesor y familiares.	<ul style="list-style-type: none"> - Modelamiento - Práctica - Descubrimiento Elemento importante para aprender: convivencia con familiares, profesor, amigos y personas con que se relaciona.
Finalidad	Cumplir con actividades escolares, calificaciones y aprobación de grado.	Aplicación en su vida diaria y cumplir con actividades escolares y calificaciones.	Desarrollo personal y social.

En cuanto a la aparición de estos tres grupos de argumentos, aparecieron en los alumnos rasgos dominantes en sus categorías de argumentos con inclinación hacia alguna de las concepciones encontradas. A continuación la Tabla V muestra el número de alumnos con rasgo dominante en cada concepción.

Tabla 5. Resultados de presencia de concepciones en cada contexto.

	Grupos de argumentos			Total
	Escolar dependiente	Productivo adaptativo	Constructivo	
Contexto urbano	17 casos	10 casos	3 casos	30 casos
Contexto rural	13 casos	16 casos	2 casos	30 casos

Así, se puede señalar como rasgos relevantes de los resultados que:

- Los argumentos relacionados con la concepción de aprendizaje escolar – dependiente tuvo una fuerte presencia en los alumnos. Se conforma en su estructura por un contenido alejado de los nuevos planteamientos en el plan educativo que implementa la RIEB (SEP, 2011), al ser una visión limitada sobre cuestiones escolares sin traslado a situaciones cotidianas.
- Los argumentos relacionados con la concepción sobre un aprendizaje *productivo-adaptativo* se inclina hacia una visión más abierta, al tocar aspectos como comportamiento y situaciones familiares en su aprendizaje, sigue limitando su finalidad a cuestiones escolares y como respuesta a demandas externas.
- Los argumentos relacionados con la concepción sobre un aprendizaje constructivo tiene una baja presencia, por lo que se observa cómo esta visión no ha sido construida de forma representativa entre los alumnos. Cabe mencionar que se le denominó constructivo para diferenciar una tendencia hacia una visión amplia e integral, pero no se afirma que la concepción sea totalmente constructiva, al carecer de características que se apeguen conceptualmente a un aprendizaje constructivo como tal.

Con estos resultados y tomando en cuenta las actuales exigencias educativas, se observa la necesidad de una concepción amplia del aprendizaje que integre procesos colectivos y contextualizados a los ámbitos de la vida cotidiana y no sólo ámbitos escolares, como producto del cumplimiento de actividades áulicas o tareas para recibir recompensas ante su comportamiento.

Resultados de intervención

Una vez concluido el programa de intervención, se realizó una evaluación procesual (Álvarez-Méndez, 2001) que permitió dirigir el proceso de la intervención mediante su desarrollo y observar factores restrictivos y facilitadores de su implementación; así como una evaluación global (Carrasco, 2004) que permitió verificar el cumplimiento del objetivo planteado en el diseño del programa. En la Tabla VI se describen los criterios de desempeño en cada proceso de evaluación.

Tabla 6. Proceso de evaluación de la intervención.

Dos tipos de evaluación	Materiales e instrumentos evaluados	Indicadores
Procesual	Ejercicios en clase Ejercicio final Grabación de audio	<ul style="list-style-type: none">- Capacidad de construcciones propia.- Elementos involucrados al representar el aprendizaje- Conciencia de lo aprendido por parte de los alumnos.
Global	Entrevistas finales (semiestructuradas)	Argumentos en torno a las dimensiones de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none">- Qué es el aprendizaje- Contenidos- Escenarios- Mecanismos- Finalidad

Como resultados de la intervención se observó que es posible un programa didáctico bajo este enfoque en el ambiente áulico escolar, que propicie el cambio conceptual en los alumnos y una responsabilidad propia de aprendizaje bajo una visión constructiva, presentando una adaptación por parte de los alumnos al programa y adaptándose de forma pertinente al desarrollo didáctico. Así también se puede decir que este tipo de programas puede ajustarse con éxito al contenido de asignaturas derivadas de la ciencia social, como en este caso, Formación Cívica y Ética.

Otro punto importante fue el impacto del uso de recursos, al ser su mayoría visuales, audiovisuales y recreativos, los alumnos se adaptaron a su manejo, que a pesar de influir la cultura receptiva de la información y de reproducción, fue posible, aunque de forma gradual, la aceptación y uso de estos materiales en las diferentes etapas. No obstante se encontraron algunos factores restrictivos como la poca flexibilidad y adaptación temporal del programa escolar de la institución a proyectos de intervención de esta naturaleza.

En relación al objetivo de fomentar una concepción de aprendizaje integral y constructivo, una vez concluido el programa de intervención, se encontraron nuevos elementos argumentativos en los alumnos al hacer referencia al aprendizaje y sus dimensiones estudiadas. Cabe señalar que por la naturaleza del objeto de estudio fue imposible incluir a los alumnos en una cierta concepción, al incluir nuevos rasgos categóricos y al mismo tiempo permanecer ciertos rasgos dominantes de su concepción diagnosticada, por lo que se señala en los resultados de cada alumno la concepción a la cual pertenecen los argumentos que agregó en su concepción de aprendizaje.

A continuación en la Tabla 7 se presentan de forma resumida los resultados obtenidos de los 18 alumnos participantes en el programa de intervención, donde la fase diagnóstica se indica con la palabra “inicio”, y la fase final de evaluación se indica con la palabra “final”, así como por medio de un símbolo se describe si se agregaron (+), o bien, si no se agregaron elementos (=) a la concepción de aprendizaje. La concepción de la fase final indica la concepción de aprendizaje a la que pertenecen los argumentos agregados.

Tabla 7. Elementos agregados a la concepción de aprendizaje una vez concluido el programa de intervención.

Participantes en fase de intervención									
Rasgo dominante	Part1	Part2	Part3	Part4	Part5	Part6	Part7	Part8	Part9
inicio	C	ED	ED	PA	ED	PA	ED	ED	ED
(+/=)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(=)	(=)	(+)	(+)
final	C	C	PA	C	C	PA	ED	C	PA

Participantes en fase de intervención									
Rasgo dominante	Part1	Part1	Part12	Part13	Part14	Part	Part16	Part1	Part1
	0	1				15		7	8
inicio	PA	ED	PA	PA	ED	C	ED	PA	ED
(+/=)	(=)	(+)	(=)	(+)	(+)	(=)	(=)	(+)	(=)
Final	PA	C	PA	C	C	C	ED	C	ED

Codificación

*C = Concepción del aprendizaje Constructiva

*PA = Concepción del aprendizaje Productiva Adaptativa

*ED = Concepción del Aprendizaje Escolar Dependiente

* (=) = No se agregaron elementos categóricos a la concepción de aprendizaje

* (+) = Se agregaron elementos categóricos a la concepción de aprendizaje

Este nuevo conglomerado de argumentos que incorpora ideas nuevas a las concepciones de aprendizaje se caracteriza por la presencia de argumentos que vinculan fuertemente al aprendizaje con rasgos de convivencia y trabajo en equipo, dos elementos nuevos en sus categorías sobre el aprendizaje que en los resultados del diagnóstico no aparecieron. Cabe señalar que el programa de intervención estuvo basado en un enfoque del aprendizaje centrado en el alumno por lo que las actividades clave fueron realizadas en trabajo en equipo, de convivencia y actividades lúdicas y recreativas, situación medular para el agregado de este nuevo conglomerado de argumentos.

Discusión

Con lo anterior, de acuerdo al objetivo sobre el fomento de una concepción de aprendizaje constructivo, se puede ultimar por medio de las interacciones en clase y las entrevistas finales que el programa resulta adecuado para promover el cambio conceptual en los alumnos, dado que éste

logró lo que Keil (1998 en Martí y Garcia-Mila, 2007) denomina cambios relativos a la toma de conciencia de los alumnos, al incluir rasgos particulares del aprendizaje que les permitió una nueva categorización en su concepción. Se logró que los alumnos incluyeran a su concepción de aprendizaje elementos relacionados a los ambientes con los que conviven, principalmente el contexto social, ya que de estar en su mayoría limitados a una visión escolar al finalizar el programa la mayoría de los alumnos se inclinaron por una visión contextualizada del aprendizaje.

Se pudo observar cómo es que los alumnos no mantienen una uniformidad en los elementos involucrados en sus concepciones en torno al aprendizaje, sino que presentan diferencias entre ellos al representar el aprendizaje. Este aspecto es posible explicarlo bajo el supuesto de que los ejes de racionalidad no son una propiedad homogénea e invariable, sino que éstos variarán en función de las experiencias, tanto individuales como colectivas en donde se desarrolle el alumno (Rodrigo, et. al. 1993), de manera que hasta en el mismo individuo sus concepciones no serán constantes ni inalterables, ya que éstas se irán consolidando con base en un proceso de construcción. Así mismo, este aspecto ha sido expuesto por Kelly (1955 en Marrero, 1988) en su teoría de constructos personales, al considerar que la realidad no se nos manifiesta directamente sino a través de nuestros constructos personales, lo que representa que una misma situación pueda ser vivida de formas distintas, idiosincráticas, por distintas personas.

Sin embargo se mostraron algunos aspectos que hay que tomar en cuenta en el estudio de las concepciones de aprendizaje en los alumnos de primaria, ya que se observó que, aunque representan el término *aprendizaje*, les es difícil explicitar verbalmente lo que implica una situación de aprendizaje. Lo anterior muestra lo que Arnay (1993) denomina como un desfase entre la expresión verbal de una relación jerárquica de categorías (que puede deberse a lo limitado del vocabulario) y su presencia en el sistema representacional de los niños.

Principalmente, fue en la dimensión de *mecanismos de aprendizaje* donde se encontraron mayores dificultades de este tipo; esto puede estar presentando lo que Flavell denominó como una limitación específicamente metacognitiva, una dificultad para analizar la naturaleza y origen de sus propias representaciones mentales” (1983:95 en Arnay, 1993).

No obstante, con los datos evaluados, encontramos lo que afirma Keil (1983) sobre la adquisición de forma temprana de una estructura de nuestras categorías de cosas en el mundo, y podemos considerar que los niños representan una jerarquía de categorías pero tienen una cierta dificultad en usar ese conocimiento para sacar cierta clase de conclusiones (Arnay, 1993). Así mismo lo planteó Piaget en su momento, al afirmar que las ideas que elaboran los alumnos han de situarse en una determinada etapa constructiva, etapa que tiene sus características y limitaciones operatorias. No obstante, aunque son estructuras de categorías tempranas, son útiles para conocer los referentes que los alumnos desde su temprana edad van construyendo. No se puede comprender el pensamiento presente en la actividad humana si no se percibe el sistema y sus reglas, ya que uno no se adapta a la variedad y a la novedad sin categorías de pensamiento para captar y elaborar la información pertinente (Vergnaud, 2013).

Así, al ver que las concepciones se han organizado con rasgos dominantes distintos, podemos señalar que éstas no son estereotipadas, sino que se guiarán en función de las variables de situación. Por tal condición es que al finalizar el programa, después de que los alumnos estuvieron expuestos a distintas actividades y demandas implicadas en su aprendizaje, han reorganizado los elementos de su concepción, expresando rasgos dominantes distintos a los que aparecieron en un inicio, aunque se siguen manteniendo dentro de su organización categórica elementos de su concepción inicial.

Conclusión

Como primera conclusión podemos decir que las concepciones no son rígidas ni totalmente estructuradas de forma estable, sino que son un conglomerado de categorías con un rasgo dinámico, pues a partir del programa de intervención fue posible que se agregaran nuevos rasgos argumentativos de forma dominante en las concepciones de los alumnos. Esto nos lleva a afirmar que es posible que, mediante un programa planificado con fines de desarrollar un aprendizaje integral y constructivo, se llegue a la construcción y re-construcción de concepciones por el elemento dinámico que las caracteriza.

Así, con la aplicación de modelos de aprendizaje basado un enfoque mediacional utilizados como herramientas didácticas, es necesario potencializar un aprendizaje desde la propia responsabilidad del alumno al promover una visión integral y constructivo del mismo, sin concebirlo solamente desde una visión escolarizada. Es importante resaltar que así como una visión *escolar-dependiente* del aprendizaje limita al alumno, permanecer con una visión *productiva- adaptativa* sólo con el fin de cumplir con demandas externas acerca de su comportamiento y cumplimiento de actividades, es limitado para el desarrollo personal y social. Esto nos lleva a la necesidad de minimizar la visión *escolar-dependiente* del aprendizaje y potenciar, o bien, consolidar en su caso, una visión constructiva sin que ésta se relacione a una producción condicionada del aprendizaje sólo por agentes externos, y que su proceso sea internalizado y concientizado de manera que se identifiquen las diversas formas y fines de aprender en distintos escenarios.

Con esto podemos entender que para progresar en los modos de enseñar y aprender, no basta con presentar nuevas propuestas de acciones eficaces o evaluativas sobre procesos didácticos, sino que hay que modificar concepciones implícitas profundamente arraigadas que

subyacen a estos procesos (Pozo , et. al. 2006), con el propósito de disminuir esta discrepancia entre la visión que mayor aparece entre las concepciones de los alumnos en torno al aprendizaje, y la visión que requiere el nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje. Estudiar las concepciones, al ser una dimensión que no siempre se ha tenido en cuenta en la práctica educativa (Pozo, et. al. 2006), no sólo ayuda a comprender mejor las dificultades de nuestros sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la sociedad, sino que podremos conocer en qué medida ese conocimiento contribuye a comprender mejor esos cambios.

Por otro lado, por los datos en el diagnóstico y la actuación de los alumnos a lo largo del programa, se observó cómo la continuidad en un enfoque de trabajo escolar arraiga al alumno a una cultura de aprendizaje, de manera que al involucrarse en ella le es difícil adaptarse a nuevas opciones de aprendizaje, no obstante, al finalizar el programa, podemos observar que el alumno es capaz de adoptar nuevos elementos a su construcciones de aprendizaje. Con lo anterior podemos decir que si el programa se desarrollara de manera continua en horas clase, la influencia en el alumno para un cambio conceptual puede ser posible. Esto apoyaría a que se consolide en el alumno una visión de aprendizaje integral que le permita adaptarse a los nuevos planteamientos del nuevo modelo educativo y, al mismo tiempo, apoyen el cumplimiento de las actuales metas educativas.

En términos generales, con la implementación del proyecto podemos concluir que si bien es cierto se logró el desarrollo del programa de forma completa y de manera continua durante el tiempo programado, existe una evidente falta de implicación de las instituciones educativas en dichos procesos centrados en el alumno por parte de los profesores y de los directivos. Esta situación se ve reflejada desde la falta de conocimiento de los requerimientos del nuevo modelo educativo, hasta la propia infraestructura de las aulas de clase, así como la presencia de factores

restrictivos como la poca flexibilidad y adaptación temporal del programa escolar a proyectos de intervención de esta naturaleza.

Por último, al ver la actuación del alumno en este proyecto de intervención y observar las necesidades actuales en los planes educativos en relación a la acción áulica y las metas de aprendizaje, se recomienda que sea en estas edades tempranas y en los niveles iniciales donde se promueva con mayor celeridad intervenciones que fomenten la consolidación de una nueva visión del aprendizaje. Como se pudo comprobar en el diagnóstico, las concepciones de los alumnos en este nivel se encuentran en construcción y aun no son claramente definidas ni arraigadas, y como afirma Scheuer, Pozo, De La Cruz y Echenique (2006), los niños y niñas desde muy temprana edad ya están en capacidad de crear explicaciones sobre los diversos componentes del proceso de adquisición de conocimientos. Por tal situación es que es viable y necesario que antes de plantear nuevos propósitos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, e intentar implementar nuevas estrategias que nos lleven a resultados de mayor calidad, resulta indispensable tener previamente claro qué piensa el alumno sobre el aprendizaje, y conocer qué papel juegan en él sus propios procesos y finalidades de su diario aprender.

Referencias

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones* en: Álvarez-Méndez, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 11-39.
- Andréu, J. (2001). *Las Técnicas de Análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo CENTRA, 2001/03. Extraído desde <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arnay, J. (1997). *Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar*. En Rodrigo, M. y Arnay, J. (Comps). *La Construcción del Conocimiento escolar*. Paidós.

- Arnay, J. (1993). *Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos*. En Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (Coord). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Primera edición. Madrid:Visor.
- Carrasco, J. B. (2004). *Estrategias de Aprendizaje: Para aprender más y mejor*. Rialp. España.
- Rodrigo, M. J. (2009). *Contexto y Desarrollo social. Etapas, contextos, dominio y teorías implícitas en el conocimiento social*. SÍNTESIS. España
- Coll, C. (1988). *Significado y Sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y Aprendizaje*. (41). pp. 131-142. Universidad de Barcelona
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción a la crítica didáctica*. AKAL, S.A. de C.V. Madrid, España.
- Marrero, J. (2009). *El Pensamiento Rencontrado*. Editorial Octaedro. Barcelona
- Marrero, J. (1988). *Teorías Implícitas y planificación del profesor*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna, Tenerife, Canarias.
- Martí, E. y Garcia-Mila, M. (2007). *Cambio conceptual y cambio representacional desde una perspectiva evolutiva: La importancia de los sistemas externos de representación*. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Primera edición, Cátedra UNESCO. pp. 91-106. Universidad de Alcalá
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones de Aprendizaje*. ITESO. México.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. *Enseñanza de las ciencias*, 2003, 21 (2), pp.265-280.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Informe Mundial. UNESCO
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, vol. 62, num. 3, pp. 307-332.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era Digital*. Morata, Madrid, España.

- Pérez, A. (1991). *Los desafíos de las Reformas Escolares: Enseñanza para la comprensión*. Arquetipo Ediciones. Biblioteca Universitaria
- Pozo, I. y Flores, F. (2007). *El cambio conceptual y Representacional desde la Epistemología, la Psicología y la Educación*. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Primera edición, Cátedra UNESCO, Universidad de Alcalá. p. 7-18.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. GRAÓ. España
- Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Primera edición. Madrid:Visor.
- Rodrigo, M.J. (1993). *Representaciones y procesos en las teorías implícitas*. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Acuerdo 592. Articulación de la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. México, D.F.
- Secretaría de Educación pública (2011b). *Plan de Estudios 2011: Educación Básica Primaria*. México, D.F.
- Vergnaud, G, (2013). *¿Por qué la teoría de los campos conceptuales?*. *Infancia y Aprendizaje*. 36 (2), 131-161.

c. Consentimiento informado



Noviembre 3 de 2011

Profesor Carlos Netro Rodriguez
Director de la escuela Primaria "Plan de San Luis"
PRESENTE

Por este conducto me permito presentar a sus finas atenciones a:

- L.P. Aileen Azucena Salazar Jasso
- L.P. Verónica Tovar Rodriguez
- L.P. Blanca Patricia Salazar Chávez
- L.P. Andrés Palacios Ramírez

Quienes actualmente cursan la maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y quienes son responsables de la investigación "Concepciones sobre el aprendizaje que construye el alumno durante su trayectoria escolar: preescolar, primaria, secundaria y medio superior" que se llevará a cabo en contextos escolares tanto urbanos como rurales del Estado de San Luis Potosí. La primaria "Plan de San Luis" ha sido elegida para desarrollar este proyecto de investigación, que a su vez contempla una etapa de intervención. Este proyecto pretende explorar las nociones y concepciones sobre el aprendizaje en diferentes niveles educativos e implementar una estrategia para consolidar en un grupo de alumnos el aprendizaje profundo, por lo que se solicita de manera atenta, se brinden todas las facilidades requeridas para incluir centros escolares de este municipio en la misma. Con plena seguridad de que este trabajo redundará en beneficio tanto de investigadores como de las instituciones participantes y agradeciendo de antemano su atención le reitero la más alta y distinguida de mis consideraciones.

Atentamente

Coordinador del proyecto
[Handwritten Signature]



Dr. José Francisco Martínez Lico
Profesor Investigador del Instituto de Investigación y Posgrado de la UASLP


FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación
Posgrado
Car. Central Km. 404.5
Zona Universitaria Oriente
CP. 78494 - San Luis Potosí, S.L.P. México
tel. y fax (444) 618 2522
y 623 2215
www.uaslp.mx

Recibido
[Handwritten Signature] 03/11
S.I.G.E.
R.C. No. 199, 200,
P.O. Box 21, SAN LUIS
C.C. 1 200912099
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

d. Cartas descriptivas de cada sesión.

Carta descriptiva	No. Sesión: 1	Fecha: 01/Septiembre/2012
Temática: Quiénes somos. Comunicarnos y aprender juntos. Finalidades del curso.		
Aprendizajes esperados: Conocimiento del grupo y puesta en común sobre las finalidades y objetivos y dinámica operativa del grupo.		
Dinámica: La muñeca o el muñeco de papel	Se empieza colocando en el centro del local una pila de periódicos viejos y se les pide romperlo todo en tiras. Luego, en una segunda fase, se les pone a su disposición varios rollos de cinta adhesiva y se les orienta formar un(a) muñeca/o haciendo pelotas y tubos con las tiras de papel, pegando los diferentes elementos con la cinta o pegamento, promoviendo la expresión de la creatividad y subjetividad de cada participante. Normalmente cada participante se llega a identificar con su muñeca/o, generándose desde allí un tercer momento en el cual se le pide a cada uno hacer hablar su muñeca/o, ya sea para presentarse o para expresar sentimientos y emociones respecto a algún tema.	
Dinámica: Comunicación sin saber de que se trata	Se piden tres voluntarios, quienes salen del salón. Uno de ellos se le pide que empiece a dibujar cualquier cosa. Luego se tapa lo que dibujó, dejando descubierto algunas líneas. Entra la segunda persona y se le pide que continúe el dibujo. Luego la tercera, repitiendo el procedimiento anterior. Se descubre el dibujo resultante de los tres. La discusión parte de ver que no hubo comunicación para realizar el dibujo colectivo. Ver la importancia de conocer qué es lo que se quiere para poder llevar a cabo un trabajo conjunto, tener acuerdo para alcanzar objetivos comunes.	
Dinámica de cierre: Llegando a la meta	La indicación es que todos juntos deben lograr colorear un dibujo. Se colocan dos tiras de listón simulando los límites de un camino y el dibujo se colocará al final del camino. Cada uno de los integrantes pasará por turnos por el camino simulado de la forma como ellos decidan pasar (brincando, arrastrándose, dando marometas, etc.), no se permite que se repitan las formas de pasar el camino. Al llegar al final del camino tomarán un color y colorearán una parte del dibujo, de manera que todos tengan la oportunidad de colorear una parte hasta que quede completamente iluminado. Se reflexionará sobre cómo a través de diferentes formas de llegar el dibujo, entre todos lograr iluminar un mismo dibujo, resaltando la importancia de lograr un objetivo grupal con la participación de todos de diferente forma.	
Dinámica: El mundo	Los participantes se ubican en un círculo. Quien coordina explica que va a lanzar la pelota diciendo uno de los siguientes elementos: aire, tierra, agua. La persona que recibe la pelota debe devolverla en menos de 5 segundos, mencionando el nombre de algún animal que pertenezca al elemento indicado. Y así sucesivamente. Quien se equivoque o se dilata más tiempo para contestar pasa a dirigir la dinámica. De vez en cuando, en lugar de señalar de los tres	

	elementos, se puede decir ¡Mundo! entonces todos deben cambiar de lugar.
¿qué aprendemos?	Antes de cerrar la sesión se llevó a cabo una lluvia de ideas sobre el aprendizaje y sobre lo que aprenden diariamente. Posteriormente los alumnos hicieron una lista de 10 cosas que aprendían y para qué lo aprendían.

Carta descriptiva	No. Sesión: 2	Fecha: 08/Septiembre/2012
Temática: Autorregulación de la Libertad y apego a la Legalidad.		
Aprendizajes esperados: Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad.		
Problematización	Presentación de un video relacionada a la libertad ciudadana y justicia social que de lugar a una discusión acerca de la identificación de elementos importantes.	
Adquisición del conocimiento:	Sesión expositiva e intercambio de ideas sobre la lectura acerca de la libertad y justicia como valioso derecho.	
Procesamiento de la información	Discusión en grupo acerca del trato justo y respetuoso de los derechos de las personas.	
Aplicación de la información.	Analizar notas de periódico sobre delitos para introducir a la importancia del tema.	
Conciencia de lo aprendido:	Trabajo en grupo acerca de lo que se aprendió en la sesión y el proceso desarrollado para definir la libertad y la justician, motivos y finalidades de su estudio.	

Carta descriptiva	No. Sesión: 4	Fecha: 22/Septiembre/2012
Temática: El aprendizaje y sus implicaciones: ¿Qué es el aprendizaje y qué aprendemos?		
Aprendizajes esperados: El alumno identificará los elementos que intervienen en el aprendizaje.		
Problematización	Lectura de la historia “El Niño Pequeño” promoviendo la participación de los alumnos. -Comentarios sobre la lectura.	
Adquisición del conocimiento:	<p>Parte expositiva sobre los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje no es el resultado de lo que hacemos, es un proceso constante. <ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso constructivo. • Es de todos los ámbitos, de cada minuto, de cada experiencia <ul style="list-style-type: none"> • Es responsabilidad propia • Es por nuestra motivación <ul style="list-style-type: none"> • Para un bien personal • Esfuerzo personal • ¿es temporal o es para siempre? • ¿en dónde aprendemos? • Comentarios sobre qué es aprender (adquirir, construir, memorizar, tomar, observar, comparar, reflexionar, explicar, 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de aprendizaje • - Memorístico (ejemplos) • - Constructivo (ejemplos) • - Individual (ejemplos) • - Con otros (ejemplos)
Procesamiento de la información	<p style="text-align: center;">¿Qué es el aprendizaje?</p> <p>Actividad: se enlistarán en el pintarrón, como resultado de una lluvia de ideas, las características del aprendizaje. Posteriormente se pedirá a los alumnos que construyan en su libreta, a partir de dichas características, su propia definición sobre aprendizaje.</p> <p style="text-align: center;">¿Qué aprendo?</p> <p>Posteriormente se pedirá que hagan una lista de 15 cosas que aprenden o aprendieron en todos los ámbitos (escuela, casa, calle, otras actividades extracurriculares).</p> <p style="text-align: center;">¿Dónde aprendo?</p> <p>Se pedirá a los alumnos que subrayen con color rojo aquellas cosas que aprenden en la calle, de color azul lo que aprenden en la casa y de color amarillo lo que aprenden en la escuela.</p> <p style="text-align: center;">¿Para qué sirve el aprendizaje constructivo y para qué el memorístico?</p> <p>Se pedirá que los niños den ejemplos donde pueden aprender de forma memorística y otros ejemplos donde puedan aprender de forma constructiva.</p>
Aplicación de la información.	<p>Se pegarán en el pintarrón 3 dibujos que representen el ámbito escolar, el ámbito familiar y el ámbito de la calle, y en un frasco se depositarán tiras de hojas donde se escribirán ejemplos de cosas que se aprenden. Los niños, por turno, pasarán a tomar un papel del frasco y posteriormente ubicarán en qué ámbito se aprende la situación que escogieron del frasco.</p> <p>Posteriormente, las situaciones de aprendizaje que se sacaron se identificarán a qué tipo de aprendizaje pertenecen cada una: memorístico y constructivo, individual y con otros.</p>
Conciencia de lo aprendido:	<p>Se realizará un dibujo que represente el aprendizaje</p> <p>Se realizará un recuento de las actividades realizadas a lo largo de la sesión, pegando en el pintarrón cada una de las actividades.</p> <p>Se responderá a las preguntas ¿qué se aprendió? ¿para qué se aprendió? ¿cómo se aprendió?</p>

Carta descriptiva	No. Sesión: 5	Fecha: 29/Septiembre/2012
Evaluación del tema concluido y actividad lúdica.		
Problematización	Se revisará el reglamento sobre reglas de convivencia construido entre todos los integrantes del grupo.	
Adquisición del conocimiento:	Se realizará una actividad en equipos de 5, donde serán formados al azar, eligiendo un papel de un color en específico, que contendrá una definición acerca de la libertad, la constitución, las garantías individuales y la legalidad. Los niños se formarán en equipos de	

	acuerdo al color de la hoja de papel que les haya tocado. Estando en equipos dibujarán algo que represente a su definición, posteriormente compartirán a los demás compañeros qué significa su dibujo.
Procesamiento de la información	Después se colocarán en un círculo grupal (todos) donde todos dirán que les tocó al resto del grupo.
Aplicación de la información.	Ahora, se les pedirá que escriban en su cuaderno la definición de cada cosa, a partir de lo que se ha visto, incluyendo definir el aprendizaje.
	Se realizará una dinámica de integración que permita la proximidad en el grupo. Se colocará a los alumnos en la muñeca una tira de papel de un color con una letra escrita, después se pedirá que se busquen de acuerdo al color y a la letra. Deberán ser 5 por equipo. Estando juntos, el juego se trata de que en un minuto harán una lista de cosas que inicien con la letra que les tocó, primero animales, luego prendas de vestir, frutas o verduras y nombres de personas. Se ganará un punto en cada temática aquel equipo que tenga más palabras enlistadas. Ganará el equipo que tenga más puntos.

Carta descriptiva	No. Sesión: 6	Fecha: 06-Oct-12
Temática: Respeto y Valoración de la diversidad cultural y los diferentes grupos sociales y grupos étnicos.		
Aprendizajes esperados: Aprecia la diversidad de culturas en México. Reconoce condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. Cuestiona situaciones en las que se maneja cualquier tipo de discriminación		
Problematicación	Se iniciará con la presentación de un video que mostrará la importancia de la diversidad cultural. Se comentará el video alentando la participación.	
Adquisición del conocimiento:	<p>Se comentará sobre la lectura del libro, y lo que dice la constitución respecto a la diversidad cultural y la igualdad de condiciones, haciendo énfasis en el respeto de las diferencias.</p> <p>Hace énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradiciones (costumbres) <ul style="list-style-type: none"> • Lenguas <p>Hacer referencia a las diferencias individuales.</p> <p>Señalar diferencias de color, de rasgos físicos, de creencias religiosas, de ocupaciones, de gustos por tipo de música, de alimentación, de festejos personales, discapacidades, los indigentes, pobreza, etc.</p> <p>Leer la historia “Todos somos diferentes” y comentarla.</p> <p>Se expondrá en el pintarrón con dibujos el contenido. Se colocará el dibujo que representa la constitución en medio y alrededor se irán colocando las diferencias de grupos e individuales.</p>	
Procesamiento de la información	<p>Se pedirá que en pares, con el uso de la tarea, platicarán y conocerán sobre las características de la familia de su compañero y habrán de escribir aquellas diferencias que tienen con sus compañeros y sus familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Color de piel, de pelo, de ojos, estatura, complexión. - Religión, ocupación de sus papás. - Qué hacen el día de los cumpleaños, el 15 de septiembre, en navidad, etc. 	
Aplicación de la	Se presentará un video sobre la vida de grupos étnicos y se les pedirá	

información.	que escriban sobre aquellas costumbres que son diferentes a las suyas o que ellos no practican, o acciones de los grupos étnicos que ellos no hacen.
Conciencia de lo aprendido:	Se escribirán las actividades que fuimos realizando en el pintarrón, y posteriormente se pedirá que en grupo expresen cuál es el orden como se fueron realizando las actividades. A manera de recuento se explicará rápidamente sobre el para qué se hizo cada actividad, y qué se aprendió de cada una, señalando la importancia de aprender con diversas técnicas.

Carta descriptiva	No. Sesión: 7	Fecha: 13/Octubre/2012
Temática: ¿Cómo aprendemos? -Me gusta y quiero aprender. Yo responsable de mi aprendizaje.		
Aprendizajes esperados: El alumno identificará las formas de aprender y las capacidades utilizadas en el proceso de aprendizaje.		
Problematicación	Recordar la importancia del tema sobre lo que se trabajó la clase anterior ¿dónde aprendemos a respetar a las personas? ¿dónde encontramos a personas diferentes a nosotros?	
Adquisición del conocimiento:	Exposición acerca de los procesos de aprendizaje por medio de dibujos.	
Procesamiento de la información	En equipos de 4 tomarán una tarjeta que contiene uno de los cuatro ámbitos (familia, calle, amigos, escuela). Se entregarán los dibujos que representen los mecanismos de aprendizaje a cada equipo. Pintarán aquellos dibujos que pertenezcan a los mecanismos del ámbito que les tocó. Al terminar los alumnos pasarán al frente a pegar sus dibujos elegidos en el pintarrón y dirán por qué eligieron cada dibujo y un ejemplo de dónde lo aplican.	
Aplicación de la información.	Se dirigirán al patio de la escuela y reconocerán lo que aprenden fuera del aula de clase, así mismo identificarán aspectos que aprenden fuera de la escuela. Se pondrán a discusión la siguientes preguntas: <i>¿Qué aprendemos en la calle?</i> <i>¿Cómo lo aprendimos?</i> <i>¿Para qué lo aprendimos?</i> (Cruzar la calle, comprar en la tienda, árboles, animales, etc.) <i>¿en el patio qué aprendemos?</i> <i>En la escuela qué aprendemos?</i>	
Conciencia de lo aprendido:	Exposición y discusión acerca del proceso realizado para identificar los diferentes grupos sociales en una sociedad.	

Carta descriptiva	No. Sesión: 8	Fecha: 27/Octubre/2012
--------------------------	----------------------	-------------------------------

Temática: Convivencia escolar.	
Aprendizajes esperados: Describe formas de convivencia escolar y social para comunicar necesidades, demandas y problemas colectivos. Analiza causas de conflictos cotidianos y propone mecanismos de solución pacífica.	
Problematización	Presentación de dos video acerca de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Acoso escolar 2. Discriminación Comentarios y discusión sobre el contenido observado.
Adquisición del conocimiento:	Presentación de un tercer video sobre normas de convivencia y comentarios sobre el mismo vinculando su contenido a los dos anteriores.
Procesamiento de la información	Por equipos trabajaran un tema cada uno donde realizarán un dibujo que represente la problemática y responderán a tres preguntas: <p style="text-align: center;"><i>Discriminación</i></p> <p style="text-align: center;">¿dónde hemos visto discriminación? ¿por qué es mala la discriminación? ¿qué debemos hacer si vemos que hay discriminación?</p> <p style="text-align: center;"><i>Acoso escolar</i></p> <p style="text-align: center;">¿He visto acoso escolar en mi escuela? ¿Qué debemos hacer si vivimos acoso escolar? ¿Qué debemos hacer si vemos acoso escolar?</p> <p style="text-align: center;"><i>Normas para la convivencia</i></p> <p style="text-align: center;">¿Qué hago en mi familia para convivir? ¿qué hago en mi escuela para convivir? ¿Qué normas para la convivencia hay en mi escuela?</p>
Aplicación de la información.	Actividad grupal: al azar se formarán grupos de pares que serán amarrados con un listón de las manos, con el fin de que sus actividades de recreo las realicen juntos, promoviendo así la convivencia y aceptando las diferencias apoyando a la integración grupal.
Conciencia de lo aprendido:	Todos responderán en su libreta las siguientes preguntas: <p style="text-align: center;">¿qué aprendimos? ¿cómo lo aprendimos? ¿para qué lo aprendimos?</p>

Carta descriptiva	No. Sesión: 9	Fecha: 10/Noviembre/2012
Temática:	El estudio sólo es eficaz si con él se aprende ¿Para qué me sirve aprender?	
Aprendizajes esperados:	El alumno conocerá las finalidades del aprendizaje.	
Problematización	.Se discutirá en grupo por medio de papelitos repartidos al azar que contendrán preguntas sobre la finalidad del aprendizaje. (<i>¿para qué aprendemos?, ¿Cómo aprendemos?, ¿dónde aprendemos?, ¿para qué aprendemos en la escuela?, ¿Qué aprendes en la escuela que aplicas en tu casa y en la calle?</i>).	
Adquisición del conocimiento:	Se expondrá sobre las distintas finalidades del aprendizaje (<i>Desarrollo personal y social, Construir conocimiento y aplicación futura</i>) -Se mostrarán algunos dibujos y ellos dirán en qué finalidad del aprendizaje se ubican.	
Procesamiento de la información	Se responderá una actividad impresa acerca de la finalidad del aprendizaje.	
Aplicación de la información.	Acudirán a los distintos lugares del parque y harán una observación, como resultado ellos harán una lista de lo que aprenden en el parque. -Posteriormente escribirán sobre lo que han aprendido en la escuela, en la calle o en su casa y que lo aplican cuando están en el parque.	
Conciencia de lo aprendido:	Se discutirá sobre el proceso que se siguió para aprender en la sesión.	

Carta descriptiva	No. Sesión: 10	Fecha: 28/Noviembre/2012
Temática:	Cierre de Curso	
Aprendizajes esperados:	Tener conciencia de lo aprendido en el curso.	
	Discusión grupal sobre: <i>¿Qué aprendimos en el curso?</i> <i>¿Cómo aprendimos en el curso, qué hicimos? ¿qué material usábamos?</i> <i>¿Me gustó el curso? Sí por qué y no por qué</i>	
	Se responderá una actividad escrita acerca de los procesos de aprendizaje en situaciones cotidianas.	
	Hacer un cartel respondiendo lo siguiente que contenga un dibujo que represente qué es el aprendizaje. <i>¿Qué aprendimos en el curso?, ¿Me gustó el curso? Sí por qué y no por qué, ¿Cómo aprendimos en el curso, qué hicimos?, ¿Qué es el aprendizaje?..</i>	

e. Evidencias de trabajo de campo



