

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE APRENDIZAJE DE LAS
MAESTRAS DE CICLO I DEL I.E.D.I.T RODRIGO DE TRIANA JORNADA
MAÑANA**

**MARITZA YICEL DÍAZ PULIDO
NIDIA MALAGÓN CHAVES
DIANA CAROLINA ROJAS BARRERA
LUZ YANNETH RUEDA FORERO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TITULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACION INFANTIL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTA, 11 DE JUNIO DE 2013**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE APRENDIZAJE DE LAS
MAESTRAS DE CICLO I DEL I.E.D.I.T RODRIGO DE TRIANA JORNADA
MAÑANA**

**MARITZA YICEL DÍAZ PULIDO
NIDIA MALAGÓN CHAVES
DIANA CAROLINA ROJAS BARRERA
LUZ YANNETH RUEDA FORERO**

TUTOR:

**ADRIANA MARÍA MARTÍNEZ
MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ, 11 DE JUNIO DE 2013**

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo de grado principalmente a nuestros padres: Lina Chávez, María Pulido, Alvaro Díaz, Beatriz Barrera, Domingo Rojas, Lucía Forero y Julio Rueda, por su comprensión, dedicación y apoyo incondicional, al inculcarnos valores, expectativas y metas para avanzar significativamente, tanto en nuestra formación profesional como en lo concerniente a nuestros proyectos de vida.

A nuestros familiares y amigos, por el apoyo recibido durante el desarrollo de este trabajo.

Y finalmente a Karen Díaz, Naul Darío Ramos, Fabian Ramos, Wilmer Jiménez, Maickol Grajales, Alba María Jiménez por su amor, comprensión y ánimo, en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos principalmente a Dios por darnos la sabiduría para llevar a feliz término esta etapa de nuestra vida; por darnos la oportunidad de conocernos para formar un buen grupo de trabajo y entender que aunque en el camino se presentan dificultades, con esfuerzo, sacrificio y dedicación alcanzamos las metas, proyectos y demás que nos proponíamos.


A nosotros, por haber culminado este proyecto enfrentando los obstáculos que se presentan cuando se tiene la responsabilidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo.

A nuestros Padres, por su paciencia y comprensión en la ausencia de los compromisos familiares, de igual forma por su gran apoyo moral en momentos de dificultad.

A nuestra tutora de trabajo de grado Adriana María Martínez Lara, por su tiempo, conocimiento, paciencia y dedicación; por las observaciones puntuales que fueron útiles en el desarrollo de este proyecto, en nuestro crecimiento personal y profesional.

A algunos maestros de la Licenciatura en Educación Infantil y del Colegio IEDIT Rodrigo de Triana, quienes nos aportaron elementos importantes tenidos en cuenta en nuestra formación profesional y especialmente en el desarrollo del presente trabajo.

Finalmente a la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarnos un espacio para el conocimiento, a nivel estructural e intelectual por parte del cuerpo docente el cual nos acompañó en nuestra formación como futuras maestras.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Edición 2012 de 2011</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 132	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Representaciones Sociales sobre Aprendizaje de las maestras de Ciclo I del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana jornada mañana.
Autor(es)	Díaz Pulido, Maritza Yicel; Malagón Chaves, Nidia; Rojas Barrera, Diana Carolina; Rueda Forero, Luz Yanneth.
Director	Adriana María Martínez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013, 133 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Representaciones Sociales, Aprendizaje, Quehacer Docente, Infancia, Escuela.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado es presentado para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil, en el cual se realiza un acercamiento desde un enfoque humanístico – interpretativo bajo un carácter etnográfico, con el fin de desarrollar un ejercicio investigativo frente a las Representaciones Sociales que las maestras del Ciclo I del I.E:D.I.T Rodrigo de Triana jornada mañana han construido sobre Aprendizaje.</p> <p>Para ello hicimos una aproximación a algunos elementos de la Técnica denominada como Análisis de Contenido, que forma parte del Método de Investigación de Representaciones Sociales “Análisis Documental”, además dicha técnica toma en cuenta la triangulación entre el marco teórico, el trabajo de campo y el posicionamiento del grupo, develando así los hallazgos correspondientes a la luz de la pregunta del ejercicio investigativo.</p>

3. Fuentes
<p>ABRIC Jean Claude. Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, México. 2004.</p> <p>ARAYA UMAÑA, Sandra. Las Representaciones Sociales: <i>Ejes teóricos para su discusión</i>. Cuaderno De Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica. 2002.</p>

CASTORINA, José Antonio. Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Capítulo sexto La representación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.

CASTORINA, José Antonio. Conferencia: Los usos del Concepto de Representación Social en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Sede Macarena A). Bogotá. Octubre 11. 2012.

GÓMEZ ESTEBAN, Jairo Hernando. La Construcción del Conocimiento Social en la Escuela. Capítulo II: Psicología del Conocimiento Social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigación y Desarrollo Científico. Bogotá. 2002.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos concepto y teoría. En: Serge Moscovici (Compilado). Psicología y Vida Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Ediciones Paidós. 1986.

RAMÍREZ, Piedad. Concepciones sobre el aprendizaje. Capítulo II El desarrollo histórico del concepto de aprendizaje. Editorial Fondo de publicaciones Universidad Distrital. Colombia. 2002.

4. Contenidos

En este trabajo de grado se presenta la contextualización del lugar donde se realiza nuestro ejercicio investigativo, seguido del planteamiento del problema, para dar cuenta de las razones que nos permiten encaminar nuestra pregunta central, resaltando así los instrumentos pertinentes para la recolección de información. De igual manera se presenta una aproximación a las Representaciones Sociales, teniendo en cuenta que éstas se inscriben dentro del Conocimiento Social; además de ello, se sitúa conceptualmente el aprendizaje desde un recorrido histórico, y sus implicaciones al abordarlo a partir del paradigma tradicional y los enfoques conductista, constructivista y activo.

Por último, se encuentra el apartado de análisis desde la triangulación, la cual se complementa mediante una aproximación a algunos elementos de la Técnica denominada Análisis de Contenido, por medio del cual a través de Unidades de análisis, se dio lugar a las siguientes Representaciones Sociales: El aprendizaje como proceso colectivo, El aprendizaje como el hacer, El aprendizaje como mirada clínica, y El aprendizaje como vocación de la maestra.

5. Metodología

Esta investigación se basa en una paradigma cualitativo, al emplearse el enfoque humanístico – interpretativo, el cual se caracteriza por la interpretación e inclusión del sujeto y su incidencia al dar cuenta de la realidad, entendida ésta como una construcción social compartida por sus miembros.

Para lograr lo anterior, nos servimos de algunos instrumentos de recolección de información que tienen un carácter etnográfico como: la Entrevista semiestructurada, el Relato de vida y la Observación participante en donde aparecen los registros del diario de campo.

Además de esto, nos servimos de la triangulación y de la aproximación a algunos elementos de la Técnica denominada Análisis de Contenido, que forma parte del Método de Investigación de Representaciones Sociales “Análisis Documental”.

6. Conclusiones

De acuerdo con el proceso vivido, podemos afirmar que las maestras de Ciclo I de I.E.D.I.T Rodrigo De Triana jornada mañana poseen representaciones sociales en torno al aprendizaje, ya que, si bien su formación académica estuvo marcada por elementos de orden teórico, en nuestro trabajo investigativo identificamos que el término aprendizaje se encuentra fuertemente permeado por el sentido común y la experiencia, elementos que dan gran relevancia a sus prácticas educativas, generando de esta manera diversas representaciones sociales de Aprendizaje. En este orden de ideas, al relacionar lo encontrado en el marco teórico y lo obtenido en el ejercicio de análisis, afirmamos que las maestras se valen en su quehacer educativo de factores propios de la cultura, las vivencias y las interacciones, que permean sus prácticas docentes.

La estructura de las Representaciones Sociales expuesta por Sandra Araya, permitió direccionar el análisis de nuestro ejercicio investigativo, en tanto nos llevó a evidenciar componentes transversales para este campo que aún se encuentra en construcción, como los son las actitudes, la información y el campo representacional.

Resulta importante hablar de las representaciones sociales en el campo educativo y más concretamente en los maestros, por cuanto los seres humanos por ser sujetos sociales poseemos infinidad de saberes los cuales se adquieren no solo desde el campo académico sino también de las diversas relaciones y vivencias, de allí que el papel de la escuela como espacio de socialización, genere en las maestras (os) la reconstrucción del pensamiento de manera holística, teniendo en cuenta que se halla inmerso en un medio de información que se mueve de forma permanente bajo diversas fuentes.

Reconocemos que el aprendizaje es un campo propio de la psicología cognitiva que llega a la escuela por la vía de corrientes como la escuela nueva y el constructivismo, en tal sentido es un campo ajeno al maestro, pero del cual debe hablar e incorporar a sus prácticas y discursos, situación que como muchas, en la escuela termina siendo impuesta por quienes desde fuera de ésta, la piensan y reflexionan, ello explica el lugar que las maestras le otorgan al aprendizaje desde el sentido común, posicionando de la mejor manera en sus prácticas, el lugar de la enseñanza en detrimento del mismo.

Elaborado por:	Díaz Pulido, Maritza Yicel; Malagón Chaves, Nidia; Rojas Barrera, Diana Carolina; Rueda Forero, Luz Yanneth.
Revisado por:	Adriana María Martínez

Fecha de elaboración del Resumen:	23	05	2013
--	-----------	-----------	-------------

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	9
2	JUSTIFICACIÓN	13
3	PROPÓSITOS	15
3.1	PROPÓSITO GENERAL	15
3.2	PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	15
4	CONTEXTUALIZACIÓN	16
5	RUTA METODOLÓGICA	22
5.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	22
5.2	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	24
5.2.1	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	24
5.2.2	RELATO DE VIDA	25
5.2.3	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	26
6	MARCO TEÓRICO	29
6.1	NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL	29
6.1.1	SURGIMIENTO DEL CAMPO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	34
6.1.2	DINÁMICA, CONDICIONES Y DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE SERGE MOSCOVICI	39
6.2	APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE APRENDIZAJE	45
6.2.1	RECORRIDO HISTORICO DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE	45
6.2.2	EL ENFOQUE CONDUCTISTA, CONSTRUCTIVISTA Y ACTIVO COMO ALTERNATINAS AL PARADIGMA TRADICIONAL	49
7	ANÁLISIS	56
8	CONCLUSIONES	79
9	ANEXOS	81
10	BIBLIOGRAFÍA	125
11	WEBGRAFÍA	131

1 INTRODUCCIÓN

Las Representaciones Sociales son definidas como construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; pueden ser consideradas, en sentido amplio, como un modo de organizar nuestro conocimiento de la realidad, que está construida socialmente. Este conocimiento se elabora a partir de nuestros propios códigos de interpretación, culturalmente marcados, y en este sentido constituyen en sí un fenómeno social. Desde este punto de vista, el proceso de representación introduce un carácter de diferenciación en las lógicas sociales y en los rasgos individuales. Dan lugar a una reconstrucción de la realidad, integrando de manera específica la dimensión psicológica y la dimensión social, como diría Denise Jodelet: *“se refiere a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan”* (Jodelet. 1986, p 473)

En los diferentes grupos socioculturales, condicionados por su posición, jerarquía, grado de información y otras variables que se ponen en juego, son diferentes los universos de opinión que se manejan y por lo tanto, la actitud favorable o desfavorable respecto del objeto de representación que puede ser de una cosa, idea, persona, institución, etc., lo cual evidentemente puede provenir de la representación social que se ha construido acerca de ese objeto.

9

Por consiguiente, el presente ejercicio investigativo tiene por objeto identificar las Representaciones Sociales que han construido las maestras de Ciclo I del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana sobre aprendizaje, ya que mediante la lectura de contexto, el tiempo de intervención en dicha práctica, la observación de las clases y la interacción con las maestras, es para nosotros llamativo ver que el tema del aprendizaje se hace reiterativo tanto en sus discursos como en sus prácticas en torno a lo educativo. El aprendizaje es una temática que permea las inquietudes

de las maestras con respecto a los niños, pero lo que se evidencia es que a pesar de ser un tema importante y necesario, parte en su gran mayoría del sentido común, de la experiencia; ello puede explicarse también por la inserción de este concepto en el ámbito educativo por la vía de la psicología cognitiva, por tal razón, el presente documento en primera instancia muestra la contextualización del lugar donde se realiza nuestro ejercicio investigativo, partiendo así de la caracterización del colegio IEDIT Rodrigo de Triana desde la descripción geográfica de la localidad y el barrio donde se ubica, su infraestructura y población perteneciente (maestros, directivos, estudiantes y padres de familia), pero además aspectos relevantes como el PEI y las dinámicas propias de los docentes en su quehacer dentro del aula.

En este orden de ideas, en adelante hablaremos del contenido de los diferentes capítulos: en primer lugar nos aproximamos al planteamiento del problema, que nos lleva directamente a dar cuenta de las razones que nos permiten encaminar nuestra pregunta central, desde un enfoque humanístico – interpretativo, bajo un carácter etnográfico donde se prioriza lo cualitativo, a partir de algunos instrumentos de recolección de información como la entrevista semiestructurada, el relato de vida y la observación participante.

Seguido de esto, se hace una aproximación a las Representaciones Sociales, reconociendo que éstas forman parte del Conocimiento Social, en tanto para Moscovici como principal exponente de este campo que aún se encuentra en construcción, las define como la forma en que el sujeto se relaciona con la sociedad, influenciado por el sentido común el cual alude a un conocimiento cotidiano construido socialmente.

Además de ello, se sitúa conceptualmente el aprendizaje desde un recorrido histórico que nos permite identificar las diferentes posturas bajo las cuales se concibe el mismo, desde el paradigma tradicional y los enfoques conductista, constructivista y activo.

Por último, se encuentra el apartado de análisis desde la triangulación, la cual se complementa mediante una aproximación a algunos elementos de la Técnica denominada Análisis de Contenido, que forma parte del Método de Investigación de Representaciones Sociales “Análisis Documental”, además dicha técnica toma en cuenta la triangulación entre el marco teórico, el trabajo de campo y el posicionamiento del grupo, elementos transversales que nos permiten identificar las Representaciones Sociales que las maestras de Ciclo I del I.E.D.I.T. Rodrigo de Triana jornada mañana han construido en torno al aprendizaje, estas son: El aprendizaje como proceso colectivo, El aprendizaje como el hacer, El aprendizaje como mirada clínica, y El aprendizaje como vocación de la maestra.

Es conveniente agregar, que los diarios de campo fueron instrumentos trascendentales en el ejercicio investigativo, puesto que por medio de ellos se evidenciaron situaciones referidas a las diferentes terminologías, expresiones, dinámicas y prácticas propias de la institución educativa y en especial de las maestras pertenecientes a los grados de preescolar, primero y segundo. Conviene, advertir que el tema a desarrollar tomó rumbos decisivos, pues inicialmente se encaminó la investigación hacia las concepciones de aprendizaje que tenía las maestras, pero luego de avanzar en dicho trabajo, reconfiguramos la pregunta dirigida hacia las Representaciones Sociales puesto que su quehacer y sus discursos en el aula, se relacionan con el sentido común consolidado en parte por su experiencia docente.

Por último, vale la pena resaltar que el presente documento corresponde a una monografía, entendiéndose ésta en el programa de Educación Infantil como *“Trabajos de grado que problematizan campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente [...] Desde este tipo de trabajo de grado la práctica pedagógica del programa, no sería el insumo empírico para la realización de la investigación. La práctica podría generar el problema de investigación y se podría abordar como un campo de conocimiento, pero el problema planteado para la monografía no se*

abordaría desde estrategias pedagógicas, sino desde la problematización hacia el conocimiento educativo, pedagógico y/o de la infancia.” (González y Rincón, 2008, p.18), de allí que los actores educativos en este caso las maestras del primer ciclo, se constituyen en fuentes importantes para la configuración de la información.

2 JUSTIFICACIÓN

Las Representaciones Sociales como campo importante dentro de la psicología social, se han posicionado con fuerza al constituirse en función de lo social, dirigido especialmente a la construcción de la realidad, las conductas y las relaciones entre los individuos. Esto implica que en el establecimiento de éstas, se constituyan modalidades de pensamiento práctico dirigido hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno material y social, sabiendo que es *“una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo practico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social.”* (Jodelet, 1989, p.36)

De allí que nuestro interés principal es vislumbrar las representaciones sociales que las maestras de ciclo I jornada mañana, construyen sobre aprendizaje en el I.E.D.I.T Rodrigo de Triana, ya que es frecuente ver que ellas, aun cuando cuentan en su formación académica con un fundamento teórico en torno al aprendizaje, enaltecen el mismo desde un carácter espontáneo que se hace visible a partir de sus discursos y prácticas, lo cual se manifiesta en las dinámicas particulares de las clases, en la forma de presentar los contenidos escolares, o en la manera de dirigirse y establecer normas dentro del aula, permeado todo ello por dichas representaciones.

De esta manera, lo mencionado logra dar valor e importancia a nuestro ejercicio investigativo, ya que señala que en el entorno educativo las maestras, vinculan el aprendizaje directamente con elementos del saber cotidiano de manera inconsciente en su proceder. Por otro lado, dicha investigación busca que este campo, le aporte a las maestras en ejercicio y en formación especialmente de la Licenciatura en Educación Infantil, en tanto sea posible una reflexión sobre el sentido de su quehacer y la responsabilidad de formar a la primera infancia de manera que sea posible vincular al trabajo en el aula aspectos conceptuales que

permiten un reconocimiento más riguroso del contexto educativo, sin dejar de lado desde luego aquellas construcciones y conocimientos que de manera social se han constituido y forman parte de la historia profesional.

3 PROPÓSITOS

3.1 PROPÓSITO GENERAL

Evidenciar las representaciones sociales que las maestras de ciclo I del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana han construido sobre aprendizaje.

3.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Configurar elementos de orden conceptual en torno al campo de las Representaciones Sociales y el Aprendizaje, que posibiliten una reflexión más profunda en torno a la pregunta de investigación.
- Consolidar a partir de la triangulación, elementos significativos para el análisis, desde el cual sea posible evidenciar las diferentes representaciones sociales que poseen las maestras del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana.
- Develar las Representaciones Sociales de las maestras del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana en relación al Aprendizaje, presentes en sus prácticas pedagógicas de las cuales hacen parte el discurso, el accionar de las maestras, la manera de interactuar con los niños, etc.

4 CONTEXTUALIZACIÓN

El presente ejercicio investigativo se desarrolló en la sede B de la Institución Educativa Distrital Instituto Técnico Rodrigo de Triana, institución de carácter formal, naturaleza oficial y mixta, ésta se ubica en la localidad de Kennedy, específicamente en el barrio Patio Bonito al sur occidente de la ciudad, el cual limita al norte con la localidad de Fontibón, al sur con las localidades de Bosa y Tunjuelito, al oriente con el municipio de Mosquera y al occidente con la localidad de Puente Aranda.

Además de lo anterior es posible mencionar que el proceso histórico, tanto de la localidad como del barrio, estuvo enmarcado por diversos personajes que habitaron y se adueñaron de este terreno de forma legal e ilegal, más o menos hacia finales del siglo XIX¹, como lo fueron los españoles, los criollos, las comunidades religiosas e indígenas y de esta forma las familias y sus herederos, llegando de esta manera a conformar una gran cadena. Así pues, luego de la gran variedad de traspasos, ventas y dueños, se inicia el proceso de urbanización del terreno a través de asentamientos e invasiones ilegales, causadas primordialmente por el gran nivel de violencia y desplazamiento que azota algunas de las regiones del país; dicho proceso de urbanización y apropiación del terreno se realizó aun no estando legalizados los servicios públicos básicos y los documentos que soportaban la compra legal de la propiedad, problemática que en la actualidad sigue vigente.

De igual manera, es posible identificar algunos puntos de interés que caracterizan dicha zona, como lo son la Biblioteca Pública El Tintal “Manuel Zapata Olivella”, la Biblioteca Colsubsidio “Ciudad Roma”, los Centros de Desarrollo Comunitario, Corabastos (central de acopio y comercialización de alimentos), los portales del

¹MENA LOZANO, Ursula. Localidad de Kennedy, Ficha Básica. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes. Observatorio de Culturas. Noviembre 2008, p. 20.

servicio de TransMilenio y por último las varias entidades financieras y almacenes de cadena (Surtimax, Carrefour, Éxito, etc.).

Es necesario recordar que se le da el nombre a esta localidad, en homenaje al presidente de Estados Unidos John F. Kennedy quién en 1961², visita Colombia liderando el programa de vivienda de Techo, bajo el programa “La Alianza para el Progreso”, el cual tenía como fin generar oportunidades de vivienda a la comunidad.

Dicha localidad alberga instituciones educativas de carácter privado y oficial, en la que se encuentra la institución de nuestro ejercicio investigativo, Institución Educativa Distrital Instituto Técnico Rodrigo de Triana creado a partir de la resolución 1646 del 24 de mayo de 2002, a través de la cual *“se integran el CEDIT Rodrigo De Triana, el CED Las Palmeras y el CED Campo Hermoso, de la localidad 8 de Kennedy”*³, dando cumplimiento a lo establecido en el Capítulo III de la ley 715 del 2001, artículo 9°. *“Instituciones educativas. Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.”*⁴

Vale la pena resaltar que dicha institución cuenta con una población de 2955 estudiantes distribuidos en 3 sedes (A, B, C) y 2 jornadas, contemplando cinco

² MENA LOZANO, Ursula. Localidad de Kennedy, Ficha Básica. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes. Observatorio de Culturas. Noviembre 2008, p. 21.

³ Resolución 1646 del 24 de Mayo de 2002. Disponible en: www.sedbogota.edu.co/.../10-registros-distritales-resoluciones-de-la-sed.

⁴ Ley 715 del 2001. Capítulo III. Artículo 9: Instituciones Educativas. Disponible en: http://calidad.unad.edu.co/documentos/sgc/normograma/LEYES/LEY_715_2001.pdf.

ciclos educativos que comprenden los niveles de preescolar, básica primaria y media técnica con proyección a la educación superior en formación de tecnólogos, de igual manera cuenta con 96 docentes, 6 directivos docentes, 2 orientadores, 6 administrativos y empleados de servicios generales.

Teniendo en cuenta la población de dicha institución, es preciso señalar que, por un lado los 1030 niños de la sede B se encuentran entre las edades de 5 a 10 años, bajo los grados de preescolar a tercero de primaria, los cuales en su mayoría residen en casas y apartamentos del sector de estratos 1 y 2, de familias en su mayoría monoparentales y disfuncionales, las cuales alcanzan un nivel educativo en básica, media y algunos profesionales. Dichas familias económicamente dependen de trabajos de tipo formal (empresas) e informal (ventas ambulantes, bicitaxis, reciclaje, etc.).

Por otro lado los maestros y directivos pertenecientes a la institución cuentan con un nivel académico profesional que va desde pregrado, pasando por especialización y algunos cursando maestrías, y carreras como educación infantil, lengua castellana y administración educativa. Dichos maestros poseen una experiencia que oscila entre los 15 y los 20 años, tanto en instituciones privadas, como públicas y rurales.

Dicha sede cuenta con dos pisos, trece aulas, una cancha de baloncesto y además, el aula de tecnología que es a su vez el salón de maestros, un depósito de educación física, la oficina de orientación escolar, una caseta de comidas, dos baños, el espacio para la ubicación del refrigerio, el cuarto de reciclaje y la oficina de coordinación.

En la actualidad “la institución centra su gestión en equipos de trabajo enfocándose en la transversalidad del plan de estudios a través de los proyectos

estratégicos de: rotación y ambientes de aprendizaje⁵, formación en valores para la convivencia, líderes ecológicos y competencias laborales generales y específicas.” (Tomado de Agenda 2010, PEI IEDIT Rodrigo de Triana), de igual manera el colegio ha establecido un convenio con el SENA centrado en los programas de: Mecanizado por arranque de viruta, Mantenimiento industrial metalmecánico, Instalaciones eléctricas residenciales y Procesamiento de alimentos.

Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional es preciso destacar que éste se basa en la educación integral *“desde la complejidad y el aprendizaje significativo⁶ potenciando el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes para desarrollar con ellos las competencias: interpersonales, atención al detalle, comunicativa, praxeológica, investigativa y resiliente, en el marco de la formación por ciclos para el desarrollo de su proyecto de vida”* (tomado del P.E.I I.E.D.I.T Rodrigo de Triana, p.10).

Así pues se puede decir que el modelo pedagógico de la institución se ubica en los planteamientos de autores como Edgar Morin y Ausubel, el primero, sitúa el aprendizaje de manera integral teniendo en cuenta seis pilares enfocados en la enseñanza como lo son el proceso de conocimiento, el conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, el proceso de incertidumbre, el proceso de comprensión y la ética del género humano (antropo poética). El segundo autor *“entiende el aprendizaje como el producto de la aplicación de estrategias para*

⁵ Se definen como ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socioafectiva, cognitiva, físico-creativa. Además, siempre deben tener una intención formativa, es decir, un propósito que encause las acciones hacia el desenvolvimiento deseable del sujeto (Tomado de Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo humano. Reorganización Curricular. SED)

⁶ Se considera el aprendizaje significativo como aquel que potencia el desarrollo cognitivo de los estudiantes, desde un pensamiento crítico y reflexivo que les permita alcanzar competencias tanto intra como interpersonales en su proceso formativo. Según Ausubel, dicho aprendizaje “consiste en la adquisición de la información de forma sustancial (lo “esencial” semánticamente hablando); su incorporación cognitiva no es arbitraria [...] sino que se hace relacionando dicha información con el conocimiento previo” (Ausubel citado por Hernández, 1998. 138)

aprehender el saber partiendo de la base de un conocimiento previo al que se van ajustando los nuevos elementos conceptuales” (tomado del P.E.I I.E.D.I.T Rodrigo de Triana, p 10)

No obstante, podemos ver que aunque el aprendizaje significativo se posiciona como un elemento indispensable en la vida y proceso educativo de los niños, las maestras ubican éste solo en algunas actividades que desarrollan en esta institución, puesto que desde nuestra práctica pedagógica es posible visibilizar su quehacer en el aula desde un enfoque tradicional o conductista, situación por la cual es válido afirmar que lo planteado en el P.E.I. queda muchas veces relegado al documento, en tanto se convierte en un requerimiento teórico agregado en la construcción del mismo, dejando de lado la reflexión sobre cómo articularlo a la vida escolar y formativa de toda la comunidad educativa.

El presente ejercicio investigativo se llevó a cabo en la jornada de la mañana, con las maestras de los grados de preescolar, primero y segundo, quienes en su mayoría poseen títulos de posgrados y otras se encuentran cursando maestrías, frente a su labor docente se puede decir que es superior a quince (15) años tanto en colegios públicos como privados y algunas de ellas están próximas a pensionarse.

De esta manera, la observación e interacción por parte del grupo investigador en relación a los discursos y al quehacer pedagógico de las maestras, nos lleva a plantear que el aprendizaje se instala en la práctica de las maestras como un concepto ajeno, que toma distancia del carácter conceptual y se naturaliza en las caracterizaciones que se hacen de los niños, ya que lo anterior se refleja cuando las maestras al desarrollar los contenidos académicos, se encargan de llevar a cabo un plan de estudios pero sin un posicionamiento frente a su labor, lo cual hace visibles unas miradas del aprendizaje que se construyen desde el sentido común.

Lo anterior nos motiva a indagar en torno a las Representaciones Sociales que tiene las Maestras de Ciclo I sobre Aprendizaje, ya que de acuerdo con ello, se da lugar a diferentes situaciones en el ámbito escolar, como son: la manera de evaluar contenidos por parte de ellas, la postura frente a las dificultades de diferente orden que presentan los niños y el trato hacia los mismos, la importancia de la familia en los procesos educativos, y finalmente, el empleo de materiales y recursos encaminados a la adquisición de conocimientos.

5 RUTA METODOLÓGICA

5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela siendo uno de los entes de gran relevancia en la vida de los sujetos por ser considerada en ocasiones como el lugar que alberga y posee los conocimientos que han de transmitirse a niños y niñas, en tanto les permite no solo acercarse a aquello que les es desconocido sino ser parte de la sociedad por medio de las diversas interacciones y aprendizajes que de forma conjunta se construyen en la escuela. Así pues es posible decir que la escuela entreteje no solo aprendizajes sino sueños, vivencias, desafíos, aspiraciones, imaginarios y porque no, experiencias para involucrarse en la cultura, convirtiéndose con ello en el motor de muchos de los aspectos fundamentales que demanda la sociedad, tanto para los niños como para los maestros como: el ascenso social, el mejoramiento de la calidad de vida, etc.

Tras lo anterior y teniendo en cuenta que la escuela se reconoce como un espacio vital, es pertinente pensar que ésta debe enfocarse cada vez más hacia el mejoramiento de los procesos educativos, de allí que, teniendo en cuenta nuestra práctica educativa, vemos muchas veces que el lugar de los contenidos y lo propuesto por la escuela, se relega a la mera transmisión de conocimientos, dejando de lado la posibilidad de que los sujetos reflexionen, aporten, se cuestionen y construyan a partir de estos nuevos aprendizajes, ya que en ocasiones lo que se hace en el aula no puede ser cuestionado o debatido por quienes aprenden.

De esta manera, tomando como base las posturas y planteamientos de las maestras en torno al Aprendizaje dentro de la institución en la cual se desarrolla nuestro trabajo investigativo, es posible ver que ellas no parten en su gran mayoría, de reflexiones de orden conceptual sobre este aspecto, ya que se sitúan

en diversas Representaciones Sociales en torno al aprendizaje producto de su experiencia, acciones pedagógicas, estrategias metodológicas, etc. es por lo anterior, que como grupo de investigación consideramos interesante indagar e identificar las representaciones sociales que las maestras han construido sobre aprendizaje, por medio de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales que las maestras del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana han construido sobre aprendizaje?. Teniendo en cuenta la anterior pregunta, se plantea la necesidad de basarnos en un enfoque **humanístico – interpretativo** que desde Gonzáles “emplea métodos que pretenden indagar en lo hondo de la subjetividad de los sujetos: las creencias, los valores, las motivaciones, etc. Dentro de esos métodos se encuentran el estudio de casos, el estudio de documentos personales (diarios, cartas, autobiografías), la entrevista a profundidad, la observación participante, entre otros.” (González, 2003. p 131), dándose con ello validez a la interpretación e inclusión del sujeto y su incidencia al dar cuenta de la realidad.

En dicho enfoque, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros, en la cual la preocupación es comprender dichas relaciones e interacciones sociales, junto con la cultura como concepto central, la cual abarca una dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales y desde allí, el ser humano en su colectividad las orienta e interpreta. Igualmente, juega un papel fundamental la teoría, sin embargo se reconoce que ésta se encuentra en el mismo nivel con la realidad y cotidianidad de los actores; por tal razón resulta necesario que tanto la teoría como la práctica en el contexto educativo se retroalimentan mutuamente.

En consonancia con este enfoque, se considera necesario que los instrumentos seleccionados para el trabajo de campo, tengan un carácter etnográfico, en tanto éste “aporta valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes” (Mora, 2008, p.94), afirmación que nos permite definir determinados instrumentos de investigación para la recolección de información,

haciéndose necesaria una revisión acerca de la entrevista semiestructurada, el Relato de vida y la observación participante.

5.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

5.2.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista semiestructurada, informal o abierta, permite que el entrevistado utilice sus propios conceptos y términos, la cual puede variar de discusiones espontáneas a entrevistas abiertas o discusiones en profundidad, que seleccionan sujetos llamados informantes claves.

Del mismo modo, para autores como Nelly Bautista (2011) y Jocelyn Létourneau (2007) dicho instrumento ha logrado en el campo de la investigación posicionarse con gran fuerza, puesto que es a través de ésta que se obtienen y recogen elementos de corte cualitativo de gran relevancia, sobresaliendo como característica principal el diálogo amistoso, cálido y autónomo que se establece entre entrevistador y entrevistado, evitándose así interrumpir, forzar o guiar respuestas y hacer de la entrevista un momento de obligación.

En este orden de ideas, se hace necesario puntualizar en los postulados de los anteriores autores, comenzando por los planteamientos de Jocelyn Létourneau (2007) quien ubica la entrevista semidirigida como *“el método más utilizado para discernir el conocimiento de una persona acerca de un aspecto específico de su vida cotidiana, en donde no se deja de lado la forma de conversación que gira alrededor de un cuestionamiento abierto relacionado con un campo preciso de investigación”* (Létourneau, 2007, p. 173). De igual manera es clave según el autor, que el sujeto haga las veces de investigador y de entrevistador en el desarrollo de la entrevista y de la misma investigación, ya que no sólo debe lograr que el entrevistado responda a lo que se le pregunta, sino además captar lo que entre líneas, por así decirlo, el entrevistado transmite y no es en ocasiones obvio.

En el caso de Nelly Bautista (2011), ubica la entrevista abierta bajo el nombre de entrevista no directiva o semiestructurada, la cual define como un proceso en el que se lleva a cabo una conversación libre en la que el entrevistador cuenta con una gran escucha, con el fin de recoger toda la información posible por medio de *“preguntas abiertas, reflexivas y circulares las cuales podrán develar las categorías de interés para la investigación, ya que clarifica conductas y fases críticas de la vida de las personas, logrado de esta forma identificar y clasificar los problemas, los sistemas de valores, los comportamientos, los estados emocionales”* (Bautista, 2011, p.172). De igual forma la autora opina que el papel del investigador es clave, ya que es el encargado de transmitir siempre al entrevistado un ambiente cálido, en el que se estimule constantemente la expresión mediante el lenguaje no verbal y verbal.

De esta manera es posible decir, que la entrevista abierta para ambos autores posee características en las que sus posturas convergen , en tanto primero, ésta debe ser una conversación amena, libre y cómoda tanto para el entrevistado como para el entrevistador; segundo, es una herramienta o procedimiento a través del cual se obtiene información relevante para la investigación; tercero, es una manera en la que se expone un tema base y a través de éste se direccionan las preguntas sin seguir un orden determinado, pero si teniendo como fin contribuyan a lo que se habla; y por último, se debe dar igual importancia al lenguaje verbal y no verbal puesto que poseen elementos de gran significado.

5.2.2 RELATO DE VIDA

Los relatos de vida son considerados “[...] narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centran en un aspecto particular de esa experiencia”. (Kornblit, 2004, p.16), permitiendo sea interpretado esto, en el caso de la investigación, por la persona que la lleva a cabo.

De esta manera, los relatos de vida desde las ciencias sociales se inscriben dentro de varias disciplinas y buscan diversos objetivos, gozando de un carácter instrumental, en tanto se considera una técnica que puede ser utilizada, como ya se decía con diversas finalidades. Así pues, desde Ricœur (1983-1985) este instrumento se considera como una identidad narrativa, lo que permite una construcción y reconstrucción que da sentido a las acciones, las experiencias, los aprendizajes, entre otros.

En consecuencia, se precisa que el relato “[...] corresponde a la enunciación escrita u oral- [de la] vida o parte de ella.” (Cornejo et al. 2008. p 2), el cual puede diferenciarse de la historia de vida ya que, ésta contempla la historia de una persona desde su nacimiento sin permitirle al investigador tomar de ella lo que le interesa o delimitarla según la intención del mismo.

En este instrumento, elementos como la realidad, las prácticas sociales y los sujetos se integran de tal manera que permiten interactuarse y retroalimentarse, actuando así como productores de realidades y sentido, que desde Sánchez citado por Cornejo, logra vincular la memoria individual y colectiva.

5.2.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante, para Rosana Guber (2001) es *“el proceso de dos actividades principales: observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar en una o varias actividades de la población”* (Guber, 2001, p. 57).

Por consiguiente, este instrumento requiere que el investigador sea bastante observador en todo lo que pasa en la comunidad, pero además, debe sumergirse en todas sus actividades cotidianas, sin embargo, para ello se necesita que el investigador no sea visto como un intruso dentro de su espacio sino que por el

contario pueda ganarse la confianza de la comunidad y llegar a formar parte de ellos, registrando todos los acontecimientos.

Así pues, el objetivo de la observación participante, es detectar las situaciones que se presentan en las relaciones sociales de una comunidad, teniendo en cuenta los relatos de vida de sus integrantes y las interacciones en la cotidianidad, permitiendo diferentes miradas de una misma realidad, sin embargo esto requiere más del análisis del investigador y de las diferentes fuentes que se utilizaron para recoger la información, resaltando que en este proceso se debe aclarar que *“el investigador debe observar y adoptar el rol de observador, y solo en última instancia comportarse como un observador - participante, asumiendo la observación como la técnica prioritaria”* (Guber, 2001, p. 59).

El investigador debe por tanto, evitar emitir cualquier juicio acerca de los acontecimientos que observa, pero además, al momento de participar de las relaciones sociales de la comunidad debe ser visto no como un sujeto que limite sus acciones sino por el contario, como uno más de ellos sumergido en su cultura, esto para garantizar la fiabilidad de la información que se obtiene en esas relaciones.

Desde autores como Martínez (2002) se propone que este instrumento de observación, el investigador debe responder a las siguientes preguntas: *“De quién, qué, dónde, cuándo, cómo, por qué; es decir se consideran importante los detalles”* (Martínez, 2002, p.63).

Finalmente en la observación participante, el investigador debe dar importancia a los mínimos detalles o lo que parece obvio, a los gestos y las interacciones como parte importante en la recolección de la información o en los registros que el observador consolide en su informe o diario de campo sobre el grupo a investigar. Por lo tanto, este instrumento ubica como su principal instrumento el diario de campo del investigador, para registrar todos los acontecimientos que contribuirán

al análisis y sistematización de la información recolectada en la escuela o lugar de investigación. Con lo anterior es preciso decir que la práctica por su estructura supone permanente este ejercicio investigativo, por cuanto se debe conocer el entorno para poder hacer una lectura crítica (sujetos, prácticas, modelo educativo, etc.) y por otro lado, es necesario generar propuestas que contribuyan a la formación de los niños, niñas y docentes.

6 MARCO TEÓRICO

Por medio del siguiente marco teórico se hará una aproximación al campo de las Representaciones Sociales desde los aportes de autores como Moscovici, Araya, Castorina, Gómez, Jodelet y Abric, entre otros; y en cuanto a la noción de Aprendizaje, desde los planteamientos de Ramírez, Bustos y Schelmenson; en tanto, estos dos campos se constituyen en referentes fundamentales para nuestra pregunta de investigación ligada con la cotidianidad escolar.

6.1 NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Para entender las Representaciones Sociales se hace necesario tener un acercamiento al conocimiento social, el cual se construye desde los planteamientos en torno a la psicología cognitiva y a la psicología social, con exponentes como Jean Piaget, quien afirma que *“es a partir de los símbolos formados en base en el lenguaje, la imitación y el juego como el niño empieza a construir su representación del mundo. Esta representación se vuelve aún más compleja cuando se trata de la representación del mundo social”* (Piaget, citando por Gómez. 2002, p.31)

De allí, que la Psicología Social y la Psicología Cognitiva como disciplinas, se siguieron desarrollando casi que de forma independiente, al centrarse la primera, como se decía, bajo la idea del constructivismo el cual se preguntaba por los aspectos de orden social; y la segunda, se cuestionaba sobre los procesos cognitivos en situaciones artificiales o de laboratorio. Es así, como durante los 60`s y 70`s la psicología social se empezaba a interesar en las respuestas cognitivas del individuo y los procesos para codificar e interpretar la información en un entorno social, lo cual llamó la atención a los psicólogos cognitivos en tanto veían importante estudiar tanto la conducta como el razonamiento y las tareas cognitivas en relación al contexto y a la vida cotidiana.

De esta manera, la Psicología Evolutiva entraría a tomar un papel importante al verse influenciada por dichas corrientes de investigación: una sobre el desarrollo de la conducta social para explicar el proceso de socialización; y la otra, sobre el desarrollo cognitivo dirigido hacia el conocimiento físico y lógico - matemático. De este modo, fueron los mismos intereses los que condujeron a establecer unas bases frente a la psicología del conocimiento social, prevaleciendo el estudio de la conducta y el razonamiento, relegados por los modelos cognitivos y del ordenador.⁷

En el caso de la definición del área del conocimiento social, los autores parten de la pregunta ¿Qué es la Psicología del Conocimiento Social?, a través de la cual hacen un recorrido por diversas definiciones, ya que dicho campo al gozar de un carácter interdisciplinar, congrega gran variedad de temas posibles a estudiar.

Si bien, el psicólogo evolutivo ha centrado su interés en el estudio de los contenidos acordes a las etapas evolutivas del conocimiento social, y en el caso del psicólogo social y cognitivo, se ha preocupado por los procesos y aspectos estructurales de dicho campo, no se puede desconocer que gracias al acercamiento entre la psicología evolutiva y la psicología social cognitiva, ha sido posible desde diferentes perspectivas y autores comprender la tarea de definir el conocimiento social o por lo menos establecer un acercamiento a dicho campo.

Así pues, el Conocimiento Social inscrito en el campo de la psicología, se define como una gran variedad de conocimientos acerca de la sociedad, su funcionamiento, los individuos y sus interacciones con los otros, los roles sociales, valores, creencias, entre otros, que están latentes en la vida social y que determinan en gran medida las conductas de tipo social y cognitivo, lo cual deja

⁷ El ordenador hace referencia a “un enfoque que asimila el funcionamiento de la mente humana al diseño de funcionamiento de los ordenadores [(computador), explicando la conducta humana (output) como resultado del procesamiento de la información que llega a nuestros sentidos (input)”. (Muñoz, 2010, p 33)

ver, que la complejidad del área del conocimiento social abarca no solo aspectos cognitivos y sociales, sino también otros de orden histórico y cultural.

Bruner y Tagiuri (1954), situados en las nuevas corrientes de la psicología social, definen dicho conocimiento como *“las intenciones, actitudes, emociones, ideas, capacidades, propósitos, rasgos, pensamientos, percepciones, memorias, acontecimientos, que están dentro de la persona y son estrictamente psicológicas De forma semejante atendemos a algunas cualidades psicológicas de relaciones entre personas, tales como amistad, amor, poder, e influencia. Atribuimos a una persona propiedades de conciencia y autodeterminación, y de capacidad para la representación de su medio, que a su vez media sus acciones”* (Citados por ENESCO, Ileana, DELVAL, Juan y LINAZA, Josetxu. 1989, p.25).

En el caso de Shantz, citado por Enesco et al. (1989), poseedor de una perspectiva evolutiva, plantea el campo del conocimiento social, como aquella forma en que los niños conceptualizan a otras personas y también cómo son capaces de comprender sus actitudes de orden emocional, cognitivo y comportamental.

Así, tras lo planteado en estas dos últimas posturas, ubicamos el conocimiento social como aquel tipo de conocimiento que le permite al sujeto conocerse a sí mismo pero también a los que le rodean, desde diversas dimensiones que hacen parte del mismo al integrarse lo moral, lo afectivo, etc, donde se tienen en cuenta además las interacciones entre los sujetos.

Por su lado, Brooks-Gunn y Lewis, citados por Enesco et al. (1989), validan la anterior idea, puesto que afirman que el conocimiento social abarca el conocimiento de sí mismo y el de los otros, pero también las relaciones que se puedan llegar a generar entre lo propio y lo colectivo desde donde se legitima socialmente.

Para Jairo Gómez (2002), el Conocimiento Social se entiende como una parte fundamental en la transformación de las dinámicas escolares, es decir, es base fundamental en una nueva construcción de sujeto, reconociéndolo como parte importante dentro de la comunidad, que tiene diferencias que van más allá de un conocimiento científico. A la vez indica que: el Conocimiento Social reconoce y da importancia a los diferentes tipos de pensamiento, brinda herramientas que pueden ser utilizadas en la resolución de conflictos y se opone a los postulados de los estadios del desarrollo propuesto por otros autores.

En el caso de Damon (1981 – 1983), sustenta la “cognición social” desde dos perspectivas: la primera referida a un aspecto organizativo, en tanto se refiere *“al conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran nuestro conocimiento del mundo social desde el conocimiento de sí mismo y de los otros, la comprensión de las relaciones interpersonales y de los grupos, y el funcionamiento de la sociedad en general”* (Citado por Enesco et al. 1989, p.25) y la segunda, direccionada hacia los aspectos de procedimiento o procesuales, entendidos como los métodos mediante los cuales es posible adquirir, procesar y usar la información sobre el mundo social, haciendo parte de éstos los métodos sociales y los procesos cognitivos generales.

Finalmente, en relación a las ideas de los autores ya nombrados, Flavell (1977) logra retomarlas y recoger en su planteamiento lo que hace parte del conocimiento social, como lo es *“el pensar en uno mismo, en otros y también en las conductas y los conocimientos sociales que se puedan efectuar en relación con otros”* (Citado por Enesco et al.1989, p.26)

Así pues, además de hacer una revisión de las diferentes definiciones de dicho campo, se hace vital problematizar el Conocimiento Social y no social al centrar la discusión en dos niveles complementarios: uno de ellos referido a que dichos conocimientos difieren en cuanto a los procesos cognitivos subyacentes y los mecanismos de adquisición del conocimiento; y el otro, hace referencia a la

discusión en el problema de las características del objeto a conocer (físico o social), además del tipo de relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento. De allí que se haya llegado a la conclusión de que más allá de admitir diferencias entre ellos, se trata de comprender que tanto el conocimiento social como el conocimiento no social se construyen al establecer categorías, plantear hipótesis para ser comprobadas o refutadas, al elaborar esquemas de experiencias vividas o generar otras situaciones nuevas, etc., en donde finalmente el conocimiento social se ocupa principalmente de *“la importancia que tiene saber cómo se construye el conocimiento social para entender la conducta humana, y en definitiva al hombre”* (Enesco et al. 1989, p.36).

Por otro lado y retomando los aportes hechos por Jairo Gómez al campo del Conocimiento Social, se evidencian cuatro líneas de investigación que hacen posible una indagación más significativa y profunda alrededor de dicho campo, a saber: *El pensamiento narrativo*, en donde Bruner *“destaca la importancia de la narrativa en la construcción de conocimiento”* (Gómez, 2002, p.39), y lo sitúa en el pensamiento narrativo para diferenciarlo del paradigmático (lógico formal): la narrativa, relaciona la realidad social y se le da sentido a las interacciones del ambiente con el sujeto, de allí que *“el pensamiento narrativo está mediatizado y permeado por la cultura, los relatos circulantes en el imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su vida”* (Gómez, 2002, p. 40); y la paradigmática o lógico-científica, se refiere a los procesos matemáticos. La segunda línea bajo el nombre de *Dominios del Conocimiento Social*, en donde toma como referencia a Piaget con sus teorías del desarrollo intelectual el cual se relaciona con el razonamiento moral, y se tiene en cuenta las estrategias que utiliza cada individuo para adquirir conocimiento desde diferentes dominios.

Como tercera línea aparecen *las Nociones Sociales en el niño*, las cuales se ubican como concepciones originales que no han estado influenciadas por los adultos, la escuela o los medios de comunicación como algo propio de ellos.

Finalmente, encontramos la cuarta línea que dará sustento a nuestra investigación bajo el nombre de *Representaciones Sociales*, dicha línea es vista “como un proceso psicológico que refleja las formas específicas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales” (Gomez, 2002, p.36).

De allí que Gómez (2002), las destaca también como aquella forma en que el individuo se relaciona con el mundo y cómo asume las situaciones de la vida diaria, lo cual implica que el sujeto ponga en evidencia todos los sistemas de valores o prácticas que le permitan ocupar un lugar en la sociedad y a la vez, establecer comunicación entre los miembros de la misma. Tras lo anterior se pretende profundizar en el tema de las Representaciones Sociales desde varios autores, ya que, si bien para Gómez éstas hacen parte de una línea de investigación, Serge Moscovici las asume no solo como un campo importante de investigación que se encuentra en construcción, sino que siendo pionero de este campo presenta múltiples y valiosos aportes.

6.1.1 SURGIMIENTO DEL CAMPO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El campo de las representaciones sociales, ha estado influenciado por la mirada de distintos autores, quienes desde su postura le han dado una definición, sin embargo Durkheim (1898) fue el primero en hacer uso del término, desde lo que llamó Representaciones Colectivas, las cuales hacían una distinción entre el pensamiento colectivo y el individual, “*explicando que lo colectivo no puede ser reducido a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos*” (Durkheim, citado por Mora. 2002, p.6), de allí que dichas representaciones hacen énfasis en la reproducción del pensamiento social, mientras que Serge Moscovici toma distancia de dichas afirmaciones al profundizar y precisar en torno a las Representaciones Sociales, en tanto “*resaltan el carácter de producción y*

elaboración del pensamiento, por lo cual llevan a una concepción activa de los grupos sociales” (Ruiz, 2001, p.58) convirtiéndose así en el pionero de este campo.

Así pues, Moscovici en una entrevista con Ivana Markova, citada por Castorina (2003), afirma que las Representaciones Sociales han existido desde varios años atrás, inmersas en diferentes corrientes, sólo que se han posicionado con gran fuerza en el pensamiento y la conciencia social, teniendo en cuenta que la psicología social no había logrado grandes avances acerca de la *idea* de las Representaciones Sociales.

Por ello, podemos decir que Moscovici define las Representaciones Sociales como la forma en que se relaciona el sujeto con la sociedad, apareciendo un elemento clave como lo es el sentido común, el cual es un saber práctico que le *“permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren”* (Moscovici citado por Abric, 2001, p.15) situación que permite no solo transformar sino enriquecer y dar valor a las ideas de los sujetos, donde se tiene en cuenta los tipos de creencias (culturales o religiosas), el lenguaje, la comunicación, el sentido de lo real y la imagen que se produce a raíz de ello en el individuo.

De allí que otro de los elementos que hacen su aparición en las Representaciones Sociales son las creencias, las cuales surgen cuando el individuo cree en algo y esto es tomado en cuenta no de manera individual sino colectiva, ubicándose así, en algo que se establece socialmente, es por ello que Moscovici plantea: *“las Representaciones Sociales son tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje, y las encontramos en distintos tipos de estructuras de conocimiento. Las podemos vislumbrar en un nivel más intelectual o más sencillamente racional”* (Citado por Markova 2003, p.140),

en las que a su vez, se puede ver el sentido común como algo organizado y estructurado.

Es así como Moscovici a través de los postulados de Mannheim, plantea *que “el conocimiento está condicionado por la sociedad”* (Citado por Moscovici en entrevista con Markova. 2003, p.126), por lo que se observa, no es que esté condicionado sino que tal vez se debería ver más hacia cómo la sociedad construye el conocimiento, al tener en cuenta, el conocimiento popular y cultural que los individuos ya poseen para, a partir de ello, posibilitar la creación y adquisición de nuevas Representaciones Sociales, sin dejar de lado el significado de las palabras y de las actitudes que las acompañan, de allí que la cultura, para el autor, sea el elemento más importante en la construcción de Representaciones Sociales, puesto que, es a través de ésta que los conocimientos dejan de ser individuales para convertirse en comunes y en algo compartido por los integrantes de un grupo social determinado, situación que saca a flote el sentido común ya que está sumamente ligado a la cultura.

De esta manera, al acercarnos al sentido común, es preciso ubicar y entender dos elementos o como los llama el autor dos universos, que emergen del mismo: el primero el universo consensual, en donde se ubica el sentido común, el cual es entendido como la negociación y la negación mutua del mundo, tomando como punto de partida la memoria colectiva y el consenso, en este a diferencia del segundo universo, se tiene en cuenta el conocimiento empírico de cada sujeto desde lo vivencial; el segundo es el universo reificado, el cual alude al conocimiento científico, que en palabras de Castorina (2012), *“se interesa por explicar el mundo partiendo de la premisa hasta llegar a la conclusión, tomando como válidos solo los hechos puros, en donde se transforma un objeto común, vivencial o compartido de los fenómenos sociales, pasando a la objetivación del fenómeno”*. (Castorina. Conferencia. UDFJ. Bogotá. Octubre 11. 2012).

Por consiguiente y tomando cada vez mayor fuerza los planteamientos de Moscovici, el estudio de las Representaciones Sociales como campo de investigación que se continua construyendo, ha permitido que varios autores apoyen o se distancien de dichas posturas, las cuales se verán con mayor precisión a continuación.

En el caso de Schutz, apoyado en la idea de Moscovici sostiene que *“el conocimiento proveniente del sentido común se basa en el inventario de conocimientos que la sociedad y la teoría adopta y aprueba”* (Citado por Markova, 2003, p. 132), situación por la cual afirma, que a partir de éste, se llega fácilmente a lo científico, tomando distancia con esto, de lo que hasta el momento proponía Moscovici, al dejar de lado la subjetividad del individuo, su interacción con la sociedad y la construcción de conocimiento gracias a ello, ya que solo busca a través de esto consolidar verdades que permitan llegar a un pensamiento científico, lógico, comprobable y verificable.

De esa manera, conservando los planteamientos anteriores, Martin Mora, entiende este campo como *“el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social.”* (Mora. 2002, p.7)

Por su parte, Denise Jodelet (1986), conservando la idea en cuanto a que la representación social alude al conocimiento del sentido común, agrega además que éstas *“[...] se caracterizan por: a) Ser elaboradas y compartidas socialmente. b) Tener un fin práctico de organización del mundo (material, social y cultural) y de orientación tanto de las conductas como de la comunicación. c) Participar en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado”* (U.P.N - Colciencias.2009, p.38).

De esta manera, la autora hace hincapié en la naturaleza del pensamiento social, en tanto reconoce a los seres humanos como sujetos sociales, que se encuentran

vinculados diariamente a un sinfín de acontecimientos y construcciones colectivas de la realidad que potencian su aprendizaje, posibilitando así la constitución y establecimiento de representaciones sociales, entendiendo que estas gozan de un conocimiento cotidiano. Lo anterior se sustenta al decirse que *“las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad”*. (Jodelet. 2000, p.10).

Así mismo Robert Farr (1983), entiende las Representaciones Sociales, a partir del momento en que *“los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación”* (Citado por Mora. 2002, p. 7); de igual manera, sin abandonar la idea de Moscovici, Farr las define como los sistemas de valores, ideas y prácticas, en tanto que permiten por un lado, que el sujeto se adecue, reconozca y se maneje dentro de las dinámicas de su mundo social, y por otro, sea capaz de comunicarse, relacionarse y adaptarse con los demás miembros de una comunidad a partir de ciertos códigos que le permiten comprender las dinámicas del mundo, sin dejar de lado las historias individuales y grupales que se constituyen en la sociedad en la cual el sujeto está inmerso.

Siguiendo en ese orden de ideas, encontramos a María Auxiliadora Banchs (1984), quien ubica las representaciones sociales con un doble carácter, en tanto pueden ser vistas desde el contenido o desde el proceso, al referirnos a éstas como una forma de conocimiento, adquisición y comunicación en el intercambio de informaciones entre sujetos desde su lenguaje cotidiano, lo que supone entonces que las representaciones son *“una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos”*; (Citada por Mora. 2002, p. 8). Por su parte, Acosta y Uribe, coinciden con Banchs, al asignarles una

doble función en tanto las ven las representaciones sociales como un modo de conocimiento y como una forma de pensamiento social.

6.1.2 DINÁMICA, CONDICIONES Y DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE SERGE MOSCOVICI

Es importante situar la dinámica de una representación social, que Moscovici define a través de dos procesos básicos: La objetivación o reificación , vista como la delimitación del objeto de estudio, la cual permite confrontar la información que se tiene del mismo y las ideologías que los sujetos siendo parte de un grupo social, han construido tanto a nivel personal como grupal, en donde el objeto de estudio se visualiza, toma forma y sentido al *“intentar explicar el paso de un conocimiento científico al dominio público”* (Moscovici citado por Mora. 2002, p.12); y el Anclaje, ligado con la colectividad, actúa como un *“instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella [ya que] la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes”* (Moscovici citado por Mora. 2002, p.12). Es así como a través de estos dos procesos, lo social se modifica y transforma un determinado conocimiento en una Representación Social.

Sin embargo, Moscovici, logra direccionar dichas representaciones hacia tres condiciones teniendo en cuenta que éstas surgen a raíz de situaciones conflictivas o de crisis para los grupos sociales en contextos cambiantes y dinámicos, las cuales son: Dispersión de la información (recolección, organización y discriminación de la información); Focalización (delimitar los intereses de orden personal o grupal) y Presión a la inferencia (dar preponderancia a los hechos de interés); logrando así un acercamiento hacia un esquema de representación.

Por otro lado, el autor plantea que dentro de las representaciones sociales se tienen en cuenta algunas dimensiones, definidas estas, como universos de opinión con fines didácticos y empíricos, las cuales son: *La información*, entendida como el contraste de los conocimientos previos con los que cuenta un sujeto o grupo social y los que poco a poco se van enriqueciendo en sus interacciones e indagaciones de un hecho o fenómeno; *El campo de representación*, que se refiere a la clasificación y grado de importancia que se le da a la información; y *La actitud*, vista como el valor que el individuo o grupo social le da tanto a lo subjetivo como a lo objetivado respecto al objeto de la representación social.

Retomando los planteamientos de Serge Moscovici, Sandra Araya (2002) ubica por un lado la objetivación y el anclaje como dos elementos transversales para la organización de las representaciones sociales y por otro, la actitud, la información y el campo representacional como componentes que definen la estructura a través del cual se organiza la información de las mismas.

De esta manera, en primer lugar se sitúa la **objetivación** como aquel proceso referido “a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas” (Araya, 2002. p 35) que permiten explicar el mundo, haciendo válido un conocimiento social, unido a tres fases que lo constituyen, a saber: *la construcción selectiva*, direccionada hacia la retención de aquello que está acorde con un sistema de valores, en donde se priorizan determinados conocimientos que son de interés para un grupo social, aportando a lo establecido y desechando lo que no es importante; *el esquema figurativo*, asociado a la comprensión de los sujetos a un objeto a representar, caracterizado por la condensación y comprensión del mismo, a través del núcleo figurativo entendido como la imagen que captura la esencia del concepto a objetivar; y *la naturalización*, como aquella imagen que reemplaza ciertos contenidos con el fin de entender la realidad cotidiana, “Sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras que parecen

naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, y son esas imágenes, las que finalmente constituyen la realidad cotidiana.” (Araya, 2002. p 36)

Frente al **anclaje**, al igual que la objetivación permite convertir lo extraño en familiar, pero con la diferencia de que en éste, se le da sentido y por tanto significado a un objeto de conocimiento integrándolo en los esquemas de pensamiento establecidos, pero además asociado a las acciones y dinámicas en la comunicación y la comprensión, de allí que lo anterior se instaure bajo dos modalidades, la primera denominada como la *Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido* y la segunda, como la *Instrumentalización social del objeto representado*.

De este modo, siendo la objetivación y el anclaje elementos indispensables en la representación social, logran vincularse con la actitud, la información y el campo de representación que desde Araya se identifican como dimensiones o componentes que estructuran las mismas.

Así pues, en este orden de ideas al hacer alusión a **la actitud**, ésta se enmarca dentro de la afectividad en tanto orienta y ubica el actuar de los sujetos lo cual permite situar de manera positiva o negativa un hecho o situación, es válido aclarar que la actitud se convierte en un componente determinante en tanto direccionará las representaciones sociales estén o no presentes otros componentes (información - campo de representación).

En segundo lugar, se reconoce **la información**, la cual obedece a la validación u organización de un entramado de datos y conocimientos que serán determinantes en la constitución de la representación social, por lo anterior se destaca que la información puede darse de manera directa o indirecta con el objeto, sabiendo ésta puede proceder de diferentes fuentes.

Por último, ***el campo de representación*** como tercer componente alude a la organización y jerarquización de la información que toma como base el núcleo figurativo ya nombrado en el proceso de objetivación, el cual articulará y así direccionará los diversos elementos que hacen parte de este tipo de representación.

De esta manera, podemos afirmar que los componentes anteriores expuestos por Moscovici y ampliados por Araya, nos dejan ver que para “establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).” (Araya, 2002. p 41)

De esta manera, luego de realizar un recorrido en torno a las Representaciones Sociales, su organización y estructura, es preciso reconocer los aportes que autores como Jairo Gómez, José Antonio Castorina y Jean Claude Abric le han dado a dicho campo, así pues Gómez, sin desconocer los aportes de Moscovici, afirma que éstas reflejan la forma como un grupo social se identifica en un contexto o momento determinado, permiten además ver cómo el individuo se relaciona con el mundo y cómo se asume en las situaciones de la vida diaria. Es por lo anterior, que se infiere que el sujeto pone en evidencia unos sistemas de valores determinados que le hacen posible ocupar un lugar en la sociedad y a la vez establecer comunicación entre los miembros de la misma, de allí que se generen por parte de los sujetos lugares de enunciación que son en un momento determinado legitimados socialmente.

Por consiguiente, consideramos que Gómez (2002) le aporta de forma significativa a nuestro ejercicio investigativo, en tanto le da relevancia al lugar de las representaciones sociales en la escuela, ya que ésta debería ser uno de los lugares donde se construyen tanto las relaciones interpersonales como los conocimientos de forma individual y colectiva, todo ello enfocado hacia la

comprensión de la realidad social, de allí tal vez la postura que asumen las maestras en la construcción de ese conocimiento socialmente elaborado.

Si bien, el autor mencionado anteriormente retoma elementos que permiten reconocer el trabajo de las representaciones sociales con niños y jóvenes en el ámbito escolar, es válido rescatar que autores como Abric le ha dado un lugar importante a este campo de investigación, en tanto precisa que una de “[...] *las funciones de las representaciones sociales demuestra bien cómo ellas son indispensables en la comprensión de la dinámica social. La representación es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales, intra e in-tergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales.*”(Abric. 2001, p.18).

En el mismo sentido, los aportes de Castorina (2012) los ubicamos en el contexto de las docentes del colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana, cuando menciona que las representaciones sociales se dan en el contexto de forma multidimensional, por medio de tres esferas de intervención, las cuales permiten visibilizar que dentro de ciertas características que hacen parte de una representación en el orden de lo social, se concibe un sujeto permeado por aspectos de orden personal y social, los cuales se manifiestan en contextos particulares y para el caso de nuestro ejercicio, en la escuela, estas son:

*“las representaciones sociales **son subjetivas**: en el sentido de los procesos por los que los individuos se apropian de ellas a través de su actividad corporal, le da un significado y una connotación; **la intersubjetividad** de las representaciones: [referida a] las interacciones que en una situación contextual dan lugar a las representaciones sociales compartidas, dialogantemente en las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación social directa; y el acceso a un patrimonio cultural [o la] **transubjetividad**: [que] atraviesa las dos esferas anteriores y remite a lo*

que es común a los individuos, resulta del acceso al patrimonio cultural o a los espacios sociales y públicos donde circulan las representaciones sociales, así como también a los marcos impuestos en el funcionamiento de las instituciones” (Castorina. Conferencia. UDFJ. Bogotá. Octubre 11. 2012)

Además de Gómez y Castorina, es pertinente traer a colación a Jean Claude Abric (1987) quien sustenta que las Representaciones Sociales son *“producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica”* (Abric, 2001, p.64), lo cual logra vincularse con la cultura, de la que hacen parte las creencias, las costumbres, los hábitos, las prácticas y otros, constituyéndose así las Representaciones Sociales que dan paso a un conocimiento elaborado y compartido socialmente.

Cabe tener en cuenta que a la luz de nuestro ejercicio investigativo, los maestros logran hacer parte de las Representaciones Sociales, en tanto:

“[...] se parte de asumir que la acción educativa, como toda práctica social, está ligada a los factores culturales relacionados con la historia de los grupos de interacción y su memoria colectiva, a las normas y los valores, a la actividad de los sujetos - para el caso se centra la atención en los referentes de los docentes - , que de una u otra forma son componentes en la formación de las RS y por tanto inciden en el ejercicio de su actividad profesional más allá del discurso verbal que se expresa en el aula, pues hacen parte de la vivencia del sujeto que enseña, dado que las RS inciden en la dinámica de las relaciones grupales y en su funcionamiento” (Abric, citado por UPN – Colciencias, DIE. 2009, p.42)

Lo anterior permite observar que los maestros desde su rol profesional, se ubican dentro del campo de las representaciones sociales, en tanto sus prácticas educativas se ven fuertemente permeadas por las interacciones que poseen con

los demás miembros de la sociedad, las experiencias y vivencias de orden cultural lo cual hace comprensible que se hable de una construcción compartida de conocimientos, situación observada dentro del aula que se sustenta tanto en sus discursos como en su quehacer docente.

6.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Etimológicamente, aprendizaje proviene del latín *apprehendĕre*, que significa adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia. // Tomar algo en la memoria. También se define el aprendizaje *“como un cambio relativamente permanente de la conducta que cabe explicar en términos de experiencia o práctica”* (ENCICLOPEDIA DE LA PSICOPEDAGOGÍA, .2001, p 247), es así que el aprendizaje se da al interior del sujeto y es observable por medio de la conducta que se asume.

6.2.1 RECORRIDO HISTORICO DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Entendiendo que el concepto de aprendizaje no es algo nuevo, es conveniente hacer un recorrido por sus antecedentes, a partir de los planteamientos de autores como Piedad Ramírez (2002), quien lo ubica desde dos campos importantes en la Psicología del Aprendizaje, siendo el primero la Filosofía, centrada en el interés de la dualidad alma y cuerpo con representantes como Platón y Aristóteles, quienes plantean que el ser humano está dotado de formas organizadas y lógicas de pensamiento, lo cual le permite adquirir reglas de asociación dándole un uso a la información ya sea de manera inductiva o deductiva; y el segundo, las Ciencias Naturales, preocupadas por cuestiones como: las formulaciones teóricas, el papel de la mente y las aplicaciones de métodos investigativos en relación al estudio de dichos fenómenos, para *“establecer cómo de aquellos elementos –sensaciones y percepciones*

sensoriales—surge la complejidad del mundo mental.” (Ramírez. 2002, p.20). Es importante recalcar que a lo largo de la revisión el concepto de aprendizaje no es propio del contexto educativo, de la escuela, sino que llega a ésta de manera externa por la vía de la psicología.

Por consiguiente, además de profundizar en el campo de la filosofía y las ciencias naturales, el aprendizaje se vislumbra desde los siguientes apartados o teorías psicológicas:

La gestaltpsychologie y el aprendizaje: En este se ve el aprendizaje no como un proceso gradual sino como aquel que requiere de una reorganización o estructuración hacia la comprensión, sin olvidar el lugar de la memoria o teoría de la huella (pasado en el presente), con el fin de recordar y posibilitar un aprendizaje por discernimiento. De esta manera, Torres (2000) puntualiza que al hablar de aprendizaje, éste debe asumirse como un todo, en donde el conocimiento al tomarse de forma global permite el acercamiento al mismo, de allí que este se defina como aquella “[...] *especifica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado, [de igual manera en esta escuela se] dedican sus principales esfuerzos al estudio de la percepción y constatan claramente que las percepciones humanas se presentan con unidad, como un todo y, por consiguiente, con significado desde el primer momento.*” (Torres. 2000, p.37)

El aprendizaje por descubrimiento: Este enfoque parte de considerar que el sujeto “*que aprende actúa y evalúa continuamente sus experiencias, en atención a sus propósitos y a las consecuencias que experimenta realmente*” (Ramírez. 2002, p.29). Así pues, John Dewey citado por Ramírez (2002) contempla cinco fases de aprendizaje (o grados del proceso didáctico) que aluden a una secuencialidad, con el fin de llegar a un aprendizaje por descubrimiento, las cuales son:

“1) Conflicto entre los esquemas de actuación anterior y una nueva dificultad, 2) delimitación de esa dificultad, 3) desarrollo del inicio de posibles soluciones: primeras hipótesis, 4) desarrollo lógico de las consecuencias previsibles o soluciones de este inicio de posibles soluciones: aplicación de una nueva metodología, 5) aplicación de las posibles soluciones: verificación de las primeras hipótesis mediante las consecuencias prácticas” (Hernández, F y Sancho J.M citado por Ramírez. 2002, p.29).

El aprendizaje significativo de la psicología humanista: Desde Rogers, citado por Ramírez (2002), ésta teoría direcciona el aprendizaje como aquella relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo- vivencial en donde el sujeto que aprende es el que finalmente le da sentido a este tipo de aprendizaje, de allí que pasa a ser significativo al estar en capacidad de modificar conductas o actitudes; o también como un proceso continuo del individuo dispuesto al cambio y a las experiencias.

Aprendizaje para la teoría del procesamiento de la información: Según Pozo citado por Ramírez (2002), éste se origina como la evolución de la psicología conductista en Europa, influenciada por la revolución tecnológica como producto de la segunda guerra mundial. Por su parte, Gagné (1975) *“define el aprendizaje como un cambio en la capacidad o predisposición humana, que puede ser permanente, el cual no es atribuible al proceso de crecimiento”* (Gagné citado por Ramírez, 2002, p.32), es decir que es un proceso interno del sujeto respecto a cómo éste asimila el conocimiento adquirido.

El aprendizaje como proceso constructivo: En este hace su aparición Piaget ubicando el desarrollo cognoscitivo como un proceso que aborda tanto los factores biológicos como los psicológicos en el sujeto de forma global, para lo cual el desarrollo es el que le da sentido al proceso de aprendizaje, ya que este último dependerá de establecer *“una relación con las estructuras de base, o anteriores en su nivel de desarrollo”* (Ramírez, 2002, p.34), por lo que acercarse al

aprendizaje de estructuras depende necesariamente de las leyes sobre el desarrollo natural.

Además de ello, plantea una diferencia entre concebir el aprendizaje como una modificación de conducta gracias al refuerzo, pues, aunque no descarta que ciertas nociones requieren ser aprendidas por un refuerzo, en relación a las operaciones lógicas, éstas se dan por los procesos de equilibración y autorregulación, lo cual implica que el aprendizaje debe ir más allá de un resultado tanto de experiencias físicas o de refuerzo, al proponer contradicciones o desequilibrios. De otro lado, el autor afirma que el aprendizaje se da en el momento en que el sujeto lleva a cabo una asimilación activa (mediada por la acción física o lógico- matemática) como producto de un desequilibrio que afecta sus estructuras mentales, para ser reorganizadas y así complejizar el desarrollo del pensamiento.

El aprendizaje significativo de la psicología cognoscitiva: el aprendizaje se especifica como un proceso que implica la asimilación o interiorización dentro de un contexto educativo, orientado a su vez por la instrucción. Así pues, Ausubel, apoyando el postulado anterior plantea que en el aprendizaje significativo debe estar presente *“la relación entre lo que se va a aprender, con lo que el alumno ya sabe, con algún elemento de su estructura conceptual a partir del cual se pueda “articular” el nuevo conocimiento”* (Ramírez, 2002, p.36). Finalmente el aprendizaje significativo es entonces, “el resultado de una construcción individual, y la forma como el sujeto asimila su cultura, vincula lo nuevo con lo anterior y aporta los elementos afectivos. Aprender es sinónimo de comprender.” (Ramírez, 2000, p.38)

El aprendizaje para la psicología socio- histórica: afirma que el aprendizaje humano goza de una naturaleza social, en tanto se asume como un proceso que permite una entrada a la vida intelectual de otros que hacen parte de su mundo,

que comienza desde antes de llegar a la escuela y que se da en la relación que el sujeto construye con otros.

6.2.2 EL ENFOQUE CONDUCTISTA, CONSTRUCTIVISTA Y ACTIVO COMO ALTERNATIVAS AL PARADIGMA TRADICIONAL

Para ubicar el concepto de aprendizaje en el contexto educativo, se hará un acercamiento al paradigma tradicional y algunos enfoques pedagógicos como el Conductismo, la Escuela Nueva y el Constructivismo, con el fin de entender la relación escuela - aprendizaje.

De esta manera, el ***Paradigma Tradicional***, desde Ceballos (2004) surge en el siglo XVII en Europa, bajo la finalidad de alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad, ya que éstos eran considerados como sujetos débiles a toda tentación, que debían ser encaminados desde una enseñanza fundamentada en dos elementos claves: el método y el orden, las cuales tenían como finalidad vigilar al alumno para que no cometiera errores al guiarse por su instinto.

Fue de esta manera como la Escuela Tradicional al concebirse como una orientación a la enseñanza educativa, logró posicionarse como el camino que siguen los sujetos de la mano del maestro, quien reconoce que el aprendizaje se da de manera *“academista, verbalista [posicionando las clase y quien] dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores”* (Flórez, 1999, p. 167). De allí, que el maestro se encargue de depositar conocimientos, asumiendo al sujeto tan solo como un ente que debe ser llenado de forma memorística y repetitiva sin tomar en cuenta el proceso en el cual el sujeto construye significados, intereses o establece relaciones con el entorno, sin tener en cuenta su condición de sujeto.

Así pues, en relación con nuestra práctica educativa vemos que lo afirmado anteriormente, sigue vigente, en tanto se observa al maestro como el eje central de la acción educativa y el poseedor del conocimiento, que para el caso de los alumnos debe ser adquirido y memorizado de forma lineal para llegar a lo propuesto en dicho paradigma, por lo que es válido afirmar desde los postulados propios del paradigma tradicional que *“La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos”* (Palacios, 2002, p. 18).

Sin embargo, teniendo como referencia que el paradigma tradicional sigue vigente, surgen algunos enfoques como alternativa y cuestionamiento a la manera como se concebía, se llevaba a cabo la educación y las prácticas pedagógicas, de allí la aparición de algunos planteamientos, como por ejemplo, el **Enfoque Conductista**, el cual surge en Europa a partir de la primera mitad del siglo XX hasta mediados del mismo, fundamentado en los postulados de la psicología del comportamiento. De esta manera dicho enfoque se centraba en la conducta de los sujetos, con el fin de moldearla y formarla para conseguir comportamientos y aprendizajes deseados.

Por ello, Pavlov apoyando el planteamiento anterior centra su interés en experimentar directamente con la conducta, llegando a la teoría del condicionamiento clásico en donde *“un estímulo, capaz de producir una respuesta de modo casi automático en determinadas condiciones [...] es presentado repetidas veces frente a otro estímulo que en principio no producía, ni tenía porque producir esta respuesta [llegando así a] un proceso de aprendizaje (o condicionamiento)”* (Pavlov citado por Muñoz. 2010, p.35); dichas ideas fueron tomadas en cuenta por autores como Skinner (1904) quien a diferencia de Pavlov, afirmaba que del condicionamiento dependerán conductas futuras que estarán mediadas por el reforzamiento y el castigo, siendo estos dos elementos determinantes en las respuestas voluntarias por parte del sujeto, sin dejar de lado

que tanto en el condicionamiento clásico como en el operante se da un proceso de aprendizaje de tipo asociativo.

Así pues, podemos afirmar que bajo este tipo de conducta se busca principalmente la producción de individuos sumisos que contribuyen a la conservación de un orden social o una determinada situación, priorizando la formación y preparación de individuos para el trabajo o desempeño de una función específica, en donde la creatividad y el pensamiento del sujeto quedan relegados, es válido aclarar que dicho postulado toma fuerza con la aparición de la industrialización y sus dinámicas; situación que vemos se hace evidente en la actualidad en varios colegios distritales, puesto que el maestro centra su interés por ejemplo en moldear el comportamiento y hacer capaz al sujeto desde lo productivo, instaurando la visión de trabajadores eficaces y eficientes para el futuro. Es clave ver como los aportes del conductismo son totalmente ajenos al campo educativo, sin embargo la escuela los apropia e incorpora porque pueden ser útiles para el moldeamiento del sujeto.

De igual manera, aparece además del enfoque Conductista, el de **Activo o Escuela Nueva**, el cual nace en Europa y Estados Unidos, y se desarrolla desde Palacios (2002), a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, a partir de las decepciones y vacíos que presentaba la educación tradicional, reconociendo al niño como centro en su proceso de enseñanza y aprendizaje, privilegiando las interacciones con el entorno y a su vez, relegando el lugar del maestro, puesto que *“debe liberarse [...] de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños”* (Flórez. 1999, p.169), es por esto que en esta mirada frente a la educación, se da gran valor a la formación de capacidades creativas y actitudes positivas ante la vida en el sujeto.

Así mismo, ésta tiene en cuenta aspectos tales como la acción, la vivencia y la experimentación, con lo que se puede afirmar se aprende desde el hacer e

interactuar con los objetos, resaltando que el niño es miembro activo de su formación escolar donde el maestro es solo un compañero que acompaña al niño en el descubrimiento del mundo; de allí que se rompe con el paradigma de la escuela tradicional donde el aprendizaje es un proceso de solo transmisión. Es válido agregar que la evaluación se hace de manera integral, cualitativa e individualizada, al privilegiar más el proceso y el comentario del docente, que el resultado y la calificación.

Por último aparece también el **Enfoque Constructivista**, el cual parte de los aportes de la psicología cognitiva con un enfoque de orden social y cultural, siendo notorio en el siglo XX como alternativa que distaba de los planteamientos tanto del Paradigma Tradicional, como del enfoque Conductista y de Escuela Nueva, contemplando que el aprendizaje logra tomar sentido a partir de los conocimientos previos o esquemas con los que cuenta el sujeto, puesto que es desde allí que éstos se modifican e incorporan con mayor relevancia para quien aprende, agregando además, que la interacción con el medio, con los otros y las experiencias logradas en ellos, le dan mayor relevancia al proceso que al resultado. Es por ello, que en este enfoque el sujeto se asume como aquel que es capaz de modificar, construir y apropiarse del conocimiento, recuperando el maestro su lugar como facilitador, en tanto plantea actividades o situaciones llamativas para su aprendizaje.

De esta manera lo anterior se puede validar al decir que *“el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias discretos y aislados”* (Flórez. 1999, p.235)

Así, bajo la concepción que se instaura en el enfoque Constructivista, aparecen algunos exponentes desde el campo de la psicología como Jean Piaget, quien ubica el aprendizaje desde el desarrollo cognitivo, mediante los estadios o etapas de desarrollo como lo son: el Sensorio-motor, Pre-operacional, Operacional (concreto y formal) y Abstracto; de allí que el autor le da relevancia a *“los conceptos de estructura, esquema, asimilación y acomodación entre otros, con claridad al desentrañar la manera como conocemos el mundo, como construimos esquemas y como estos cambian en el desarrollo”* (Zubiria. 2001, p.165).

En el caso de Lev Semionovitch Vygotski (1979), afirma que el aprendizaje humano goza de una naturaleza social, en tanto se asume como un proceso que permite una entrada a la vida intelectual de otros que hacen parte de su mundo, que comienza desde antes de llegar a la escuela y que se da en la relación que el sujeto construye con otros, otorgándosele importancia del mismo modo a la cultura sin reducirse el aprendizaje a lo individual cognitivo. Por lo tanto, aborda el concepto de zona de desarrollo próximo, como algo relevante al tratarse de un sin número de actividades que el sujeto es capaz de realizar con ayuda de otros, pero que de éste hacen parte una zona de desarrollo actual (nivel real del sujeto) y una zona de desarrollo potencial (alcanzada en la interacción social y ayudas pedagógicas), asumiendo la zona de desarrollo próximo como la distancia entre las dos zonas anteriores.

Por otro lado, Ausubel asume el aprendizaje desde un nivel significativo al estar presente *“la relación entre lo que se va a aprender, con lo que el alumno ya sabe, con algún elemento de su estructura conceptual a partir del cual se pueda “articular” el nuevo conocimiento”* (Ramírez, 2002, p.36), por lo cual encontramos tres tipos de aprendizaje significativo: el primero, bajo el nombre de *representaciones o de posiciones de equivalencia*, que se refiere a adoptar significados desde lo que se sabe o conoce, relacionando de esta manera el sonido de la palabra con el objeto; el segundo designado como *aprendizaje de conceptos*, enmarca el aprendizaje de las materias de estudio, y se da inicialmente

como un proceso de formación de conceptos basados en lo que es: diferenciar, generalizar, formular hipótesis, etc., y el uso de experiencias de descubrimiento para luego asimilar dichos conceptos en la interacción con estos, pero también en el contacto con otros nuevos; finalmente se hace presente el *aprendizaje de proposiciones*, que tiene como finalidad acoger el significado de ideas nuevas pero en forma de proposición y suponen una relación entre conceptos a través de la asimilación.

Por su parte, Dewey posiciona el descubrimiento como un elemento transversal en lo personal y cognitivo frente al conocimiento, en donde este tipo de aprendizaje, más allá de ser un proceso gradual, se asume como aquel que requiere de una reorganización o estructuración hacia la comprensión, sin olvidar el lugar de la memoria o teoría de la huella (pasado en el presente), con el fin de recordar y posibilitar un aprendizaje por discernimiento; para lo cual se hace uso de *El aprendizaje por descubrimiento*: en donde se considera que el sujeto “*aprende actúa y evalúa continuamente sus experiencias, en atención a sus propósitos y a las consecuencias que experimenta realmente*” (Ramírez 2002, p.29).

Lo anterior, permite vislumbrar en nuestra práctica educativa tanto elementos propios de la Escuela Nueva como del Constructivismo, ya que las maestras en algunas de sus intervenciones le dan lugar al estudiante, y así a sus opiniones, intereses y dudas, pero en otros casos las maestras son quienes direccionan los procesos educativos sin ir más allá de lo necesario y establecido por parte de la escuela.

De esta manera, luego de haber hecho un rastreo en torno al aprendizaje, consideramos que lo planteado debe tener un valor indispensable tanto para la escuela como para el maestro, ya que valiéndose de los elementos propios de los paradigmas y enfoques ya nombrados, puede propiciar ambientes de aprendizaje no solo enriquecedores sino significativos bajo la visión de un sujeto aprendiz que

tiene procesos y ritmos particulares con los cuales se acerca al conocimiento y se apropia del mismo. Así pues *“la escuela, en consecuencia debe adecuarse al nivel de desarrollo de sus estudiantes y los programas educativos; adaptarse a las capacidades psicológicas de sus alumnos”* (Zubiría. 2001, p.173).

7 ANÁLISIS

El presente ejercicio investigativo, se llevó a cabo con las maestras de ciclo I, en la jornada mañana del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana (sede B), el cual cuenta con un total de 12 maestras, donde se tomó únicamente una muestra representativa de 5 maestras para el desarrollo del mismo. Para ello, se aplicaron determinados instrumentos en la recolección de la información, como fueron: el Relato de vida, la entrevista semiestructurada y la observación participante apoyada en los diarios de campo del grupo investigador, es válido resaltar que durante la aplicación de dichos instrumentos se hizo necesario el empleo de registros fotográficos, de audio y video, pues por un lado las docentes no contaban con el tiempo disponible para la elaboración por ejemplo de un escrito detallado, y por otro vimos en éstos la oportunidad de obtener información valiosa a la luz de nuestra pregunta.

En concordancia con lo anterior nos servimos de la triangulación⁸, para confrontar la información obtenida de los instrumentos ya nombrados, con el fin de establecer las unidades de análisis que nos llevaron a evidenciar las Representaciones Sociales que las maestras de ciclo I del I.E.D.I.T Rodrigo de Triana han construido sobre aprendizaje

Por consiguiente, los instrumentos utilizados para la obtención de la información se emplearon de la siguiente manera: en el caso del relato, éste se direccionó a partir de tres tópicos interrelacionados (momento en que la maestra decide seguir la carrera docente, experiencias más significativas al momento de iniciar su proceso laboral en el campo docente y la llegada de la maestra al distrito); en cuanto a la entrevista semiestructurada, se aplicó con el fin de lograr una aproximación hacia lo que las maestras entienden sobre aprendizaje; y por último,

⁸ “[...] es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales y para lo cual utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación “(CERDA. 1998:50)

la observación participante, se llevó a cabo con el objeto de recolectar información relevante en nuestro ejercicio investigativo, lo cual nos permitió evidenciar y privilegiar los procesos de interacción de las maestras en el aula con los niños.

Así pues, es necesario aclarar que el tema a desarrollar tomó rumbos decisivos, dirigidos hacia la pregunta que lo guiaba, ya que inicialmente planteamos la pregunta en torno a las Concepciones de aprendizaje que tenían las maestras, sin embargo durante el ejercicio investigativo nos dimos cuenta que ellas, aun cuando poseen una formación académica y conceptual, en la práctica ésta no se evidencia o por lo menos no orienta de manera decisiva su trabajo pedagógico, puesto que su quehacer en el aula se basa concretamente en su experiencia y el saber hacer, que forman parte de sus procesos de interacción con diferentes grupos y contextos, lo cual es igualmente válido pero deja de lado un posicionamiento académico, situación que nos llevó a delimitar la pregunta hacia las Representaciones Sociales que tienen las maestras sobre aprendizaje.

Fue por lo anterior, que como grupo investigador dejamos de lado la palabra “concepción” puesto que ésta alude a un conocimiento elaborado el cual se caracteriza por ser de naturaleza intelectual, permeado por lo teórico y/o académico, que dista de las Representaciones Sociales en tanto, estas se caracterizan por ser un saber y conocimiento, que se adquiere en la vida cotidiana en interacción permanente con otros, es decir que desde lo colectivo se da paso a la legitimidad de ciertas acciones y caracterizaciones en el orden de lo social. Tras lo anterior, consideramos necesario destacar que éstas se configuran como:

“[...] un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común [...] en la interacción social

cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común” (Moscovici 1981 citado por Perera: 10).

Es así, que de acuerdo a la información recopilada desde la triangulación ya expuesta anteriormente, consideramos necesario aclarar que recurrimos para el análisis de la misma, a algunos elementos que conforman la **Técnica conocida como Análisis de Contenido**, la cual emergió durante este proceso, al entenderse como el “[...] *conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior*”. (PIÑUEL, 2002. p. 2), y se desprende del Método de Investigación de Representaciones Sociales denominado Análisis Documental.

Es preciso aclarar que la técnica ya nombrada en el párrafo anterior, no se desarrolló en su totalidad, por cuanto reconocemos que el análisis de contenido requiere de mayor rigurosidad, al contemplar técnicas de medida que cuantifiquen unidades textuales, lugares de enunciación o condiciones en que se producen los contenidos analizados; sin embargo, la aproximación de dicha técnica por parte del grupo investigador fue desde lo cualitativo, en tanto el trabajo de campo intenta vislumbrar elementos como las creencias, valores, opiniones, prácticas y/o actitudes que tienen las personas en su psiquis, en su manera de actuar, en sus prácticas y discursos, desde donde analizamos dicha información que nos permitió establecer algunas Representaciones Sociales.

Así pues, aunque la metodología que contempla el Análisis de contenido abarca las siguientes etapas: el pre-análisis, la codificación, las reglas de enumeración o

indicadores, la categorización o codificación respecto a las categorías, la inferencia y el tratamiento de la información e interpretación de los datos, tuvimos en cuenta algunas de éstas para el presente análisis, que a continuación serán presentadas.

En consecuencia, el **Pre- análisis** nos permitió discriminar los datos relevantes a tener en cuenta en el análisis; la **Codificación**, nos ayudó a examinar la información recopilada a través de: *la descomposición*, en tanto permitió escoger los datos para reunirlos en unidades de análisis las cuales actúan como unidades de significado que pueden ser las palabras, el tema, el objeto o referente, el personaje, el acontecimiento, el documento, entre otros; *la enumeración*, la cual permitió ordenar los datos y cuantificarlos en unidades de registro; por último, aparece *la clasificación*, en donde se establecieron categorías a partir de unidades de análisis que contemplan datos con características similares.

Por otro lado, la **Inferencia**, se hizo evidente cuando se hicieron conjeturas sobre los datos, actitudes, observaciones y discursos en las unidades de análisis que tomaron en cuenta la información obtenida; como última etapa, contemplamos el **Tratamiento informático e interpretación de los resultados**, en donde validamos la información y categorización realizada anteriormente a partir de la elaboración de tres matrices, que permitieron con ello el reconocimiento de algunas Representaciones Sociales.

En este orden de ideas, para efectos del análisis de los datos recolectados en nuestro ejercicio investigativo, nos servimos del *pre- análisis* y *la codificación* en donde aparece uno de los componentes que estructuran las Representaciones Sociales, **la información**, entendida ésta como aquella que “da cuenta de los datos que poseen las personas o grupos sociales sobre el objeto a representar. Estos datos o conocimientos pueden provenir de la comunicación social o de la relación directa con el objeto” (Castro. 2009, p. 94), así pues, en relación a nuestro ejercicio investigativo dicha información se evidencia de forma directa, al

obtenerse ésta de la voz propia de las maestras a través de las entrevistas y los relatos propuestos por el grupo investigador; e indirecta, al recopilar información importante frente al aprendizaje desde la observación participante materializada en los diarios de campo.

Por lo anterior, se dio paso a la elaboración de dos matrices para la recolección y organización de dicha información: la primera, referida a organizar las respuestas de las entrevistas aplicadas a las maestras; y la segunda, para discriminar y organizar datos relevantes de algunos fragmentos presentes en los relatos de las maestras en torno a nuestra pregunta guía.

En consecuencia a lo anterior, *la Inferencia* nos llevó a deducir situaciones y afirmaciones frente a los datos, las expresiones y demás, que hacen parte de **la actitud**, siendo éste el segundo componente transversal en la estructuración de las representaciones sociales, el cual alude a aquella disposición que permite orientar “*decisivamente las conductas frente al objeto representado, suscitando un conjunto de reacciones emocionales e implicando a las personas con mayor o menor intensidad*” (Ibáñez. 1988, p. 47).

Obedeciendo a lo anterior, al lograr vincular la información condensada en las dos matrices ya nombradas, nos acercamos al *Tratamiento informático e interpretación de los resultados*, desde una tercera matriz, la cual nos ayudó a seleccionar y establecer unidades de análisis que compartieran elementos comunes no sólo de la información obtenida en las entrevistas y relatos, sino también de la observación participante (diarios de campo del grupo investigador), dicha matriz nos llevó a establecer a partir de las unidades de análisis obtenidas en la misma, diversas Representaciones Sociales que tiene las maestras sobre Aprendizaje, haciendo su aparición el tercer componente de la estructura de las Representaciones Sociales, denominado **Campo de Representación**, el cual permite organizar y jerarquizar la información desde una base llamada núcleo figurativo, el cual articula y direcciona diversos elementos que hacen parte de dicha representación.

En este orden de ideas, las Representaciones Sociales que surgieron fueron las siguientes: El aprendizaje como proceso colectivo, El aprendizaje como el hacer, El aprendizaje como mirada clínica, y El aprendizaje como vocación de la maestra.

1. El aprendizaje como proceso colectivo

Como primera unidad de análisis, aparece la Representación Social de aprendizaje como proceso colectivo, en el que intervienen además de los estudiantes y los maestros, la familia como parte fundamental del proceso formativo de sus hijos, en tanto las maestras manifiestan de forma radical y vehemente que una de las causas de que los niños no aprendan determinados contenidos escolares, se debe en gran parte al poco apoyo y/o ausencia por parte de la familia, quien desconoce e incluso invisibiliza su lugar dentro de la escuela y de los procesos educativos, ya que le atribuye a la institución la responsabilidad de formar adecuadamente a sus hijos en todos los aspectos. Así pues, es válido afirmar que en esta unidad de análisis, el aprendizaje es entendido como proceso colectivo, vinculándose directamente al apoyo, atención y preocupación que la familia brinda a los niños.

Lo anterior se refleja cuando las maestras bajo un tono de tristeza, zozobra e inquietud, puntualizan que *"[...] definitivamente la familia tiene un papel fundamental en este proceso [y] no [se] encuentra el apoyo de [ésta]"*⁹, esto se ve reflejado de igual manera, en los planteamientos expuestos por Del Socorro (2000), en tanto dice que *"los padres no deben olvidar la obligación que tienen de procurar con su amable y acogedora presencia, la felicidad y la alegría de sus hijos, quienes miran la vida por la ventana de la afectividad para sentirse seguros conformando el futuro."* (Del Socorro, 2000, p.9).

⁹ Relato de Vida. Profesora 2.

No obstante, en dicha Representación Social, las maestras mediante gestos de tristeza, aburrimiento, etc, y tonos de voz suave que reflejan angustia e incertidumbre, sustentan desde lo que conocen acerca de la vida de los niños, que el aprendizaje de estos se ve afectado por situaciones de orden familiar en tanto, algunos proceden de familias desplazadas, padres separados, hogares monoparentales, disfuncionales u otro tipo de hogar como por ejemplo, cuando el niño se encuentra al cuidado de personas de la familia o externas a la misma, lo cual se ve reflejado al argumentarse que: "*[...] estos niños que son como muy irregulares, inclusive que podría decir uno que hasta malos, es porque realmente tienen situaciones familiares críticas*"¹⁰.

De esta manera, lo expuesto en el párrafo anterior nos permite ver que las maestras al identificar que los niños tienen bajo rendimiento en su proceso escolar, le asignan dicha responsabilidad a la familia en tanto lo que pasa en sus hogares influye directamente de forma negativa en el aprendizaje. Cabe preguntarse por ejemplo, por las acciones que construyen las maestras para vincular de otra manera a la familia con el proceso formativo de los niños. En el trabajo de campo se hacen juicios al respecto del papel de la familia pero no se observan propuestas en torno a su vinculación a los procesos de aprendizaje de los niños.

Además de ello, cuando las maestras afirman que los niños hacen parte de "*[...] hogares tan disfuncionales, [y] no [se] encuentra el apoyo de la familia*"¹¹, es porque se hace notorio en actividades propias de la escuela, como las reuniones de padres, cuando quien asiste delega responsabilidades en el otro padre, desvinculándose de toda responsabilidad ya que como ellos dicen "*la familia es de*

¹⁰ Relato de Vida. Profesora 2.

¹¹ Relato de vida. Profesora 2.

*dos papás y no de uno solo, y si el otro no colabora uno solo no puede hacer nada*¹²

Es por lo anterior, que traemos a colación que la sociedad ha posicionado a la escuela como un ente fundamental, afirmación que la familia ha usado como pretexto para delegarle a la escuela la responsabilidad de darle todo a sus hijos, no solo en lo correspondiente a los aprendizajes sino a elementos también de orden psicológico, afectivo y moral, reduciéndose así la participación de la familia en lo que concierne al aprendizaje de los niños.

De esta manera, se puede ver que una de las condiciones para que los niños aprendan según las maestras, depende de un mayor compromiso, permanencia y persistencia de la familia en este proceso, puesto que la función de educar, formar y satisfacer las necesidades de los niños no corresponde sólo a las maestras, sino que debe entenderse éste como un proceso colectivo, ya que según ellas es recurrente que los padres de familia deleguen toda la responsabilidad de la formación de sus hijos a la escuela.

*“[la] familia [...] trae al niño [al colegio] para que uno se los tenga acá y así aprendan o no, [...] no les interesa [puesto que solo importa] que el niño [...] esté aquí toda la jornada”*¹³.

“[...] los padres de familia, creen que traen a sus hijos a una guardería, y que no se tienen que preocupar más por [...] el aprendizaje de ellos”.¹⁴

En este punto, es válido resaltar que para las maestras el aprendizaje depende en gran parte del compromiso de la familia, ya que si el niño en sus acciones,

¹² Registro Diciembre 1 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

¹³ Relato de vida, Profesora 3.

¹⁴ Entrevista Profesora 4.

palabras o actitudes le deja ver a la maestra que no ha adquirido y comprendido determinados aprendizajes, ello estará asociado directamente con la familia.

De esta manera, en relación a lo planteado, es coherente citar a Vygotski (1979) en tanto afirma que el aprendizaje se da a través de la relación e interacción con los demás miembros de la comunidad, de allí que la familia como en repetidas ocasiones han dicho las maestras se instaure como una institución transversal frente al proceso de aprendizaje de los niños junto con la comunidad educativa y la sociedad, insistiéndose así, en que la familia es el primer contacto del niño con el mundo, por lo que asume que la poca importancia que ésta le da a dicho proceso, se relaciona directamente con el fracaso escolar de los niños.

Así pues, en cuanto a la Representación Social de aprendizaje como proceso colectivo entendido éste como la relación entre escuela y familia, es preciso destacar que para las maestras el aprendizaje está vinculado a la colaboración y apoyo que de manera aunada aportan y favorecen al proceso educativo e integral de los niños, ya que si bien la escuela transforma y posibilita el acceso a nuevos conocimientos, es la familia la que da el primer paso en el proceso formativo del niño aprende instaurándose así como ente primordial y transversal en este proceso, ya que gracias a su acompañamiento y apoyo se favorece la adquisición de saberes por parte de los niños en la institución educativa

Finalmente, siendo la familia un agente importante y determinante para el Aprendizaje, de acuerdo a lo planteado por parte de las maestras, sería valioso el posibilitar acciones que logran un mayor vínculo con este agente, puesto que lo que se puede concluir del trabajo de campo es más bien una forma fácil de culpar a otros por los problemas que presentan los niños, situación que también se hace presente en las familias.

2. El aprendizaje como el hacer

En esta Representación Social como segunda unidad de análisis, se logra identificar el aprendizaje como el hacer, vinculado al uso de materiales y recursos que garantizan el acercamiento a determinados conocimientos, de allí que el aprendizaje se fundamente en su “instrumentalización” entendida ésta como la apropiación de un entramado de saberes mediante la manipulación, interacción y manejo de objetos, a saber: el libro de texto, el trabajo a través de guías y/o talleres que logran establecerse en las actividades del aula, por medio de las cuales se explica y desarrolla una temática.

“[...] Hoy note que la profesora, en un dialogo durante el descanso, argumenta las guías que se tomaron hoy en una actividad, hacen parte de una rutina que se ha establecido para desarrollar sus clases, ya que como le parece estas han funcionado, le ayudan a trabajar un tema sin inconvenientes”¹⁵.

Así pues, en esta Representación también se hace visible la tecnología desde el uso del computador y la internet, como recurso que en la actualidad ha posibilitado el acceso de los niños al conocimiento, sin embargo las maestras quienes desde un tono displicente e incluso nostálgico mencionan que dicho recurso (específicamente el uso del computador) es considerado como una fuente que facilita pero no enseña, ya que ha logrado alejarlos de la investigación, la indagación y la construcción de hipótesis, que para ellas, son elementos de vital importancia en el proceso de aprendizaje, situación que logra materializarse al decirse que: *"[...] los niños ahora no son tan creativos [...] porque [...] la tecnología los tiene atrofiados [...] no saben consultar [...] todo lo sacan por internet [...] no [...] han aprendido porque ya lo tienen todo hecho"*¹⁶.

¹⁵ Registro Febrero 14 – 15 de 2013. Diario de Campo. Grupo investigador.

¹⁶ Relato de vida, Profesora 1.

Sin embargo, las maestras a través de sus expresiones verbales y gestuales, denotan que no satanizan del todo el uso de lo tecnológico ya que afirman "[les] gustaría que [...] se les enseñe [...] eso de los computadores [...] pero [también] a investigar [...] lo mejor de todo es [...] que ellos hagan noticias, [...] libros, [...] chistes, adivinanzas, cuentos inventados"¹⁷, en fin, productos para la maestra tangibles, bajo los cuales reconoce un esfuerzo en las elaboraciones que efectúan los niños, estableciendo de la misma manera si logró o no determinados aprendizajes. Por lo anterior, se puede decir que:

“Aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos. Los alumnos deben saber lo que hay que hacer con lo que ven en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con materiales que les pidió traer. El trabajo de aprender es visto como el de hacer algo en los libros, los cuadernos o el pizarrón, con los útiles que sirvan para escribir, medir, colorear o pegar.”
(Rockwell. 1995, p.38)

Es por ello que mediante lo observado, la presentación y la forma de darle a los niños los contenidos se hace al parecer de forma poco planificada, ya que en las dinámicas diarias del aula, las maestras ubican la temática a desarrollar dependiendo en algunos casos del número de guías o material disponible para trabajar con el grupo, lo anterior se observa en el siguiente registro *“me parece particular que mi profe pone a los niños a desarrollar guías de cualquier tema sin tener en cuenta lo que anteriormente se esté trabajando, lo que hace es escoger las guías que estén completas para que los niños hagan algo y no se la pasen molestando en el salón o estén entretenidos en algo mientras suena el timbre para el descanso”¹⁸*

¹⁷ Relato de vida, Profesora 1.

¹⁸ Registro Octubre 4 – 5 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

Tras esto, cuando ella se sirve del uso de la guía, del libro de texto o la fotocopia, se puede inferir desde la observación participante, que en estas prácticas cotidianas aparece el activismo en la ejecución de las clases, en tanto el énfasis de la acción pedagógica de la maestra está puesta en tener ocupados a los niños haciendo y haciendo, lo cual deja ver que de cierta manera en dichas prácticas el aprendizaje se posiciona como una rutina, la cual en ocasiones tal como lo manifiestan las docentes, depende en gran medida de que ellas puedan acceder a los materiales y si ello no es posible, será un motivo o argumento suficiente para afirmar que los niños no han aprendido nada.

"[...] si uno quiere un material o algo, aunque dicen que ya la tecnología ha avanzado [...] siempre tiene uno que exigirle a los niños: traigan esto, traigan aquello, pues porque aquí en la Institución, material casi no... se tiene [...] pues si [hay] es para ambas jornadas"¹⁹.

De esta manera, es válido señalar que en esta Representación Social de aprendizaje, el hacer se asocia directamente a una permanente medición cuantificable a partir de lo que los niños producen, ya sea de forma escrita, en el tablero o en el manejo de materiales, dándose con esto lugar a la evaluación, únicamente en términos de la calificación, ya que a través del discurso y el actuar de las maestras resulta relevante aquello que puede ser medible, postulado que se puede ratificar al decirse que la evaluación *"[...] se ha constituido actualmente como recurso de vigilancia, control y autoridad por parte del docente [teniendo] una apreciación limitada, y de carácter cuantitativo, cuya función es establecer una calificación expresada en una nota numérica"* (Álzate: 1999, p.1-2).

Junto con lo anterior, es preciso decir que las maestras bajo una postura rígida, estricta y determinante, ven en lo cuantificable algo imprescindible en el proceso de los niños, puesto que miden el aprendizaje a través de lo que hacen ellos, ya

¹⁹ Relato de vida. Profesora 3.

que durante el *“desarrollo de sus clases, llaman uno a uno a los niños a su escritorio con el fin de hacerles preguntas en relación a los contenidos de una determinada materia, procediendo a llamar al niño y luego de ello, realizar anotaciones en la planilla haciendo caso omiso a las preguntas de los niños referente a lo anterior, puesto que les piden que vuelvan a su lugar y continúen en lo que están haciendo”*²⁰.

En consecuencia es posible asegurar que los niños suponen muchos aspectos frente al proceder de la maestra en tanto dicen, *“la profe nos preguntó cosas para llevárselas al coordinador y él ponerlas en los papeles que saca de la oficina para dárselas a los papás en la reunión de padres”*²¹, en este orden, podemos decir que ellas en ocasiones involucran de manera inconsciente a los niños en el proceso evaluativo negando la posibilidad de que se enteren por un lado que se les está midiendo y por otro, para qué o con qué fin se hace dicha acción.

Así pues, esta Representación Social adquiere elementos significativos dentro de las aulas de clase, al primar lo cuantitativo sobre lo cualitativo, ello se hace evidente cuando las maestras de manera cautelosa e intencionada, deciden pasar a algunos niños al tablero o llevarlos a un lugar dentro del aula para hacerles variedad de preguntas en torno a un tema determinado, con el fin de verificar a través de sus respuestas (verbales, escritas y corporales), qué tanto han “aprendido” en una asignatura, siendo característico que en dichas dinámicas propias del hacer, se reduce al niño a un número, de allí que las maestras hagan uso de términos como atrasado, dócil o quedadito, bajo los cuales se le rotula.

Sin embargo, es conveniente aclarar que durante el reconocimiento de esta Representación Social, algunas maestras le dan lugar a las concepciones, ya que

²⁰ Registro Mayo 31 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

²¹ Registro Mayo 31 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

lo anterior se hace notorio en distintas dinámicas que se llevan a cabo, como por ejemplo:

“[...] la maestra de nuevo reiteraba el hecho de que los niños no saben leer, no saben escribir, no saben nada, pero además [usa la] advertencia como forma de que los niños “aprendan” [...] en el caso de Yaroth, la profesora [5] le decía: y usted con buena letra porque le borro todo.

A Andrei le decía: ¿usted ya copio?; y David no ha copiado y fuera de eso mentiroso, venga para acá (mandándolo a hacerse adelante frente al tablero) y no sale a recreo el que no haya terminado,...se queda sin recreo y le mando planas al que esté hablando

Luego de esto la maestra volvió a repasar las preguntas de la evaluación de Ciencias, reiterando “hola, estos niños no saben nada, entre más y más les repaso menos aprenden” “[a ver a ver], tanto que gritan y no saben nada. Mire a Karen escribió un elemento vegetal, el pez” y todos los niños se burlan. Lee otra evaluación y dice: “oigan disque los huesos de la cabeza son la cara, ¿acaso usted tiene aquí la cabeza? (señalando la cara)”²²

Profe [5]: Bueno, voy a hacer el dictado a ver qué tanto saben....

El dictado de la profe era sobre las combinaciones mp, mb, palabras con hie, hue, y palabras con illa, illo, con lo cual dictó palabras como hielo, bomba, sombrilla, campana, las cuales iban con artículos el, la, mí, luego dijo:

Profe [5]: venga le pongo cero [diciéndole la profesora a Sharon Vanessa], mire no sabe escribir, no me le deje copiar porque no sabe, va tocar decirle “m” de

²² Registro Septiembre 20 - 21 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

mamá y “i” de indio. En este momento todos los niños se burlaron de Sharon, pero la profe continuó el dictado diciendo:

Profe [5]: vamos a ver qué aprendieron, escriban el huevo, el....., la e va mayúscula, la l...; antes de la m se escribe p [después de haber dictado campana] ahora el... e mayúscula no [afirmando], bombillo, antes de la b se escribe m²³

De este modo, mediante los dos comentarios registrados es posible ver que las maestras adoptan una actitud de burla, con la cual, además de ridiculizar a los niños, generan a través de sus palabras señalamientos, al considerar que éstos no dan cuenta de la guía o el dictado como ellas lo esperan.

Sin embargo, se aprecia una perspectiva tradicional basada en la transmisión y repetición, lo cual supera la Representación Social ya que da paso a la Concepción, en vista de que la maestra recurre a la práctica tradicional al considerar que ésta es la mejor manera para apoyar a los niños en el proceso de aprendizaje, al decir por ejemplo que copien o empleen para la escritura, el dictado y la combinación de palabras o cuando hablan de la importancia de las *"[...] estrategias pedagógicas [basadas en la] mecanización de lo tratado por parte de los estudiantes mediante ejercicios pertinentes al tema tratado "aprender haciendo²⁴.*

Finalmente, en esta Representación Social se refleja una vez más el posicionamiento de un aprendizaje a partir del hacer, por lo que podemos concluir que las maestras vinculan el aprendizaje con lo que el estudiante pueda hacer y producir en términos cuantificables, situación que se argumenta con los planteamientos de Díaz Barriga cuando dice que *"[...] sin lugar a dudas [...]*

²³ Registro Septiembre 13 - 14 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

²⁴ Entrevista Profesora 5.

asistimos solo a una arbitraria cuantificación de elementos". (Díaz. 1993, p.6), con lo que inferimos, las maestras dan valor a lo que pueden ver y calificar dejando de lado por ejemplo, lo que pasa durante ese hacer o aquello que es imposible de medir (discursos, dibujos libres, actitudes, etc.).

3. El aprendizaje como mirada clínica (carencia, dificultad o problema).

En esta tercera unidad de análisis, se identifica la Representación Social del *aprendizaje como* mirada clínica, direccionada hacia la carencia, la dificultad o el problema que compromete directamente el ámbito escolar y es identificado por las maestras, cuando ellas hacen uso de "las semanas de diagnóstico", en las que se hacen diversas actividades con el fin de ubicar: por un lado, el proceso de aprendizaje en el que se encuentran los niños y de esta forma organizar un plan de trabajo para el año escolar; y de otro, diagnosticar y remitir a los niños a un especialista en el área correspondiente al notarse ciertas limitantes que se ligan a lo médico, lo psicológico y lo comportamental, ya que por ejemplo: si un niño no se queda quieto o no sigue el ritmo académico de la mayoría de los niños, posee algún tipo de problema que debe ser atendido por un especialista.

En primer lugar, frente al proceso de aprendizaje en el que se encuentran los niños y en la construcción del plan de trabajo, apoyándonos en lo observado mediante el desarrollo de las clases, apreciamos que estas "semanas de diagnóstico", aunque son un requisito de la institución, pierden valor ya que las maestras crean su plan de trabajo no desde lo que estas arrojen sino desde lo que para ellas da cumplimiento a las temáticas exigidas para el año escolar, dejando así de lado situaciones, conocimientos y demás que pueden ser tomadas en cuenta por las maestras favoreciendo y enriqueciendo los procesos de aprendizaje y en ello el tema que se lleve a cabo.

Además de lo anterior, podemos deducir que las maestras omiten los resultados obtenidos en las semanas de diagnóstico, puesto que en algunos momentos se hace notorio que ellas no reconocen, tanto el proceso cognitivo en el que se encuentran los niños, como sus particularidades al pasar por alto elementos como la autonomía, creatividad, imaginación y toma de decisiones, lo cual además va acompañado de una carga agresiva y un tono despectivo que afecta al niño, anulando diversos aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje, obedeciendo esto al interés que tiene la maestra al poner en marcha el plan de trabajo ya establecido, lo anterior se manifiesta en el siguiente registro:

“Hoy me llamó la atención que la maestra, luego de explicar el tema del aparato digestivo, les pidió a los niños, pintaran el cuerpo que aparecía en la guía, de color piel, la mayoría de ellos atendieron a lo dicho pero los demás lo hicieron de diversos colores entre ellos el verde, situación que causó enojo en la maestra pidiéndoles, se revisaran bien ellos mismos para ver si tenían ese color; luego de esto, les dijo a los niños que debían repetir el dibujo pues estaba mal”²⁵.

En segundo lugar, se reconoce que el aprendizaje está asociado al diagnóstico²⁶ y a la remisión de los niños por parte de las maestras a un especialista en el área correspondiente, ya que según ellas, de acuerdo a las “[...] semanas [...], donde uno los pone a [...] hacer [...] dibujos,[...] colorear,[...] jugar con plastilina [...] actividades que son muy normales [...], a través de eso uno empieza a ver, si un niño tiene capacidades mucho mayores a las de los demás o por el contrario tiene sus limitantes”²⁷, situación que permite por tanto determinar solo bajo estas condiciones que “hay niños muy pilos, muy rápidos para hacer las cosas, [y] lo

²⁵ Registro Febrero 28 - Marzo 1 de 2013. Diario de Campo. Grupo investigador.

²⁶ “Implica obtener tanta información sobre historiales médicos como sea posible, realizar evaluaciones psicológicas y físicas y llevar a cabo estudios de laboratorio suficientes como para considerar todas las razones posibles” (AADIDD.2010:105).

²⁷ Relato de vida. Profesora 2.

*hacen muy bien y hay otros que están muy quedaditos, despaciosos, perezosos, no quieren hacer nada*²⁸.

De esta manera, podría decirse que las expresiones anteriores, surgen de prácticas cotidianas que se han naturalizado por parte de ellas, lo que les permite a través de una actitud de preocupación, ayuda y compromiso, sentirse de alguna manera responsables con la educación y el bienestar de los niños, lo anterior se deja ver por ejemplo cuando las maestras dan solución a diversas situaciones: por un lado, desde su propio actuar cuando notan dificultades que saben pueden solucionar dentro del aula por medio del espacio de refuerzo y por otro, cuando remiten a los niños a orientación, considerando necesitan de una ayuda especializada con la que ellas no cuentan, lo anterior se deja ver en expresiones como *“nosotros tratamos siempre de ayudar, no solamente en lo del trato psicológico [...] también tenemos [...] problemas de niños que son hiperactivos, entonces [...] los llevamos a [...] la liga de epilepsia no solo para epilepsia [...] sino para problemas que tengan los alumnos [...] porque son hiperactivos*²⁹

Por tal razón, en relación a lo visto dentro del aula, señalamos que el diagnóstico como ha sido visto por las maestras, desde Moscovici (2003) toma en cuenta el sentido común, el cual forma parte importante en las Representaciones Sociales, al definirse como ese saber que da valor a un conocimiento de carácter cotidiano, priorizándose en las ideas de los sujetos que se encuentran enlazadas a las creencias, el lenguaje, la comunicación u otras, que finalmente responden a sus experiencias diarias.

Vale la pena indicar que las maestras, además de diagnosticar y remitir a los niños, encuentran falta de interés y poca colaboración en los padres, en cuanto al seguimiento del diagnóstico emitido a sus hijos, en ocasiones por falta de tiempo o

²⁸ Relato de vida. Profesora 2.

²⁹ Entrevista Profesora 1.

la negación a la posibilidad de que él tenga una deficiencia, por ello las maestras argumentan que *“encontramos [...] niños con dificultades de aprendizaje, [y] al detectar estas situaciones, tratamos de trabajar con los padres de familia [pero] esa poca colaboración [para] que [ellos] entiendan esa dificultad de sus hijos, [y] hagan algo por ellos, [por ejemplo:] los lleven a una evaluación o a una remisión con psicología o a unas terapias, eso ha sido[...] muy difícil porque hay papás que durante todo el año [...] no logran entender esto”*.³⁰

En síntesis, se puede puntualizar que en esta Representación Social, el Aprendizaje como mirada clínica que toma en cuenta la carencia, la dificultad o el problema, se encuentra fuertemente vinculada al proceder, los discursos, etc de las maestras, ya que son ellas quienes deciden, clasifican y determinan el tratamiento y/o pasos a seguir con cada uno de los niños, que logra situarlas como aquella figura de autoridad que le permite emitir un diagnóstico, con el fin de favorecer el desarrollo integral de los niños, ya sea a nivel cognitivo, motor, social y demás.

4. El aprendizaje como vocación de la maestra

Como cuarta Representación Social, surge el Aprendizaje como vocación de la maestra, la cual etimológicamente *“se deriva del latín vocare [que significa] llamar, [haciendo de esta manera alusión a ese] llamado a satisfacer una necesidad, para lograr el bienestar del individuo, y afirmar un interés que nos impulsa a hacer las cosas para alcanzar el éxito.”* (Pantoja, 1992, p.18).

De esta manera, afirmamos que el aprendizaje se relaciona con la vocación de las maestras, en tanto hemos evidenciado que éste se vincula fuertemente con aspectos de orden afectivo y emocional, lo cual toman como referente para asumirse como mamás y cuidadoras de los niños dándole un giro a su rol como

³⁰ Entrevista Profesora 4.

maestras; lo que se hace visible en algunos fragmentos de los relatos de vida de las maestras, al expresar que:

"[...] eran como unos hijitos nuestros [...] ellos decían [...] que se sentían contentos cuando sus profesores estaban [...] la relación era muy buena"³¹.

"[...] esta experiencia como docente, [...] me ha enseñado a amarlos [ya que] me siento joven [...] porque ellos irradian alegría con sus picardías, con sus desobediencias, con sus experiencias en el hogar, también [...] me he humanizado más, porque los problemas de ellos son mis problemas"³²

En concordancia con lo anterior, en dicha Representación Social, es relevante el lugar de lo afectivo, ya que según lo afirmado por las maestras, su profesión se ha visto marcada, ya que el hecho "*[...] de trabajar con niños siempre da muchas satisfacciones, [...] esos pequeños detalles, esa gratitud que se ve en los niños siempre, [...] ha marcado y ha hecho [...] que [se] quiera seguir en esto [...] porque no es fácil*"³³, afirmación que permite ver que el aprendizaje está mediado por lo afectivo, en tanto por un lado, se hace evidente el amor y el cariño reflejado en la manera como se desarrollan las actividades, y por otro, la satisfacción de percibir en los niños agrado y entusiasmo tras lo hecho por ellas.

Sin embargo, aunque se plantee la Representación Social de aprendizaje como la vocación de las maestras permeado por lo afectivo, también se evidencia dicha vocación desde las Concepciones, en tanto se direcciona hacia el cumplimiento de lo exigido, enmarcándose en lo que les va a servir a los niños en su vida futura. Así pues, esto es sustentado por las maestras cuando se refieren al aprendizaje como: la manera de "*adquirir conocimiento, que después se va a proyectar en la*

³¹ Relato de Vida. Profesora 1.

³² Relato de Vida. Profesora 1.

³³ Relato de Vida. Profesora 2.

vida³⁴ o la forma “[...] para [...] irse uno desarrollando en la vida³⁵, con lo que se reafirma, debe dársele a los niños saberes básicos para su desempeño en el mundo, por lo cual ellas se enfocan en cumplir con lo necesario para la escuela, ya que como ellas dicen *“a través de lo que los niños aprenden, se formarán sujetos útiles que aporten a la sociedad sin la necesidad de pensar o reflexionar demasiado”*³⁶.

De esta manera, lo anterior permite reconocer que la maestra se asume como un sujeto enfocado hacia la trasmisión de saberes dentro del cotidiano escolar, idea que dista un poco de la primera forma en que se direcciono la vocación, al ser ésta aquella *“decisión [...] que integra la conciencia y la voluntad [y así esa satisfacción por] desarrollar sus habilidades, actitudes, e intereses y autorrealizarse para alcanzar el éxito”*. (Pantoja, 1992, p.17).

Ante tal situación, se asume que el cumplimiento ya mencionado en el párrafo anterior, está aunado a la experiencia y trayectoria de las maestras, y así a los requerimientos personales de ellas, situación que conlleva a desempeñarse en lo que ha de hacerse, sin vincular otras dinámicas y formas enriquecedoras para el aprendizaje, lo anterior se testifica al decirse que *“con tantos grupos y tanto tiempo que uno lleva trabajando, uno solo hace lo que corresponde y ya, porque con qué tiempo se hace algo nuevo”*³⁷

Vale la pena señalar que algunas de las maestras, en el momento de cumplir estrictamente con lo exigido por el colegio, hacen uso por ejemplo del aprendizaje significativo, al incluir estrategias y elementos nuevos a su proceder diario con el fin de hacer de sus intervenciones una experiencia enriquecedora y satisfactoria;

³⁴ Entrevista Profesora 2.

³⁵ Entrevista Profesora 3.

³⁶ Registro Octubre 18 - 19 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

³⁷ Registro Agosto 30 – 31 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

situación que en diálogos sostenidos con las maestras, *“genera en los niños un efecto positivo hacia el aprender ya que les motiva, agrada y entusiasma la manera como ella presenta y desarrolla los temas o contenidos dentro del aula”*, manifestándose cuando por ejemplo *“le trae a los niños sopas de letras como un elemento que les va a divertir y además les va a aportar en su aprendizaje porque les permite mejorar su concentración a partir de algo no convencional, pero aprovechable”*³⁸

Lo anterior, se condensa en: *“[...] me gustó mucho [ser docente] pues desde que uno [...] quiera su profesión [...] trabaja [...] con agrado [...] sea como sea”*³⁹; argumento que nos permite afirmar que las expectativas y motivaciones que las maestras demuestran hacia su profesión se ven reflejadas en su manera de actuar, comunicarse y reflexionar en el aula, en tanto consideran su labor como algo relevante para el aprendizaje de los niños, situación que las lleva a establecer que para que el *“[...] niño aprenda realmente [...] debe disfrutar el momento, y la mejor manera de hacerlo es [con] actividades [...] lúdicas [que] sean agradables para los niños”*⁴⁰

Un ejemplo que ratifica lo anterior, se deja entrever cuando las maestras dentro del aula implementan como ya se decía, estrategias novedosas para acercar a los niños a un determinado saber, por ejemplo *“en las matemáticas [haciendo uso del] ábaco, [...] juguetes que le agraden, [...] que sean portables [y] dulces [logrando que, tras lo que les gusta], analicen y desarrollen la operación dando sus propias respuestas”*⁴¹, dicho postulado, aporta de manera positiva al proceso de aprendizaje de los niños, en tanto permite vincular la cotidianidad al aula y lo que le es cercano o familiar a ellos, dándole de cierta manera significado al

³⁸ Registro Agosto 9 - 10 de 2012. Diario de Campo. Grupo investigador.

³⁹ Relato de Vida. Profesora 3.

⁴⁰ Entrevista Profesora 2.

⁴¹ Entrevista Profesora 1.

conocimiento que debe lograrse desde lo académico, pero también relacionado con lo que él conoce.

Para concluir, la Representación Social de aprendizaje como vocación de la maestra, es pertinente decir que ésta se asocia directamente con elementos de orden afectivo, reflejado en el amor que ella siente por su profesión y por los niños, sin embargo se ubica una concepción del aprendizaje desde lo exigido o desde la acción reflexiva por parte de la maestra, esto último haciéndose visible cuando ellas integran elementos novedosos al aula y así al desarrollo de las temáticas establecidas., los cuales acercan a los niños a un aprendizaje significativo, diferente del carácter transmisioncista que habitualmente se percibe en la escuela.

8 CONCLUSIONES

Con base en el proceso investigativo, podemos concluir que de acuerdo con Castorina (2003), el maestro en su práctica educativa no reconoce que sus juicios de valor están permeados por el sentido común, postulado bajo el cual inferimos que las maestras logran situarse desde ciertas miradas que inciden en la forma de ver los procesos de los niños en relación al aprendizaje, donde juegan un papel transversal sus experiencias, vivencias, el lugar de lo común, etc,

Resulta importante hablar de las representaciones sociales en el campo educativo y más concretamente en los maestros, por cuanto los seres humanos por ser sujetos sociales poseemos infinidad de saberes los cuales se adquieren no solo desde el campo académico sino también de las diversas relaciones y vivencias, de allí que el papel de la escuela como espacio de socialización, genere en las maestras (os) la reconstrucción del pensamiento de manera holística, teniendo en cuenta que se halla inmerso en un medio de información que se mueve de forma permanente bajo diversas fuentes.

Posicionados en el campo de las Representaciones Sociales podemos entender que este conocimiento se constituye a partir de los conocimientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación, resaltando que es un conocimiento socialmente elaborado y compartido para explicar y comprender el mundo, situación de la cual no se escapan las maestras

Podemos decir que en el análisis evidenciamos el paso de las Representaciones Sociales a las Concepciones, ya que algunas maestras asumen una perspectiva reflexiva que es coherente con su práctica pedagógica, la cual además resulta ser intencionada toda vez que reconocen el valor del juego para el aprendizaje, seleccionan los materiales, establecen pautas etc. de igual las maestras hacen conciencia sobre el carácter repetitivo y memorístico que caracteriza el trabajo de

aula, ratificando el lugar del paradigma tradicional o intentando tomar distancia del mismo.

Reconocemos que el aprendizaje es un campo propio de la psicología cognitiva que llega a la escuela por la vía de corrientes como la escuela nueva y el constructivismo, en tal sentido es un campo ajeno al maestro, pero del cual debe hablar e incorporar a sus prácticas y discursos, situación que como muchas, en la escuela termina siendo impuesta por quienes desde fuera de ésta, la piensan y reflexionan, ello explica el lugar que las maestras le otorgan al aprendizaje desde el sentido común, posicionando de la mejor manera en sus prácticas, el lugar de la enseñanza en detrimento del mismo.

De acuerdo con el proceso vivido, podemos afirmar que las maestras de Ciclo I de I.E.D.I.T Rodrigo De Triana poseen representaciones sociales en torno al aprendizaje, ya que, si bien su formación académica estuvo marcada por elementos de orden teórico, en nuestro trabajo investigativo identificamos que el término aprendizaje se encuentra fuertemente permeado por el sentido común y la experiencia, elementos que dan gran relevancia a sus prácticas educativas, generando de esta manera diversas representaciones sociales de Aprendizaje. En este orden de ideas, al relacionar lo encontrado en el marco teórico y lo obtenido en el ejercicio de análisis, afirmamos que las maestras se valen en su quehacer educativo de factores propios de la cultura, las vivencias y las interacciones, que permean sus prácticas docentes.

La estructura de las Representaciones Sociales expuesta por Sandra Araya, permitió direccionar el análisis de nuestro ejercicio investigativo, en tanto nos llevó a evidenciar componentes transversales para este campo que aún se encuentra en construcción, como los son las actitudes, la información y el campo representacional.

9 ANEXOS

Se determina por parte del grupo investigador que los anexos se entregan en medio magnético, en tanto dichos insumos aunque enriquecen y direccionan nuestra pregunta central, representan un volumen considerable que creemos conveniente presentar en un documento diferente, con el fin de centrar la lectura en elementos esenciales del ejercicio investigativo.

En consecuencia, se señala entonces su contenido respectivo:

Anexo 1: Modelo de Entrevista

Anexo 2: Transcripciones de Entrevistas

Anexo 3: Tópicos orientadores del Relato de Vida

Anexo 4: Transcripciones de los Relatos de Vida

Anexo 5: Matriz de Recolección de Información

- *Matriz 1: Entrevistas.*
- *Matriz 2: Relatos de Vida.*
- *Matriz 3: Unidades de Análisis (Entrevistas – Relatos de vida - Diarios de campo) Representaciones Sociales*

Anexo 6: Diarios de Campo

Anexo 7: Fotos Contextualización

ANEXO 1: Modelo de Entrevista

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA
LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL**

GRUPO INVESTIGADOR:

Maritza Yicel Díaz
Nidia Malagón
Diana Carolina Rojas
Luz Yanneth Rueda

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA

Lograr una aproximación hacia lo que las maestras entienden sobre aprendizaje.

NOMBRE DE LA INSTITUCION: Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana.

NOMBRE DE LA DOCENTE ENTREVISTADA: _____

PREGUNTAS:

1. Para usted ¿qué es aprender?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas emplea en la organización y desarrollo de su clase?
3. Desde su experiencia docente ¿cuál cree usted ha sido su mayor dificultad y reto con los niños?

ANEXO 2: Transcripciones de Entrevistas

ENTREVISTA PROFESORA 1

Entrevistador: Buenas tardes, estamos con la profesora [...] del grado primero A, la cual nos va hablar algo más de su experiencia docente, a partir de algunas preguntas...Profesora [...], ¿Para usted que es aprender?

Profesora: Aprender es llegar, eh... a saber algo de lo desconocido, por ejemplo en las matemáticas, lo que llegarían hacer los números, las sumas, eh... que ellos no conocían pero por ya por medio del aprendizaje ya lo... lo van a saber que son estas operaciones.

E: Gracias, la segunda pregunta es ¿qué estrategias pedagógicas emplea en la organización y desarrollo de sus clases?

P: Bueno, las estrategias que utilizo en las matemáticas es que los niños... lleven, que tengan el ábaco, que fuera del ábaco, que tengan juguetes que le agraden, juguetes pequeños que sean portables, eh... también con dulces, y con lo que más les agrade.. Ellos se les cuestiona problemas y con lo que ellos le llama la atención, esto de que sea con lo que más les guste y desarrollan los problemas bien, analizan y desarrollan la operación dando sus propias respuestas, en español utilizo mucho la lectura del cuento y con base al cuento se hace unas preguntas para que ellos tengan comprensión de lectura, también les hago, sopa de letras, crucigramas, eh... y preguntas sueltas y así los niños van mecanizando la lectura.

E: Gracias profesora, la última pregunta es: Desde su experiencia docente, ¿Cuál cree usted ha sido su mayor dificultad y reto con los niños?

P: Eh... el reto ha sido ayudar a cada uno de los niños, porque cada uno de ellos es un mundo diferente, tiene problemas... que viene con problemas del hogar, entonces muchos de ellos son abusados y hemos llegado, pues no solamente yo, sino aquí con la orientadora, con mi grupo de compañeras nos ha tocado mandarlos a Bienestar a cada niño, pues ellos nos comentan lo sucedido y nosotros tratamos siempre de ayudarlo, no solamente en lo del trato psicológico, sino también tenemos ... tengo aquí problemas de niños que son hiperactivos, entonces nosotros los llevamos a hacer.... los llevamos a la liga de la liga de epilepsia y allí no, no sólo para epilepsia, no si no para problemas que tengan los alumnos, eh, eh... porque son hiperactivos, eh... porque les sobra tiempo, pues la mayoría son niños, son niños que saben bastante y les sobra tiempo para molestar, pero a ellos les hacen unos talleres, que ellos van cambiando de su actitud.

E: Muchas gracias profesora.

ENTREVISTA PROFESORA 2

Entrevistador: Bueno, estamos acá con la profesora [...], del curso 200..., del curso ¡Ay perdón! del curso...

Profesora: Preescolar C

E: Preescolar C, entonces profesora, pues eh... en esta oportunidad, pues la entre... la entrevista pues, nuestra pregunta, nuestra primera pregunta, teniendo en campo, teniendo en cuenta la experiencia de la profesora y... su trabajo docente, quisiéramos saber, para la profesora [...] ¿Qué es aprender?

P: Aprender es adquirir conocimiento, que después se va a proyectar en la vida.

E: Bueno, eh... dentro de lo que la profesora nos dice que es aprender, ¿Qué estrategias pedagógicas, emplea en su organización y desarrollo de sus clases?

P: Yo creo, que para que un niño aprenda realmente, el niño debe disfrutar el momento, y la mejor manera de hacerlo es jugando, pues en lo posible, no vas a decir que siempre se la pasan jugando, pero en lo posible, uno trata de que las actividades sean lúdicas, sean agradables para los niños donde ellos hagan lo que quieren, en el buen sentido de la palabra, si... y... que en realidad lo disfruten.

E: Y ¿cómo sería, entonces la... la organización de las clases, de la profe?, teniendo en cuenta que nos cuenta que debe ser desde lo lúdico y desde el juego.

P: Bueno, ahí... entran a... a colación varias situaciones no, porque hay momentos en que uno tiene que hacer actividades generales, entonces pues se planifica y aunque se trabaja en grupo, por mesas, umm... siempre como, hay como una ... como una estrategia definida. Hay otros momentos en que... por

mesas también, de pronto hacen cada... cada grupo, eh... el interés que en ese momento tengan; entonces es la misma actividad, pero por decir algo, unos pintan, otros decoran, otros eh... hacen picado diferentes actividades, de acuerdo a los intereses de los niños. Eso lo he hecho últimamente... entonces eso hace que los niños, hagan, las cosas motivados por lo que ellos quieran en ese momento. No por la imposición de la maestra.

E: Listo profe, entonces, en ese orden de ideas desde su experiencia docente ¿Cuál cree usted que ha sido su mayor reto y dificultad con los niños?

P: Mmm... Bueno ...creo que mi mayor reto es que... generalmente los grupos no son homogéneos, muy heterogéneos, hay niños muuy pilos, rápidos para hacer las cosas que lo hacen muy bien, mientras que hay otros que son el extremo, como despaciosos, perezosos, no quieren hacer, entonces eso... eso... eso afecta bastante ¡no!, osea porque no hay como... uno no puede ser estándar en las actividades, mientras unos acaban muy rápido otros ni siquiera terminan a tiempo... el tiempo asignado para que aprendan, creo que esos han sido los mayores retos para mí.

E: ¿Y dificultades?

P: Pues, es lo mismo ¡no!, depro...y tiene que ver también dificultad eh... niños que tienen sus deficiencias en aprendizaje, eso a uno le bloquea muchísimo el trabajo, la verdad, entonces cuando no hay... un tratamiento a ese tipo de situaciones en las actitudes de los niños, obviamente eso afecta el trabajo con ellos.

E: Muchas gracias

ENTREVISTA PROFESORA 3

Entrevistador: Bueno, eh... estamos con la profesora [...], del curso 201, y pues el propósito de esta entrevista es acerca de... pues vamos a hacerle unas preguntas a la profe, pues, para que nos ilustre desde su experiencia como maestra. Entonces profesora primero, quisiera saber, para la profesora [...], ¿Qué es aprender?, para la profesora ¿Qué es aprender?

Profesora: ... Es como adquirir esos conocimientos, eh... esos conocimientos, como para... irse uno desarrollando en la vida.

E: Eh..., bueno, la profesora, desde lo que me dice de aprendizaje, de aprender, entonces ¿qué estrategias pedagógicas emplea, en la organización y en el desarrollo de las clases?

P: Eh..., pues aquí, a los niños cuando se trae un tema para ellos, se busca o indaga a ver ¿qué conocimientos previos ellos ya traen?, si, para uno seguir avanzando, en esos conocimientos que ellos ya tienen, eh ... desde su hogar ¿no?, desde lo de su diario vivir de ellos mismos; de ahí con eso se basa uno, para seguirles como reforzando o ..., o ... acentuando más ... o ... tratando como de ..., si el niño está equivocado, ¿cierto?, tratando de llevarlo hacia el conocimiento que uno quiere que él obtenga.

E: Eh..., bueno, desde la experiencia de la profe, ¿Cuál, cree usted, que ha sido su mayor dificultad o mayor reto con los niños? En este tiempo de... de docente

P: Pues, es que uno hoy en día ve el cambio de ... del niño como que no está motivado, eh... o es tan inquieto, cierto, que quiere saber otras cosas, de todo, entonces uno, como que a veces, queda como corto ahí de... del niño que quiere saber más, pues le toca a uno como trancarlo un poco, mientras, a los otros, les

pone cuidado para que sigan en su conocimiento, o adquieran algo o les quede algo, cierto, entonces le toca a uno como ... espere un momento mientras los otros, ya cogen como esa ... ese afianzamiento en el conocimiento para que todo el curso se nivele más o menos.

E: Gracias profesora por su tiempo.

ENTREVISTA PROFESORA 4

ENTREVISTADOR: Profesora [...], para llevar a cabo, pues la entrevista; ella pertenece, ella pertenece, dicta clase al curso...

PROFESORA: Preescolar B

E: Preescolar B, entonces profesora, teniendo en cuenta su experiencia docente, su trabajo como maestra, quisiéramos saber en primer lugar; para la profesora [...] ¿qué es aprender?

P: Bueno, aprender es ... es el proceso que llevan los niños, eh... de acuerdo al trabajo que se realiza en clase y a las metodologías que uno como docente trabaja con ellos, más o menos eso es el aprendizaje.

E: Bueno teniendo en cuenta, entonces eso, la profesora [...] ¿qué estrategias pedagógicas emplea en su organización y desarrollo de las clases?

P: Pues, como estrategias pedagógicas en el nivel preescolar en esta Institución, trabajamos por proyectos, de modo que ... hacemos, tratamos de hacer una enseñanza global, donde partimos de lo general hacia lo particular, y ... y en el proceso vamos mirando ... como el desempeño de cada niño, y de acuerdo a eso ya vamos tomando otras alternativas de trabajo con los niños que presentan más dificultad; nuestro trabajo se basa, básicamente en cuatro proyectos que trabajamos durante el año, eh ... uno por bimestre, em..., donde tratamos de integrar todas las áreas y todas trabajamos también por dimensiones, tratamos de integrar todas las dimensiones a partir de los ... de los contenidos y de los temas que debemos ver en preescolar.

E: Listo profe, pues desde la experiencia de la profesora, ¿cuál cree que ha sido su mayor dificultad o reto con los niños con los que empezó a llevar su trabajo docente?

P: Pues la verdad, existen varias, varias situaciones que a nosotros como docentes. nos... nos hacen un poco más difícil el trabajo, que es primero algunos niños que no han pasado ... por por Jardín, que no han ingresado a Jardín, entonces cuando llegan a la Institución, es su primera experiencia ... en... aquí en la Institución, entonces de eso con respecto a los otros niños que ya han tenido un proceso de aprendizaje en otros Jardines, pues se nota mucho la diferencia; otra situación, es del poco apoyo de algunos padres, eh... de alguna manera, podríamos llamar como el abandono porque se nota mucho, se siente mucho en esta comunidad, donde los padres de familia, creen que traen a sus hijos a una guardería, y que no se tienen que preocupar más por eh.. el aprendizaje de ellos. Yo pienso que son de las mayores dificultades que encontramos con, en... en esta comunidad; y otra también es como... como que encontramos como... niños con dificultades de aprendizaje, entonces al ver nosotros, al detectar estas situaciones, tratamos de trabajar con los padres de familia y eso

E: Gracias profesora.

ENTREVISTA PROFESORA 5

1. Para usted ¿qué es aprender?

Aprender es cuando una persona en contacto con un hecho o con otras personas capta las características, las relaciones o los procedimientos de lo que se está tratando y posteriormente puede enfrentar hechos o personas con características parecidas a lo anterior.

2. ¿Qué estrategias pedagógicas emplea en la organización y desarrollo de su clase?

Como estrategias pedagógicas hago uso de:

1. motivación,
2. explicación del tema, partiendo de lo concreto a lo abstracto,
3. mecanización de lo tratado por parte de los estudiantes mediante ejercicios pertinentes al tema tratado "aprender haciendo"
4. retroalimentación mediante aspectos lúdicos,
5. ejercicios de reafirmación para ser desarrolladas en la casa con el acompañamiento con los papás

3. Desde su experiencia docente ¿cuál cree usted ha sido su mayor dificultad y reto con los niños?

Entre mis mayores retos y dificultades como maestra he tenido niños que les falta madurez para aprender, existen niños que permanecen mucho tiempo en el estadio de lo concreto y se les dificulta los procesos abstractos. He tenido niños cuyos padres no tiene un compromiso con la educación de sus hijos, todo lo anterior me ha presentado un reto continuo para que los niños aprendan.

Nota aclaratoria: La anterior entrevista se presenta de esta manera, en tanto la maestra manifestó que no quería ser grabada.

ANEXO 3: Tópicos orientadores del Relato de Vida

- A partir del momento en que la maestra decide seguir la carrera docente

- A partir de sus experiencias más significativas al momento de iniciar su proceso laboral en el campo docente

- A partir de la llegada de la maestra al distrito

ANEXO 4: Transcripciones de los Relatos de vida

RELATO DE VIDA PROFESORA 1

ENTREVISTADOR: Estamos a 2 de noviembre del año 2012, con la profesora [...] del grado primero A, la cual nos va a comentar sobre su historia de vida y su relación y su experiencia docente.

PROFESORA: Eh... En el año 1987, comencé la docencia en el colegio Simón Bolívar con un curso de 55 niños, este colegio es en el barrio San Vicente Ferrer, eh..., esa experiencia fue muy bonita porque eh... hace mucho tiempo yo quería ser docente, eh..., hice la normal en la María Montessori, eh... allí nos dieron muchas herramientas para trabajar con estos niños, fue un año muy bonito con experiencias de niños de diferentes clases sociales, pero fue un año que, eh... practicamos mucho lo que es la amistad, la convivencia, el ayudar a los demás y a tener caridad con el prójimo, ya después me presente al concurso, enseñando en colegios privados, eh... ya en el año 1980, me presenté al quinto concurso, eh... de ruralidad en el Sumapaz, eh... nos presentamos 500 maestros, de los 500 escogieron 100, de los 100, que ocupé el número 20, pasé el examen y la entrevista, me mandaron para eeel..., la escuela rural Lagunita, en esa época eran cuatro horas en flota, siete a caballo, cuando llovía nos tocaba 14 a pie, era un camino bastante duro, porque el barro nos llegaba más arriba de la rodillera, de la rodilla perdón, y.. Íbamos con botas pantaneras, eh... aprendí a montar a caballo, una anécdota muy grandiosa, es que no sabía montar a caballo y la primera vez que monté, pasé derecho, el caballo agachó la cabeza, yo pasé derecho y me caí, bueno ahí, eh... teníamos escuela nueva, la escuela nueva es una forma diferente a la que se enseña en la ciudad, en escuela nueva se eh... el niño va leyendo según su ritmo, influenciado por cartillas, eh... unas cartillas que los maestros hacíamos, según la necesidad de cada niño, yo tuve al comienzo de primero a tercero, la profesora Gladys Segura tenía cuarto y quinto, ya después

llegó el profesor Gonzalo Amaya, y entonces ya nos dividimos, eh... cada uno de a dos cursos, sea ya, nosotros trabajábamos hasta los sábados, ya que el colegio, la escuela, nos quedaba muy lejos a la casa, quedaba dos horas. Entonces nosotros también trabajábamos los sábados, y los niños eran dóciles, para, para poderlos guiar, eran muy amorosos, muy cumplidos a pesar de que algunos venían de dos horas, dos horas y media de camino, todos asistían, esta comunidad nos trató muy bien. Hicimos muchas, muchas festividades, eh... también tuvimos una experiencia, con... pues tal vez, como... con un guerrillero, que algún día llegó cansado, a que lo curáramos, y nos dijo que si hablábamos teníamos problemas, pero bueno eso pasó, después alguien nos preguntó, dijimos: ¡no, aquí no ha pasado nadie!, eh... tuvimos la experiencia de estar en un sepelio, algo tan..., como... no era... como triste, sino como jocoso, la gente estaba como animada, hasta contaban chistes, la gente no sabe orar allá, nosotros les enseñábamos a orar, porque los sacerdotes van cada cinco años, y ese año oportunamente llegó el padre, eh... en ese año que llegó, se hicieron bautismos, primeras comuniones, confirmaciones, eh... allí, se... los padres ayudaban en la huerta escolar, también ayudaban a arreglar la escuela, la escuela era construida en madera, contaba de tres saloncitos pequeños, un jardín, una cancha de microfútbol y una cancha de baloncesto, eh... los niños, trabajaban bastante bien la madera con em... nosotros, les llevábamos seguetas y hacían figuras muy bonitas.

Bueno, la comparación con los niños de la ciudad, que los niños cuando se les llevaba alguna cosita por ejemplo, eh... digamos plastilina, se les llevaba cuadros, se les llevaba cámaras, radios, todo tocaba con pilas, ellos les causaba novedad, porque allí nunca la gente, eh... no tenía nada de eso, el colegio no tenía luz, nosotros en la noche nos alumbraba una lámpara de querosén, con eso era con lo que nos defendíamos, con una lámpara y cuando salíamos, nosotros nos tocaba llevar siempre linterna, algunas veces, nos perdimos y nos tocó quedarnos toda una noche en ese piso durmiendo en puro páramo, y llevábamos restos, nos tocaba quemar árboles; yo iba con mi hijito de añito y medio, pero fue una

experiencia muy grande, y uno... aprende a apreciar su familia y valorar todo lo que tiene.

E: ¿Cómo era su relación con los niños?

P: Los niños... la íbamos muy bien, estábamos muy bien relacionados, eran como unos hijitos nuestros y hablábamos mucho de las familias de ellos y las familias nuestras, hacíamos una paralelo y ellos decían pues que se sentían contentos cuando sus profesores estaban, pero cuando ya no tenían profesores, entonces no... se ponían tristes, pero no... bien, la relación era muy buena.

Bueno eh... ¿por qué decidí ser docente?, pues, yo pienso que desde niña a mí me gustaba jugar con las muñecas y con tapas de gaseosa, y yo las formaba y me parecía algo bonito y enseñar a leer, yo jugaba mucho con mis muñecas, eh... también tuve un modelo de maestra, la profesora Esperanza en primero de primaria, muy linda ella y desde ahí me gustó la docencia.

En la experiencia con los niños del campo, para el aprendizaje, un poquitico les costaba trabajo el aprender, pero explicándoselos bien ellos entendían, ellos entendían lo relacionado más con la escuela nueva, es casi más personalizada la educación, entonces se podía avanzar más. Pues lógico, se avanzaba pero con el niño, pero tocaba siempre bastante difícil, pues tocaba, eran como unos 100 niños para entre tres maestros, pero si adelantábamos, de pronto algunos niños de primero llegaban a pasar a tercero con el método de escuela nueva, eh... luego entonces que... ¿no aprendieran?, no... si, todos aprendían. Tan solo había un niño que se llamaba Elías, pero ya era un niño que tenía un problema psicológico porque él vio morir la mamá, entonces... Él se le olvidó el habla, yo lo (asesoro) y con nosotros aprendió realmente a hablar, pues no perfecta, pero si aprendió hablar nuevamente, era un alumno muy grande, ya que cuando nosotros le enseñamos tenía como 17 años, los niños tenían 7, el mayorcito tendría por ahí 10 años, pero él ya era muy grande, él lloraba también cuando los niños lo hacían

caer y todo era muy tierno, yo me acuerdo mucho de Elías con su ruanita y su sombrero.

Una característica de allá, por el frío, los niños asistían al... a la escuela con ruana y sombrero, por el frío... bueno comparándolos con los niños de la ciudad, eh... aprendimos muchas cosas del campo con los niños, nos enseñaron a nosotros, nosotros les enseñábamos mucha teoría, y ellos nos enseñaron mucha práctica, el ordeño, el montar a caballo, el caminar, eh... el ir a cacería, tanto los niños como los padres, nos enseñaron, eso me pareció muy bueno.

En la ciudad, eh... los niños ahora no son tan creativos como los niños del campo, porque en la ciudad la tecnología los tiene atrofiados, y... no sé, como docente a mí se me haría, que hiciéramos énfasis en la investigación de cada niño en la biblioteca, consultar por qué los niños hoy en día no saben consultar, sino todo lo tienen hecho... lo sacan por internet y a mí se me hace, eso, que no es tanto hace, que digamos que son muy inteligentes, ¡no!, que han aprendido porque ya lo tienen todo hecho, no, pero como hacían los niños en el páramo era todo diferente, porque ellos, si nosotros les llevábamos libros y ellos los consultaban, pero acá en la ciudad no...

Eh... yo hice un curso sobre cómo incluir al niño de la enseñanza especial en el aula regular, porque esto es muy importante, porque el niño es lo mismo que los otros y no los debemos discriminar, son demasiado inteligentes... Bueno, estábamos hablando sobre los niños eh... de educación especial cómo se incluyen en el aula regular, pues yo opino que no, no es el niño especial es un niño normal como todos los demás, sino que son un poco lentos para el fin del colegio, pero si aprenden, y lo hacen con mayor agrado, estos niños dan demasiado amor y nosotros debemos a ellos ayudarlos porque ellos si entienden y hacerles un paso a paso, es, eh... toca eh... individualmente, pero si, por grupo, al estar en grupo ellos se animan y van aprendiendo de sus propios compañeros, para el aprendizaje pueden avanzar así, pueden avanzar por medio de dibujos, avanzar

por medio de las experiencias de sus compañeros y el mejor maestro para estos niños son los mismos niños, entonces por eso es que los niños no se deben aislar en otros colegios que sean especiales para niños que no tienen recursos para llevarlos a estos sitios, los pueden incluir en el aula regular...y ellos van a avanzar hartísimo por el mismo afecto de sus compañeritos, paulatinamente y se dan a querer.

Eh... bueno, desde el aprendizaje, eh... todos los niños van aprendiendo, pero hoy en día ellos aprenden como le comentaba anteriormente, los niños van aprendiendo por los sistemas... por sistemas aprenden ellos, eh... pero a mí me gustaría que a los niños sí se les enseñe, por ejemplo, eso de los computadores y todo, pero que se les enseñe más a investigar porque ahí está el problema, las consecuencias porque ellos no saben leer, porque ya no investigan, lo mejor de todo es la práctica: que ellos hagan noticias, eh... libros, que ellos hagan chistes adivinanzas, cuentos inventados. Lo primero, ponen a funcionar su...su magia infantil, y van corrigiendo todo lo que ellos pronuncian, la escritura porque algunos de ellos, así como escriben así pronuncian, por ejemplo: un caso que más he visto en mi curso este año, es que estos niños no dicen mi abuelo sino "mi ágüelo", entonces ya... ya haciendo cuentos, escribiendo cuentos, entonces va corrigiendo poco a poco, lo más fácil para ellos es por medio de la lectoescritura y la escritura de los niños de lo contrario no.

Bueno esta experiencia como docente, llevo treinta años como docente, eh... que ha despertado en mí, primero transmitir mis conocimientos a mis niños, segundo me ha enseñado a amarlos, tercero ¿qué irradia cada niño para mí?, irradian mucha vida, porque me siento joven a pesar de los años que tenga, me siento joven porque ellos irradian alegría con sus picardías, con sus desobediencias, con sus experiencias en el hogar, también hace en uno, me he humanizado más, porque los problemas de ellos son mis problemas, me llegan, me afectan demasiado al corazón hasta en muchas ocasiones me hacen llorar ellos. Porque yo pienso, que esos problemas no deberían ser de los niños porque a ellos les

falta mucho afecto mucho amor, nosotros como docentes no podemos llenar el vacío totalmente, pero si darles ese amor, ayudarlos a que salgan adelante y no se caigan, porque las personas que se deprimen pueden llegar a cometer una locura y en nuestras manos está la salvación de este semillero, de los... de los futuros ciudadanos Colombianos, que de pronto, pueden llegar a regir nuestro país.

E: Muchas gracias profesora.

RELATO DE VIDA PROFESORA 2

ENTREVISTADOR: Estamos con la profesora [...] del curso preescolar C, entonces pues quisiéramos conocer profe, su historia de vida a partir del momento en que la profesora pilar decide seguir la carrera docente.

PROFESORA: Bueno cuando era niña y estaba estudiando tuve una profesora excelente, la recuerdo por que la llamábamos la señorita Betty y era una profesora muy especial entonces siempre quise ser como ella, y crecí con ese pensamiento, y pues, mi mamá lo supo y entonces me buscó una normal para que empezara a dar los primeros pinitos en el estudio y pues definitivamente decidí que si era lo mío.

E: Bueno profe a partir de su historia de vida que ha tenido como docente cuales han sido como las experiencias más significativas al momento de iniciar su proceso laboral o su trabajo como maestra.

P: Bueno al momento de comenzar ya como profesional eh... a trabajar, tuve un choque tremendo porque yo estudié en la universidad y allí no me dieron herramientas como tal para trabajar con los niños, o sea vimos mucha corriente pedagógica, mucha teoría, pero ya al momento de enfrentarme a un grupo la verdad me sentí perdida, gracias a Dios di con una persona, una directora de un colegio privado muy especial y ella casi que me dio todo lo que tenía que hacer ese año, y pues a partir de eso, la experiencia ya lo va enriqueciendo uno con el tiempo, pero inicialmente el choque, pues sí.

E: Y vamos pues, aparte de eso profe que otra experiencia ha sido así como, pues también como importante no sé en este proceso que lleva la profesora

P: ¿De qué me hablas?, ¿de la profesora inicial que fue mi modelo o de qué?

E: De la profe, digamos otra experiencia significativa o tal vez esa fue la que marcó

P: Mmm... pues de pronto esa fue como la parte traumática, pero, de todas maneras el hecho de trabajar con niños pequeños siempre da muchas satisfacciones, esas, esos pequeños detalles, esa gratitud que se ve en los niños siempre yo creo que me ha marcado y ha hecho que yo quiera seguir en esto no, pues porque no es fácil.

E: Ehhh... bueno dentro de esa historia de vida como que elementos puede rescatar o darnos a conocer sobre cómo fue la llegada de la profesora al distrito, ese proceso.

P: Bueno mi entrada al distrito fue algo bien, bien especial porque fue en esa época donde tenía uno que para conseguir un formulario para el distrito tenía que dormir en la calle, entonces pues pasaron dos noches tipo indigente durmiendo en la calle, en el campin, una para conseguir el formulario y la otra para entregar papeles, eso yo pienso que es algo que uno no olvida el hecho de, de tener que sacrificarme tanto para lograr un cupo en un, si ósea tan incierto no porque no había seguridad yo no tenía ninguna palanca como mucha que ay yo tengo la palanca, yo no la tenía, tenía a Diosito que es el único que es mi palanca, pero esa parte fue bastante, bastante critica pero igual es una experiencia que uno no olvida no, y que no se repetirá nunca, ojala que no pero, pero en medio de todo fue algo que a uno lo marca, y lo marca positivamente pues porque tuve la oportunidad de conocer muchos maestros en la mismas circunstancias, y saber que cuando uno quiere algo tiene que lucharlo y bueno gracias a Dios estamos acá.

E: Bueno profe como podría usted describir el grupo de niños que tiene o ha tenido a su cargo.

P: Bueno cada año uno recibe grupos diferentes, el que tengo este año, podría decir que predomina un grupo bueno, académicamente hablando, son niños como muy despiertos, muy activos con facilidad para aprender, pero siempre tiene un grupo en este caso este año en menor proporción de niños con problemas, estos son niños que a los cuales uno tiene que dedicarles muchísimo, sobretodo, comprometer a los padres de familia para que lo apoyen para sacarlos adelante y, lo que mencionaba en alguna pregunta anterior hay niños aquí con hogares disfuncionales impresionantes, que eso definitivamente marca la experiencia académica de los niños, en ese caso estos niños que son como muy irregulares, inclusive que podría decir uno que hasta malos y sin uno etiquetar a nadie es porque realmente tienen situaciones familiares críticas, entonces aunque uno trata de apoyar ese proceso pues de alguna manera, hacer un seguimiento busca es la, busca la forma de apoyarlos pero definitivamente la familia tiene un papel fundamental en este proceso, como son hogares tan disfuncionales, uno no encuentra el apoyo de la familia y se ven, específicamente hay un caso muy crítico que desafortunadamente no, no se ha visto mejoría y pues hay que tomar decisiones con, con esta niña en cuanto a, a que podamos hacer por ayudarle, el caso de nicol, pero a nivel general pues, siento que es un buen grupo en medio de todo es un buen grupo, están saliendo una gran mayoría muy adelantados ya leyendo, escribiendo, o sea es un proceso que han seguido y han soltado súper rápido y eso pues es buenísimo no, es una satisfacción para uno pero igual Hay otros niños que van muy quedaditos y que, podría decir que, van dentro de los parámetros normales que exige la secretaria para poner jardines, pero pues son estos casitos que ya mencione son los que como que manchan el trabajo buenísimo que se hubiera podido hacer con el grupo pero que hacen parte de la experiencia con los niños.

E: Profe bueno, por lo anterior podría usted decirnos la manera como identifica y así, afirma en su grupo actual o en los anteriores tiene niños con problemas de aprendizaje,

P:Bueno al comienzo de año uno siempre tiene un grupo nuevo, y no conoce a los niños, entonces más o menos son dos semanas, que uno llama semanas de diagnóstico, donde uno los pone a, a hacer cosas como muy libremente vamos a hacer dibujos, vamos a colorear, vamos a jugar con plastilina vamos a hacer actividades que son muy normales en el preescolar pero, a través de eso uno empieza a ver, si un niño tiene capacidades mucho mayores a las de las demás o por el contrario tiene sus limitantes, un niño que de pronto lo pone uno a jugar con plastilina que eso es lo que ellos disfrutan mucho, y no se queda ni cinco minutos jugando con plastilina uno ya percibe que este niño tiene algún problema, si pasa toda la mañana y no es capaz de terminar una actividad, obviamente es un niño que ya tiene un problema, ósea son pequeñas cosas que van mostrando que un niño tiene dificultades.

E: Gracias profesora.

RELATO DE VIDA PROFESORA 3

Entrevistador: Bueno, estamos con la profesora [...] del curso 201, eh... bueno, pues... eh... eh... en este momento, pues eh... esta grabación gira en cuanto a la Historia de vida de la profesora [...] entonces, pues eh... quisiera que la profesora, nos... nos contara un poquito como pues, eh... su historia de vida a partir de... del momento en que la profesora decidió la... la carrera docente.

Profesora: Bueno, yo estudié en el colegio María Inmaculada, toda la primaria y... y hasta...el cuarto año de secundaria y de ahí pasé a estudiar en un colegio... Distrital, que es la normal María Montessori, para... para estudiar normal superior, entonces entré allá a... a... quinto y sexto, que eran los dos años que se requerían para ser una maestra, eh... allá hice ni práctica en la escuela anexa a esa normal,... y luego salí en el año setenta y cinco, salí de estudiar de allá, ahí me gradué, duré bastante tiempo para conseguir empleo.

E: Bueno, profe, de lo que me cuenta hasta ahora la profe, entonces quisiera pues, conocer en esa historia de vida, que...¿cuáles han sido como esas experiencias más significativas cuando inicio a trabajar o... a laborar en el campo docente?

P: Bueno, eh... puede ser, me gustó mucho porque en el año ... ochenta, eh... una amiga me llevó a un colegio privado de curas, y entonces el director de ese colegio, que era el Padre Jorge, me hizo una entrevista y todo y yo llegué embarazada, entonces yo dije, no, yo por estar embarazada, no me van a recibir y menos a mitad de año, entonces sin embargo, el padre dijo: todo está hecho, ... se queda aquí a trabajar después de vacaciones regresa nuevamente, eso fue a mitad de Junio, ya salían a descanso a receso de vacaciones y la espero en julio, entonces ya se; trabaje julio, agosto, septiembre y en octubre nació mi niño...la niña....eh... entonces me fui a incapacidad y al siguiente año continúe allá; ahí trabajé nueve años y trabajaba también con los cursos de primero a quinto

Sacábamos siempre los cursos; pues se me ha hecho bonita, desde que uno como... que quiera su profesión, pues trabaja que con agrado, así sea como sea, y, pues, nueve años dure allá y ahí fue cuando ya logre entrar por el distrito y me retire con mucho pesar y todo, porque en ese tiempo cuando me fui a retirar el Padre Jorge se enfermó y murió, me dio mucha tristeza también.

Ese colegio todavía sigue existiendo porque todavía hay docentes compañeras de nosotros que están allá; unos ya (...no se entiende...) , ahorita ese colegio... como le digo... casi siempre los colegios privados, tienen como una exigencia para los padres para con los niños, entonces hay como mucha colaboración en el aprendizaje de los niños, es como más... se ve como más gratificante, en cambio del oficial, eso es lo que he captado yo, del oficial... el padre de familia lo trae, al niño es como para que uno se los tenga acá y así aprendan o no aprendan, no les interesa sino que el niño, se esté aquí toda la jornada... y no más.

E: Ah... bueno, entonces, de lo que la profe me cuenta hasta ahora entonces, bueno, dice que la llegada al distrito, fue, bueno, como algo importante, pero pues, quisiera que me resaltara un poquito sobre, la profesora qué rescata o como... que ha evidenciado como los retos o dificultades dentro del aula, o las mismas acciones pedagógicas que la profe ha llevado.

P: Pues acá le toca a uno, como si uno quiere un material o algo, aunque dicen que ya la tecnología ha avanzado, que de todo, pero si uno quiere un trabajo, siempre tiene uno que exigirle a los niños: traigan esto, traigan aquello, pues porque aquí en la Institución, material casi no... si se tiene algún material aquí, pues si es para ambas jornadas, la una la guarda, la otra no esto. Eh... yo llevo... hace cuatro años fui encargada...

Nota aclaratoria: El relato de vida fue transcrito hasta este punto, ya que aunque se cuenta con el audio no es entendible, en tanto ésta se efectuó en una de sus clases y el nivel de contaminación auditiva no permitió llevarla a buen término.

ANEXO 5: Matrices de Recolección de Información

- MATRIZ 1: Entrevistas**

<p>PREGUNTAS</p> <p>PROFESORAS</p>	<p>Para usted ¿Qué es aprender?</p>	<p>¿Qué estrategias pedagógicas emplea en la organización y desarrollo de su clase?</p>	<p>Desde su experiencia docente ¿Cuál cree usted ha sido su mayor dificultad y reto con los niños?</p>
<p>PROFESORA 1</p>	<p>“Aprender es llegar, [...]a saber algo de lo desconocido, por ejemplo en las matemáticas, lo que llegarían hacer los números, las sumas, [...] que ellos no conocían pero por ya por medio del aprendizaje ya [...]lo van a saber que son estas operaciones”.</p>	<p>“Bueno, las estrategias que utilizo en las matemáticas [...] es que los niños [...] lleven [...] el ábaco, que tengan juguetes que le agraden, juguetes pequeños que sean portables [...] también con dulces, y con lo que más les agrade.”</p> <p>“Ellos se les cuestiona problemas y con lo que ellos le llama la atención, esto de que sea con lo que más les guste y desarrollan los problemas bien, analizan y desarrollan la operación dando sus propias respuestas, en español utilizo mucho la lectura del cuento y con base al cuento se hace unas preguntas para que ellos tengan comprensión de lectura, también les hago, sopa de letras, crucigramas, eh... y preguntas sueltas y así los niños van mecanizando la lectura”.</p>	<p>“[...]el reto ha sido ayudar a cada uno de los niños, porque [...]es un mundo diferente, [...]que viene con problemas del hogar, entonces muchos de ellos son abusados y hemos llegado [...] con la orientadora, con mi grupo de compañeras nos ha tocado mandarlos a Bienestar [...] pues ellos nos comentan lo sucedido y nosotros tratamos siempre de ayudarlo, no solamente en lo del trato psicológico [...].</p> <p>“También tenemos [...] problemas de niños que son hiperactivos, entonces nosotros los llevamos a [...] la liga de epilepsia [...] no sólo para epilepsia [...] sino para problemas que tengan los alumnos [...] porque son hiperactivos [...] porque les sobra tiempo, pues la mayoría son niños [...] que saben bastante y les sobra tiempo para molestar, pero a ellos les hacen unos talleres, que ellos van cambiando de su actitud”.</p>
<p>PROFESORA 2</p>	<p>“Aprender es adquirir conocimiento, que después se va a proyectar en la vida.”.</p>	<p>“Yo creo, que para que un niño aprenda realmente [...] debe disfrutar el momento, y la mejor manera de hacerlo es jugando, pues en lo posible [...] uno trata de que las actividades sean lúdicas, sean agradables para los niños donde ellos hagan lo que quieren, en el buen sentido de la palabra, [...] y [...] que en realidad lo disfruten.”</p> <p>“[...] hay momentos en que uno tiene que hacer actividades generales, entonces pues se planifica y aunque se trabaja en grupo, por mesas, [...] siempre [...] hay como [...] una estrategia definida. Hay otros momentos en que [...] también, [según] el interés [...] unos pintan, otros decoran, otros [...] hacen picado diferentes actividades, de acuerdo a los intereses de los niños. [...] entonces eso hace que los niños, hagan las cosas motivados por lo que ellos quieran en ese momento. No por la imposición de la maestra.”.</p>	<p>“[...] creo que mi mayor reto es que generalmente los grupos [...] son [...] heterogéneos, hay niños muy pilos, rápidos para hacer las cosas que lo hacen muy bien, mientras que hay otros que son el extremo, como despaciosos, perezosos, no quieren hacer, entonces [...] eso afecta bastante [...] porque [...] uno no puede ser estándar en las actividades, mientras unos acaban muy rápido otros ni siquiera terminan a tiempo [...] para que aprendan.”</p> <p>“[...] tiene que ver también [...] niños que tienen sus deficiencias en aprendizaje, eso a uno le bloquea muchísimo el trabajo, la verdad, entonces cuando no hay un tratamiento a ese tipo de situaciones en las actitudes de los niños, obviamente eso afecta el trabajo con ellos.”</p>

<p>PROFESORA 3</p>	<p>"Es como adquirir esos conocimientos [...] para... irse uno desenvolviendo en la vida".</p>	<p>"[...] pues aquí, a los niños cuando se trae un tema para ellos, se busca o indaga a ver qué conocimientos previos ellos ya traen [...] para uno seguir avanzando, en esos conocimientos que ellos ya tienen,[...] desde su hogar [...] su diario vivir [...] ahí con eso se basa uno, para seguirles como reforzando [...] si el niño está equivocado, [...] tratando de llevarlo hacia el conocimiento que uno quiere que él obtenga".</p>	<p>"Pues, es que uno hoy en día ve el cambio [...] del niño como que no está motivado, [...] o es tan inquieto [...] que quiere saber otras cosas, de todo, entonces uno, [...] a veces, queda como corto [...] del niño que quiere saber más, pues le toca a uno como trancarlo un poco, mientras, a los otros, les pone cuidado para que sigan en su conocimiento, o adquieran algo o les quede algo[...], entonces le toca a uno como ... ¡espere un momento! mientras los otros, ya cogen como [...] ese afianzamiento en el conocimiento para que todo el curso se nivele más o menos".</p>
<p>PROFESORA 4</p>	<p>"Bueno, aprender [...] es el proceso que llevan los niños, [...] de acuerdo al trabajo que se realiza en clase y a las metodologías que uno como docente trabaja con ellos, más o menos eso es el aprendizaje".</p>	<p>"Pues como estrategias pedagógicas en el nivel preescolar en esta Institución, trabajamos por proyectos, de modo que [...] tratamos de hacer una enseñanza global, donde partimos de lo general hacia lo particular, y [...] en el proceso vamos mirando ... como el desempeño de cada niño, y de acuerdo a eso ya vamos tomando otras alternativas de trabajo con los niños que presentan más dificultad; nuestro trabajo se basa, básicamente en cuatro proyectos que trabajamos durante el año, [...] donde tratamos de integrar todas las áreas y todas trabajamos también [...] de integrar todas las dimensiones a partir [...] de los contenidos y de los temas que debemos ver en preescolar".</p>	<p>"Pues la verdad, existen varias [...] situaciones que a nosotros como docentes. [...] nos hacen un poco más difícil el trabajo, [...]con respecto a los otros niños que ya han tenido un proceso de aprendizaje en otros Jardines, pues se nota mucho la diferencia."</p> <p>"[...]otra situación, es del poco apoyo de algunos padres,[...]como el abandono porque se nota mucho, se siente mucho en esta comunidad, donde los padres de familia, creen que traen a sus hijos a una guardería, y que no se tienen que preocupar más por [...] el aprendizaje de ellos[...]; y otra también es [...]que encontramos [...] niños con dificultades de aprendizaje, entonces [...] al detectar estas situaciones, tratamos de trabajar con los padres de familia y esa poca colaboración también de pronto de que los padres entiendan esa dificultad de sus hijos, de que hagan algo por ellos de que de pronto los lleven a una evaluación o a una remisión con psicología o a unas terapias, eso ha sido también muy difícil porque hay papás que durante todo el año [...] no logran entender esto y [...] pasa todo el grado preescolar y la verdad, los papás no hacen nada por sus hijos".</p>
<p>PROFESORA 5</p>	<p>"aprender es cuando una persona en contacto con un hecho o con otras personas capta las características, las relaciones o los procedimientos de lo que se está tratando y posteriormente puede enfrentar hechos o personas con características parecidas a lo anterior".</p>	<p>"Como estrategias pedagógicas hago uso de: 1. motivación, 2. explicación del tema, partiendo de lo concreto a lo abstracto, 3. mecanización de lo tratado por parte de los estudiantes mediante ejercicios pertinentes al tema tratado "aprender haciendo", 4. retroalimentación mediante aspectos lúdicos, 5. ejercicios de reafirmación para ser desarrolladas en la casa con el acompañamiento con los papás".</p>	<p>"Entre mis mayores retos y dificultades como maestra he tenido niños que les falta madurez para aprender, existen niños que permanecen mucho tiempo en el estadio de lo concreto y se les dificulta los procesos abstractos.</p> <p>He tenido niños cuyos padres no tiene un compromiso con la educación de sus hijos, todo lo anterior me ha presentado un reto continuo para que los niños aprendan".</p>

➤ **MATRIZ 2: Relatos de Vida**

<p>HALLAZGOS</p> <p>PROFESORAS</p>	<p>UNIDAD DE ANALISIS 1</p>	<p>UNIDAD DE ANALISIS 2</p>	<p>UNIDAD DE ANALISIS 3</p>	<p>UNIDAD DE ANALISIS 4</p>
<p>PROFESORA 1</p>	<p>"En la experiencia con los niños del campo [...] les costaba trabajo aprender [...] pero explicándoseles bien ellos entendían".</p> <p>"[...] había un niño [...] que tenía un problema psicológico [...] entonces a él se le olvidó el habla [...] con nosotros aprendió [...] a hablar nuevamente"</p> <p>"[...] el niño especial es un niño normal [...] sino que son un poco lentos para el fin del colegio"</p>	<p>"[...] en la María Montessori [...] nos dieron muchas herramientas para trabajar con estos niños, [...] practicamos mucho lo que es la amistad, la convivencia, el ayuda a los demás y a tener caridad con el prójimo".</p> <p>"[...] eran como unos hijitos nuestros [...] ellos decían [...] que se sentían contentos cuando sus profesores estaban [...] la relación era muy buena".</p> <p>"[...] yo hice un curso sobre cómo incluir al niño de la enseñanza especial en el aula regular, porque esto es muy importante, porque el niño es lo mismo que los otros y no los debemos discriminar"</p> <p>"los niños [especiales] aprenden y lo hacen con mayor agrado, estos niños dan demasiado amor y nosotros debemos [...] ayudarlos porque ellos si entienden".</p> <p>"[...] esta experiencia como docente, [...] me ha enseñado a amarlos [ya que] me siento joven [...] porque ellos irradian alegría con sus picardías, con sus desobediencias, con sus experiencias en el hogar, también [...] me he humanizado más, porque los problemas de ellos son mis problemas"</p> <p>"[...] nosotros como docentes no podemos llenar [todos los vacíos] pero si darles [...] amor,</p>	<p>"[...] aprendimos muchas cosas del campo con los niños, [...] enseñábamos mucha teoría, y ellos nos enseñaron mucha práctica, el ordeño, el montar a caballo, el caminar, e [...] ir a cacería, tanto los niños como los padres nos enseñaron".</p>	<p>"[...] los niños ahora no son tan creativos como los niños del campo, porque en la ciudad la tecnología los tiene atrofiados [...] no saben consultar [...] todo lo sacan por internet [...] no [...] han aprendido porque ya lo tienen todo hecho".</p> <p>"[...] los niños especiales] aprenden [...] individualmente [y] en grupo, ellos se animan y van aprendiendo de sus propios compañeros; para el aprendizaje pueden avanzar [...] por medio de dibujos, [...] de las experiencias de sus compañeros"</p> <p>"[...] desde el aprendizaje [...] los niños van aprendiendo [...] por los sistemas [...] pero a mí me gustaría que [...] se les enseñe [...] eso de los computadores [...] pero [también] a investigar [...] lo mejor de todo es [...] que ellos hagan noticias, [...] libros, [...] chistes, adivinanzas, cuentos inventados"</p> <p>"[...] trabajábamos los sábados, y los niños eran dóciles [...] para poderlos guiar".</p>

		ayudarlos a que salgan adelante [...] porque [...] en nuestras manos está la salvación de [...] de los futuros ciudadanos Colombianos que de pronto, pueden llegar a regir nuestro país".		
PROFESORA 2	<p>"[...] académicamente hablando, son niños como muy despiertos, muy activos con facilidad para aprender, pero siempre tiene un grupo en este caso este año en menor proporción de niños con problemas".</p> <p>"[...] un niño que de pronto lo pone uno a jugar con plastilina [...] y no se queda ni cinco minutos jugando [...] uno ya percibe que este niño tiene algún problema, si pasa toda la mañana y no es capaz de terminar una actividad, obviamente es un niño que ya tiene un problema, o sea son pequeñas cosas que van mostrando que un niño tiene dificultades".</p> <p>"[...] al comienzo de año [se hacen] más o menos [...] dos semanas, que uno llama semanas de diagnóstico, donde uno los pone a [...] hacer cosas como [...] dibujos, [...] colorear, [...] jugar con plastilina [y] actividades que son muy normales en el preescolar, a través de eso uno empieza a ver, si un niño tiene capacidades mucho mayores a las de los demás o por el contrario tiene sus limitantes".</p>	<p>"[...] el hecho de trabajar con niños pequeños siempre da muchas satisfacciones [...] esos pequeños detalles, esa gratitud que se ve en los niños siempre, yo creo que me ha marcado y ha hecho que yo quiera seguir en esto [...] porque no es fácil".</p>	<p>"[...] los niños con problemas] son niños [...] la los cuales uno tiene que dedicarles muchísimo, sobretodo, comprometer a los padres de familia para que lo apoyen para sacarlos adelante [ya] que eso definitivamente marca la experiencia académica de los niños".</p> <p>"[...] estos niños que son como muy irregulares, inclusive que podría decir uno que hasta malos es porque realmente tienen situaciones familiares críticas"</p> <p>"[...] definitivamente la familia tiene un papel fundamental en este proceso [...], como son hogares tan disfuncionales, uno no encuentra el apoyo de la familia".</p>	<p>"[...] al momento de comenzar ya como profesional [...] tuve un choque tremendo porque yo estudié en la universidad y allí no me dieron herramientas como tal para trabajar con los niños, o sea vimos [...] mucha teoría, pero ya al momento de enfrentarme a un grupo la verdad me sentí perdida [...] di con una [...] directora de un colegio privado [...] y ella casi que me dio todo lo que tenía que hacer ese año".</p> <p>"[...] a nivel general [...] siento que es un buen grupo [...] muy adelantados, ya leyendo, escribiendo, o sea es un proceso que han seguido y han saltado súper rápido y eso pues es buenísimo [...] pero igual hay otros niños que van muy quedaditos y que, podría decir [...] van dentro de los parámetros normales, pero pues son estos casitos [...] que manchan el trabajo buenísimo que se hubiera podido hacer con el grupo".</p>
PROFESORA 3		<p>"[...] me gustó mucho [ser docente] [...] pues desde que uno [...] quiera su profesión [...] trabaja [...] con agrado [...] sea como sea".</p>	<p>"[...] casi siempre los colegios privados, tienen [...] una exigencia para los padres [...] con los niños, entonces hay [...] mucha colaboración en el aprendizaje de los niños, [...] en cambio [en el colegio] oficial, [...] el padre de familia [...] trae al niño [...] para que uno se los tenga acá y así aprendan o no [...] no les interesa sino que el niño [...] esté aquí toda la jornada".</p>	<p>"[como acciones pedagógicas] si uno quiere un material o algo, aunque dicen que ya la tecnología ha avanzado [...] siempre tiene uno que exigirle a los niños: traigan esto, traigan aquello, pues porque aquí en la Institución, material casi no... se tiene [...] pues si [hay] es para ambas jornadas".</p>

➤ **MATRIZ 3: Unidades de Análisis (Entrevistas – Relatos de vida - Diarios de campo)**
Representaciones Sociales.

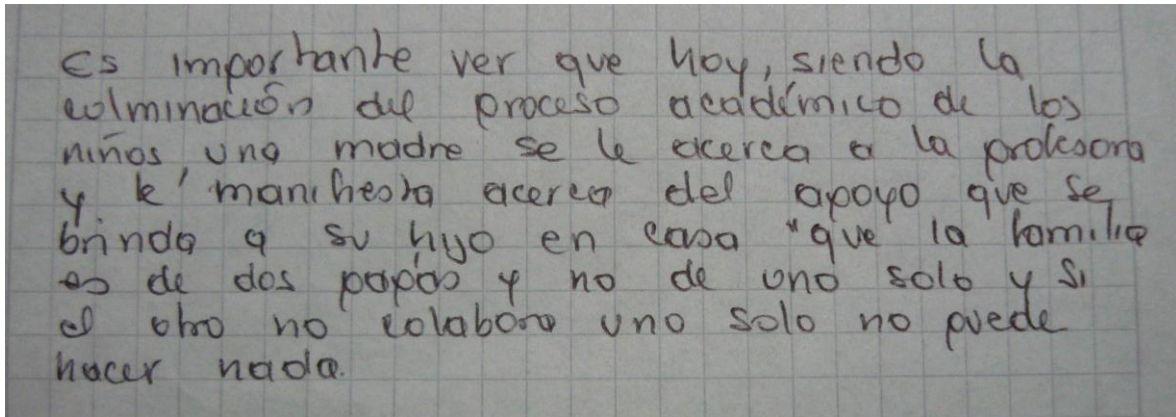
UNIDAD DE ANALISIS 1	UNIDAD DE ANALISIS 2	UNIDAD DE ANALISIS 3	UNIDAD DE ANALISIS 4
<p>"[...] aprendimos muchas cosas del campo con los niños, [...] enseñábamos mucha teoría, y ellos nos enseñaron mucha práctica, el ordeño, el montar a caballo, el caminar, e [...] ir a cacería, tanto los niños como los padres nos enseñaron".</p> <p>"[...] los niños con problemas] son niños [...]a los cuales uno tiene que dedicarles muchísimo, sobretodo, comprometer a los padres de familia para que lo apoyen para sacarlos adelante [ya] que eso definitivamente marca la experiencia académica de los niños".</p> <p>"[...] estos niños que son como muy irregulares, inclusive que podría decir uno que hasta malos es porque realmente tienen situaciones familiares críticas"</p> <p>"[...] definitivamente la familia tiene un papel fundamental en este proceso [...], como son hogares tan disfuncionales, uno no encuentra el apoyo de la familia".</p> <p>"[...] casi siempre los colegios privados, tienen [...] una exigencia para los padres [...] con los niños, entonces hay [...] mucha colaboración en el aprendizaje de los niños, [...] en cambio [en el colegio] oficial, [...] el padre de familia [...] trae al niño [...] para que uno se los tenga acá y así aprendan o no [...] no les interesa sino que el niño [...] esté aquí toda la jornada".</p> <p>"[...] los padres de familia, creen que traen a sus hijos a una guardería, y que no se tienen que preocupar más por [...] el aprendizaje de ellos".</p> <p>"[...]una madre se le acerca a la profesora y le manifiesta [...]que la familia es de dos papás y no de uno solo y si el otro no colabora uno solo no puede hacer nada</p>	<p>"[...] trabajábamos los sábados, y los niños eran dóciles [...] para poderlos guiar".</p> <p>"[...] los niños ahora no son tan creativos como los niños del campo, porque en la ciudad la tecnología los tiene atrofiados [...] no saben consultar [...] todo lo sacan por internet [...] no [...] han aprendido porque ya lo tienen todo hecho".</p> <p>"[...] los niños especiales] aprenden [...] individualmente [y] en grupo, ellos se animan y van aprendiendo de sus propios compañeros; para el aprendizaje pueden avanzar [...] por medio de dibujos, [...] de las experiencias de sus compañeros"</p> <p>"[...] desde el aprendizaje [...] los niños van aprendiendo [...] por los sistemas [...] pero a mí me gustaría que [...] se les enseñe [...] eso de los computadores [...] pero [también] a investigar [...] lo mejor de todo es [...] que ellos hagan noticias, [...] libros, [...] chistes, adivinanzas, cuentos inventados"</p> <p>"[...] a nivel general [...] siento que es un buen grupo [...] muy adelantados, ya leyendo, escribiendo, o sea es un proceso que han seguido y han saltado súper rápido y eso pues es buenísimo [...] pero igual hay otros niños que van muy quedaditos y que, podría decir [...] van dentro de los parámetros normales, pero pues son estos casitos [...] que manchan el trabajo buenísimo que se hubiera podido hacer con el grupo".</p> <p>"[...] al momento de comenzar ya como profesional [...] tuve un choque tremendo porque yo estudié en la universidad y allí no me dieron herramientas como tal para trabajar con los</p>	<p>"En la experiencia con los niños del campo [...] les costaba trabajo aprender [...] pero explicándoseles bien ellos entendían".</p> <p>"[...] había un niño [...] que tenía un problema psicológico [...] entonces a él se le olvidó el habla [...] con nosotros aprendió [...] a hablar nuevamente"</p> <p>"[...] el niño especial es un niño normal [...] sino que son un poco lentos para el fin del colegio".</p> <p>"[...] nosotros tratamos siempre de ayudar, no solamente en lo del trato psicológico [...] también tenemos [...] problemas de niños que son hiperactivos, entonces [...] los llevamos a [...] la liga de epilepsia no solo para epilepsia [...] sino para problemas que tengan los alumnos [...] porque son hiperactivos"</p> <p>"[...] académicamente hablando, son niños como muy despiertos, muy activos con facilidad para aprender, pero siempre tiene un grupo en este caso este año en menor proporción de niños con problemas".</p> <p>"[...] un niño que de pronto lo pone uno a jugar con plastilina [...] y no se queda ni cinco minutos jugando [...] uno ya percibe que este niño tiene algún problema, si pasa toda la mañana y no es capaz de terminar una actividad, obviamente es un niño que ya tiene un problema, o sea son pequeñas cosas que van mostrando que un niño tiene dificultades".</p> <p>"[...] al comienzo de año [se hacen] más o menos [...] dos semanas, que uno llama</p>	<p>"[...] en la María Montessori [...] nos dieron muchas herramientas para trabajar con estos niños, [...] practicamos mucho lo que es la amistad, la convivencia, el ayuda a los demás y a tener caridad con el prójimo".</p> <p>"[...] eran como unos hijitos nuestros [...] ellos decían [...] que se sentían contentos cuando sus profesores estaban [...] la relación era muy buena".</p> <p>"[...] yo hice un curso sobre cómo incluir al niño de la enseñanza especial en el aula regular, porque esto es muy importante, porque el niño es lo mismo que los otros y no los debemos discriminar"</p> <p>"los niños [especiales] aprenden y lo hacen con mayor agrado, estos niños dan demasiado amor y nosotros debemos [...] ayudarlos porque ellos si entienden".</p> <p>"[...] esta experiencia como docente, [...] me ha enseñado a amarlos [ya que] me siento joven [...] porque ellos irradian alegría con sus picardías, con sus desobediencias, con sus experiencias en el hogar, también [...] me he humanizado más, porque los problemas de ellos son mis problemas"</p> <p>"[...] nosotros como docentes no podemos llenar [todos los vacíos] pero si darles [...] amor, ayudarlos a que salgan adelante [...] porque [...] en nuestras manos está la salvación de [...] de los futuros ciudadanos Colombianos que de pronto, pueden llegar a regir nuestro país".</p> <p>"en las matemáticas [haciendo uso del] ábaco, [...] juguetes que le agraden, [...] que sean portables [y] dulces [logrando que, tras lo que les gusta], analicen y desarrollen la</p>

	<p>niños, o sea vimos [...] mucha teoría, pero ya al momento de enfrentarme a un grupo la verdad me sentí perdida [...] di con una [...] directora de un colegio privado [...] y ella casi que me dio todo lo que tenía que hacer ese año".</p> <p>"[como acciones pedagógicas] si uno quiere un material o algo, aunque dicen que ya la tecnología ha avanzado [...] siempre tiene uno que exigirle a los niños: traigan esto, traigan aquello, pues porque aquí en la Institución, material casi no... se tiene [...] pues si [hay] es para ambas jornadas".</p> <p>"[...] estrategias pedagógicas [basadas en la] mecanización de lo tratado por parte de los estudiantes mediante ejercicios pertinentes al tema tratado "aprender haciendo"</p> <p>"me parece particular que mi profe pone a los niños a desarrollar guías de cualquier tema sin tener en cuenta lo que anteriormente se esté trabajando, lo que hace es escoger las guías que estén completas para que los niños hagan algo y no se la pasen molestando en el salón o estén entretenidos en algo mientras suena el timbre para el descanso"</p> <p>"[...]desarrollo de sus clases, llaman uno a uno a los niños a su escritorio con el fin de hacerles preguntas en relación a los contenidos de una determinada materia, procediendo a callar al niño y luego de ello, realizar anotaciones en la planilla haciendo caso omiso a las preguntas de los niños referente a lo anterior, puesto que les piden que vuelvan a su lugar y continúen en lo que están haciendo"</p> <p>"[...] la profe nos preguntó cosas para llevárselas al coordinador y él ponerlas en los papeles que saca de la oficina para dárselas a los papás en la reunión de padres"</p> <p>"[...] la maestra de nuevo reiteraba el hecho de que los niños no saben leer, no saben</p>	<p>semanas de diagnóstico, donde uno los pone a [...] hacer cosas como [...] dibujos, [...] colorear, [...] jugar con plastilina [y] actividades que son muy normales en el preescolar, a través de eso uno empieza a ver, si un niño tiene capacidades mucho mayores a las de los demás o por el contrario tiene sus limitantes".</p> <p>"[...] encontramos [...] niños con dificultades de aprendizaje, [y] al detectar estas situaciones, tratamos de trabajar con los padres de familia [pero] esa poca colaboración [para] que [ellos] entiendan esa dificultad de sus hijos, [y] hagan algo por ellos, [por ejemplo:] los lleven a una evaluación o a una remisión con psicología o a unas terapias, eso ha sido[...] muy difícil porque hay papás que durante todo el año [...] no logran entender esto"</p> <p>"Hoy me llamó la atención que la maestra, luego de explicar el tema del aparato digestivo, les pidió a los niños, pintaran el cuerpo que aparecía en la guía, de color piel, la mayoría de ellos atendieron a lo dicho pero los demás lo hicieron de diversos colores entre ellos el verde, situación que causó enojo en la maestra pidiéndoles, se revisaran bien ellos mismos para ver si tenían ese color; luego de esto, les dijo a los niños que debían repetir el dibujo pues estaba mal"</p>	<p>operación dando sus propias respuestas"</p> <p>"[...] el hecho de trabajar con niños pequeños siempre da muchas satisfacciones [...] esos pequeños detalles, esa gratitud que se ve en los niños siempre, yo creo que me ha marcado y ha hecho que yo quiera seguir en esto [...] porque no es fácil".</p> <p>"[...] niño aprenda realmente debe disfrutar el momento, y la mejor manera de hacerlo es [con] actividades [...] lúdicas [que] sean agradables para los niños"</p> <p>"adquirir conocimiento, que después se va a proyectar en la vida"</p> <p>"[...] me gustó mucho [ser docente] [...] pues desde que uno [...] quiera su profesión [...] trabaja [...] con agrado [...] sea como sea".</p> <p>"[...] para [...] irse uno desenvolviendo en la vida"</p> <p>"a través de lo que los niños aprenden, se formarán sujetos útiles que aporten a la sociedad sin la necesidad de pensar o reflexionar demasiado"</p> <p>"con tantos grupos y tanto tiempo que uno lleva trabajando, uno solo hace lo que corresponde y ya, porque con qué tiempo se hace algo nuevo"</p>
--	--	--	---

	<p>escribir, no saben nada, pero además [usa la] advertencia como forma de que los niños “aprendan” [...] en el caso de Yarith, la profesora [5] le decía: y usted con buena letra porque le borro todo.</p> <p>A Andrei le decía: ¿usted ya copio?; y David no ha copiado y fuera de eso mentiroso, venga para acá (mandándolo a hacerse adelante frente al tablero) y no sale a recreo el que no haya terminado,...se queda sin recreo y le mando planas al que esté hablando.</p> <p>Luego de esto la maestra volvió a repasar las preguntas de la evaluación de Ciencias, reiterando “hola, estos niños no saben nada, entre más y más les repaso menos aprenden” “[a ver a ver], tanto que gritan y no saben nada. Mire a Karen escribió un elemento vegetal, el pez” y todos los niños se burlan.</p> <p>Lee otra evaluación y dice: “oigan disque los huesos de la cabeza son la cara, ¿acaso usted tiene aquí la cabeza? (señalando la cara)”</p> <p><i>“Profe [5]: Bueno, voy a hacer el dictado a ver qué tanto saben...”</i></p> <p>El dictado de la profe era sobre las combinaciones mp, mb, palabras con hie, hue, y palabras con illa, illo, con lo cual dictó palabras como hielo, bomba, sombrilla, campana, las cuales iban con artículos el, la, mí, luego dijo:</p> <p><i>Profe [5]: venga le pongo cero [diciéndole la profesora a Sharon Vanessa], mire no sabe escribir, no me le deje copiar porque no sabe, va tocar decirle “m” de mamá y “i” de indio. En este momento todos los niños se burlaron de Sharon, pero la profe continuó el dictado diciendo:</i></p> <p><i>Profe [5]: vamos a ver qué aprendieron, escriban el huevo, el..., la e va mayúscula, la l...; antes de la m se escribe p [después de haber dictado campana] ahora el... e mayúscula no [afirmando], bombillo, antes de la b se escribe m”</i></p>		
--	--	--	--

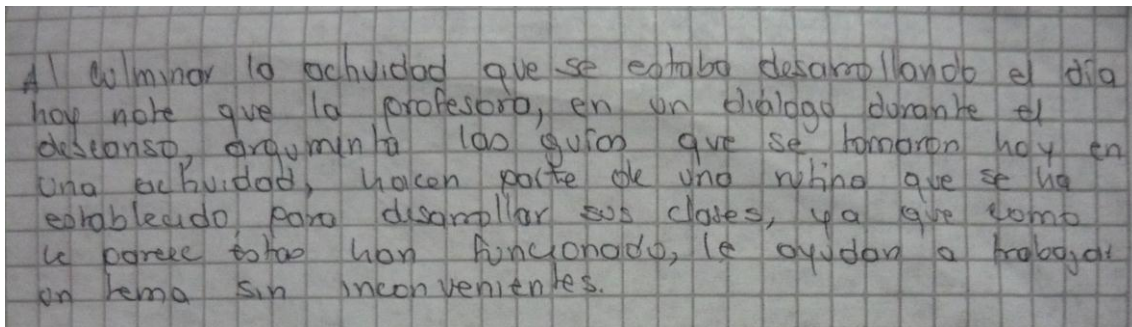
ANEXO 6: Diarios de Campo

Nota al Pie 12: Registro Diciembre 1 de 2012. Grupo investigador.



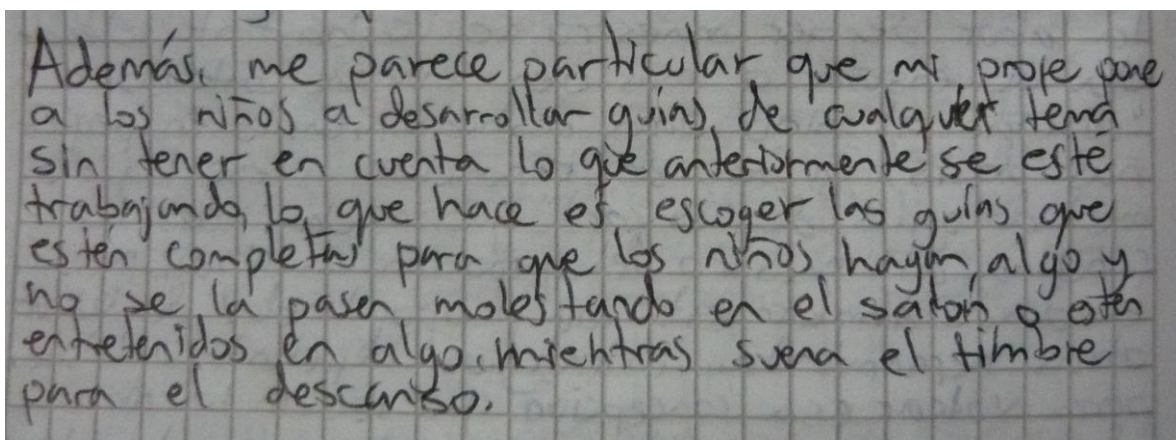
Es importante ver que hoy, siendo la culminación del proceso académico de los niños una madre se le acerca a la profesora y le manifiesta acerca del apoyo que se brinda a su hijo en casa "que la familia es de dos papás y no de uno solo y si el otro no colabora uno solo no puede hacer nada.

Nota al Pie 15: Registro Febrero 14 y 15 de 2013. Grupo investigador.



Al culminar la actividad que se estaba desarrollando el día hoy note que la profesora, en un diálogo durante el descanso, argumenta los guías que se tomaron hoy en una actividad, hacen parte de una rutina que se ha establecido para desarrollar sus clases, ya que como le parece estas han funcionado, le ayudan a trabajar un tema sin inconvenientes.

Nota al Pie 18: Registro Octubre 4 - 5 de 2012. Grupo investigador.



Además, me parece particular que mi profe pide a los niños a desarrollar guías de cualquier tema sin tener en cuenta lo que anteriormente se esté trabajando, lo que hace es escoger las guías que estén completas para que los niños hagan algo y no se la pasen molestando en el salón o estén entretenidos en algo mientras suena el timbre para el descanso.

MAYO 31 / 2012

Hoy fue llamativo para mí ver como las profes en el desarrollo de sus clases, llaman uno a uno a los niños a su escritorio con el fin de hacerles preguntas en relación a los contenidos de determinada materia, procediendo a calar al niño y luego de ello, realizar anotaciones en la planilla haciendo caso omiso a las preguntas de los niños referente a lo anterior, puesto que se les pide que vuelvan a su lugar y continúen en lo que están haciendo.

Situación que me permitió hablar con los niños referente a lo hecho por la maestra ya que "supuse" ellos eran o estaban apartados de lo que en ese momento se hacía ante tal situación los niños dijeron que: "la profe nos preguntó cosas para llevarse las al coordinador y él ponerlas en los papeles que saca de la oficina para dárselas a los papás en la reunión de padres" con ello fue preciso reafirmar, la maestra no cuenta con los niños no tanto para decirles se califi, quen sino están al tanto se les está evaluando y con ello los conocimientos que se tienen en cuenta en el mismo.

Semana 20-21 de Septiembre

Para esta semana, solamente fue posible estar el día 20 porque para el 21 de Septiembre la maestra titular pidió día compensatorio.

Como todos los Jueves, se desarrollaron en horas de la mañana algunas clases entre ellas la de Español y luego la de Ciencias.

Uno de los momentos significativos fue que la maestra de nuevo reiteraba el hecho de que los niños no saben leer, no saben escribir, no saben nada pero además la advertencia, como forma de que los niños "aprendan" o sepan hacer algo.

En el caso de Yaroth, la profesora le decía: "y usted con buena letra porque le borro todo."

A Andrei le decía: "¿Usted ya copió?"; y David no ha copiado y fuera de eso mentiroso, venga para acá. (mandándolos hacer adelante, frente al tablero).

Y no sale a recreo el que no haya terminado, ... se queda sin recreo y le mando planas al que esté hablando.

Luego de esto, la maestra volvió a repasar las preguntas de la evaluación de Ciencias, reiterando "Hola, estos niños no saben nada, entre más y más les repaso menos aprenden"

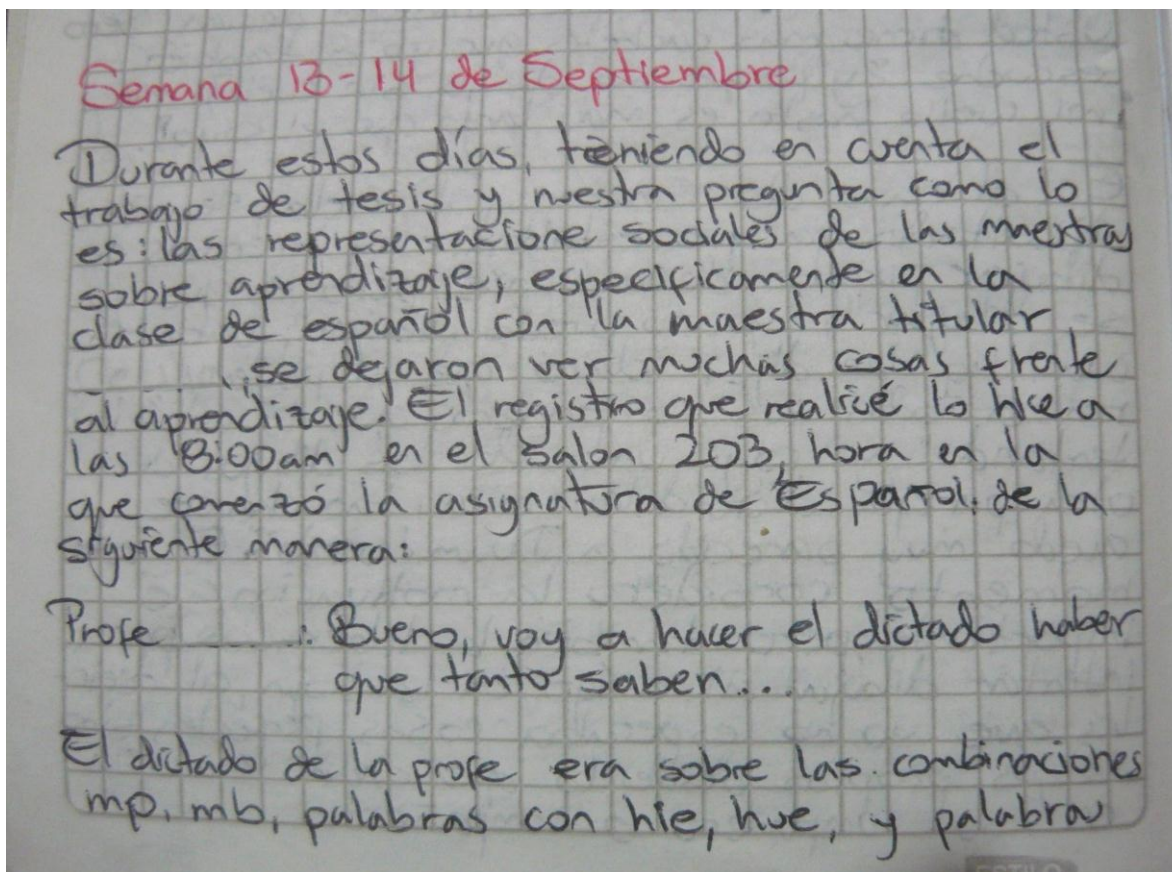
"Haber, haber, tanto que gritan y no saben nada"

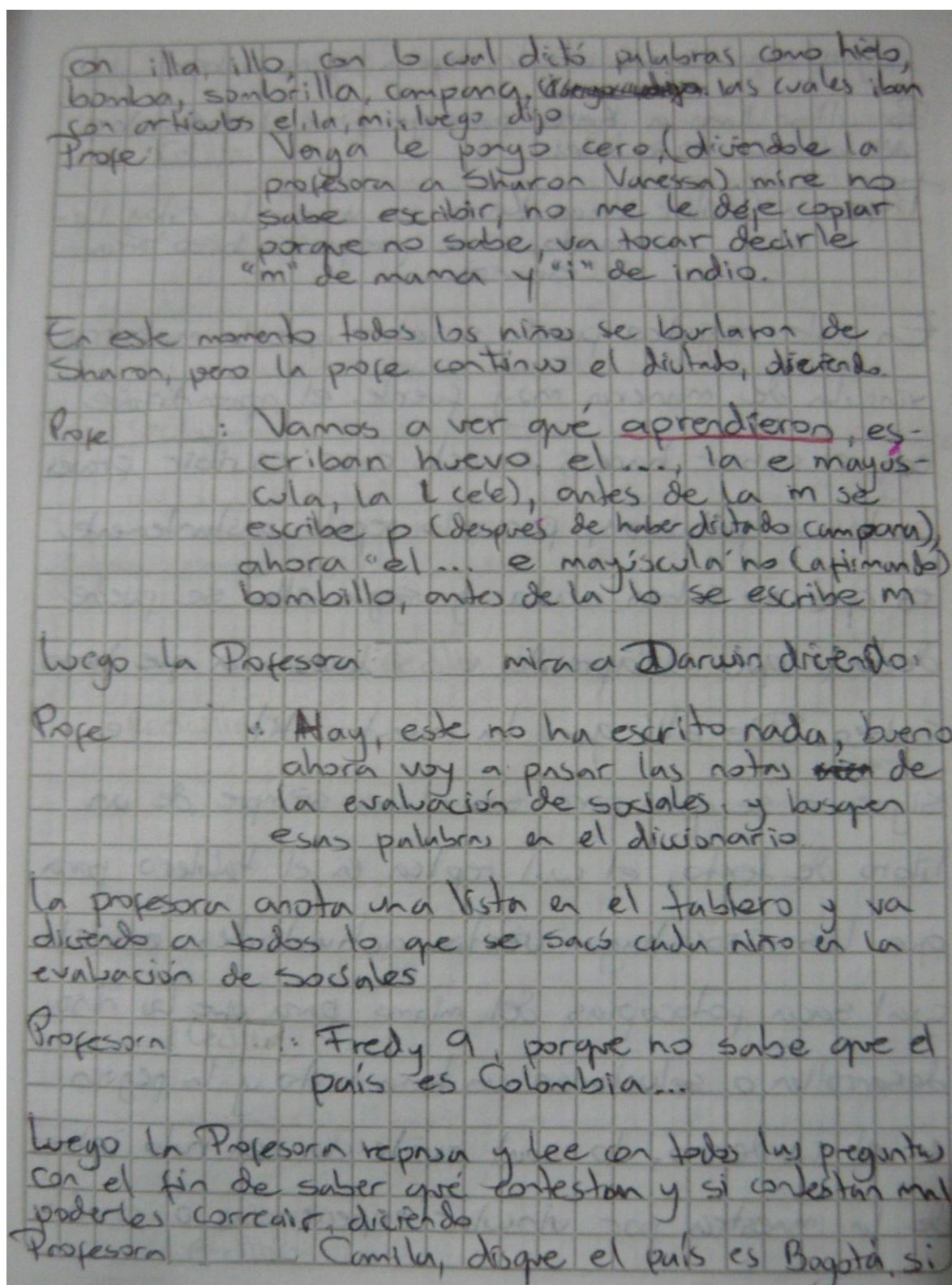
da. Miró a Karen: escribió un alimento vegetal, el pez (y todos los niños se burlan):

Lee otra evaluación y dice: "Oigan, díganme que los huesos de la cabeza son la cara, ¿acaso usted tiene aquí (señalando la cara) la cabeza?"

Se puede ver entonces que también en la ejecución de la clase, con esta adquisición de conocimientos, calan bastante las amenazas y advertencias, y es fácilmente vincular: el aprender algo con la obligación (lo que tiene que hacer), no por aprender o hacer significativo o funcional para la vida sino para obtener algo (ya sea salir a descanso, obtener una buena nota, complacer a la maestra, etc.) en donde aprender de algo o alguien pasa a un segundo plano.

Pienso que el lugar que se le da al aprender, se asume de una forma instrumental y me atrevería a decir que también se concibe como un medio para disciplinar, castigar, crear la culpa y formar un sujeto productivo para el sistema, teniendo en cuenta que el PEI de la institución va encaminado a formar técnicos y personas capacitadas para un hacer, dejando de lado e incluso hasta invisibilizando la subjetividad de los niños y niñas al estar condicionados a...





28 FEB - 1 MAR DE 2013

Luego de haber terminado mi intervención pude por primera vez participar de las clases de la maestra; sin embargo me generó muchas dudas una situación en particular ya que no solo me puso a pensar sobre la función del maestro, y el papel del aprendizaje, y así mismo los pensamientos de los niños ya que como decía hoy me llamo la atención que la maestra, luego de explicar el tema del aparato digestivo, les pidió a los niños, pintaran el cuerpo que aparecía en la guía de color piel, la mayoría de ellos atendieron a lo dicho pero los demás lo hicieron de varios colores entre ellos el verde, situación que causo enojo en la maestra pidiéndoles se revisaran bien ellos mismos para ver si tenían ese color, luego de esto, les dijo a los niños que debían repetir el dibujo pues estaba mal.

Nota al Pie 36: Registro Octubre 18 - 19 de 2012. Grupo investigador.

Me pareció inapropiado el comentario que hizo la profesora cuando hizo referencia a la manera de transmitir conocimientos, reñéndose que a través de lo que los niños aprenden, se formarán sujetos útiles a la sociedad sin la necesidad de pensar o reflexionar demasiado; lo cual me lleva a pensar que ella no se interesa por que los niños aprendan de manera significativa sino porque tienen que ser aptos laboralmente.

Nota al Pie 37: Registro Agosto 30 - 31 de 2012. Grupo investigador.

lo que me permitió escuchar de ella. Con tantos grupos y tanto tiempo que uno lleva trabajando, uno solo hace lo que corresponde y ya, por que con que tiempo se hace algo nuevo.

Nota al Pie 38: Registro Agosto 9 - 10 de 2012. Grupo investigador

Junto con lo anterior, me pareció interesante ver que la profesora les llevo a los niños una actividad diferente que hasta el día de hoy tuve la oportunidad de ver, y llama mi atención pues por ejemplo le trae a los niños sacos de letras como un elemento que les va a divertir y además le va a aportar en su aprendizaje porque les permite mejorar su concentración a partir de algo no convencional pero aprovechable, a mi modo de ver.

ANEXO 7: Fotos Contextualización



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Entrada Principal Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Costado Sur Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Costado Suroccidente Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Coordinación Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Espacio Deportivo Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Aulas de Clase 1 Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Aulas de Clase 2 Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Grado Preescolar Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Grado Segundo Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Grado Tercero Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Clase de español, Profesora 1,
Grado Segundo Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Clase de Español 2, Profesora 1,
Grado Segundo Sede B.



Colegio I.E.D.I.T Rodrigo de Triana,
Clase de Español 3, Profesora 1,
Grado Segundo Sede B.

10 BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC Jean Claude. Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, México. 2001.
- AIGNEREN ABURTO, José Miguel. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Centro de Estudios de Opinión. Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia. 2002.
- ALZATE OSPINA, Octavio Eliseo. Propuesta Alternativa desde una Óptica del Desarrollo Humano. Universidad de Pamplona, Escuela de Postgrados “Especialización en Gestión Educativa”. XX Edición. Colombia. 1999.
- ARAYA UMAÑA, Sandra. Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno De Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica. 2002.
- _____, Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (AADIDD). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo. Alianza Editorial. España. 2010.
- BAUTISTA, Nelly Patricia. Proceso de la investigación cualitativa “epistemología, metodología y aplicaciones”. Tercera unidad: proyecto y diseño en las investigaciones cualitativas. Editorial Manual Moderno. Bogotá. 2011.
- BUSTOS COBOS Félix. Constructivismo. El Paradigma, el Aprendizaje, la Enseñanza y el Cambio Conceptual. Documento 2: El Aprendizaje del Constructivismo Propuesta Radical Desde Piaget Ernst Von Glasserfeld University Of Massachusetts (U.S.A) Ed. Publicado U. Santiago De Cali Colombia, 1994.

- MARKOVÁ, Ivana, MOSCOVICI, Serge. Capítulo sexto La representación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En: CASTORINA, José Antonio. Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.
- CASTORINA, José Antonio. Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo. Capítulo Séptimo: Cultura, diversidad y sentido común. “Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotski”. Editorial Aique. Buenos Aires, 2007.
- CASTORINA, José Antonio. Conferencia: Los usos del Concepto de Representación Social en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Sede Macarena A). Bogotá. Octubre 11. 2012.
- CASTRO BALLÉN, Jenny Johana. La Escuela: Un estudio desde las Representaciones Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Investigación para optar por el título de Magíster en Educación. Bogotá, 2009
- CERDA, Hugo. Los Elementos de la Investigación. Editorial Búho.1998.
- DELVAL, Juan. Aprender en la vida y en la escuela. Capítulo III “Las representaciones de la realidad”. Segunda Edición, Ediciones Morata S.L. Madrid, 2001.
- Del SOCORRO, Hna. Carolina. Familia: la Primera Escuela de Formación para la Vida. Editorial Universidad Católica de Manizales. Manizales. 2000.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. Problemas y Retos de la Evaluación Educativa. Revista Evaluación y Cultura. No. 1. Universidad Distrital Francisco José de

Caldas. Abril-Junio 1.993. Tomado de Perfiles Educativos No. 37. Revista trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de México.

- ENESCO, Ileana, DELVAL, Juan y LINAZA, Josetxu. Capítulo I Conocimiento social y no social. En: ELLIOT, Turiel. El mundo social en la mente infantil. Editorial Alianza. España, 1989.
- _____, Enciclopedia de la Psicopedagogía Pedagogía y Psicología. Tomo I. Editorial Grupo Océano. Impreso en España. 2001.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Editorial Mc Graw- Hill. Bogotá. 1999.
- _____, Fuentes Documentales. Agenda 2010 y PEI 2012 (Proyecto Educativo Institucional) del Colegio IEDIT Rodrigo De Triana. Diarios de Campo Grupo Investigador.
- GÓMEZ ESTEBAN, Jairo Hernando. La Construcción del Conocimiento Social en la Escuela. Capítulo II: Psicología del Conocimiento Social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigación y Desarrollo Científico. Bogotá. 2002.
- GONZÁLEZ TERREROS, María Isabel y RINCÓN WILCHES, Claudia Marcela. El Trabajo de Grado en el Proyecto Curricular de Educación Infantil. Licenciatura en Educación Infantil, Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2008.
- GUBER, Rossana. La etnografía: Método, Campo y Reflexividad. Editorial Norma. Bogotá. 2001.

- HERNANDEZ R, Gerardo. Paradigmas en la psicología de la educación. Capítulo 6 Descripción del paradigma cognitivo y sus aplicaciones e implicaciones educativas. Editorial Paidós. México. 1998.
- IBAÑEZ GRACIA, Tomás. Ideologías de la vida cotidiana. Capítulo I: Representaciones Sociales, Teoría y Método. Sendai Ediciones. Barcelona. 1988.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos concepto y teoría. En: Serge Moscovici (Compilado). Psicología y Vida Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Ediciones Paidós. 1986.
- JODELET, Denise y GUERRERO TAPIA, Alfredo. Develando la Cultura: Estudios en Representaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México. 2000.
- KORNBLIT, Ana Lía. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos. Buenos Aires – Argentina. 2004.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. La caja de herramientas del joven investigador “guía de iniciación al trabajo intelectual”. Primera parte: los saberes políticos, Capítulo 9: como adelantar una investigación mediante entrevistas. Editorial La carreta editores E.U. Medellín. 2007.
- MARTINEZ MIGUÉLEZ Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico. Editorial Trillas. México. 2002.

- MORA MORA, Reynaldo. Diccionario de Educación. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. 2008.
- MUÑOZ GARCIA, Antonio. Psicología del Desarrollo en la Etapa de Educación Infantil. Ediciones Pirámide. Madrid. 2010.
- PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Ediciones Coyoacán, México. 2002.
- PANTOJA SALAZAR, Cecilia. En torno al concepto de vocación. Revista Educación y Ciencia. Volumen 2 N° 6. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación. Julio – Diciembre. México.1992.
- PERERA PÉREZ, Maricela. Apropósito de las Representaciones Sociales. Apuntes Teóricos, Trayectoria y actualidad. Ponencia presentada a la Sexta Conferencia sobre Representaciones sociales. Stirling, Escocia. 2002.
- PIÑUEL RAIGADA, José Luis. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Universidad Complutense de Madrid, “Estudios de Sociolingüística”. Madrid, España. 2002.
- RAMÍREZ, Piedad. Concepciones sobre el aprendizaje. Capítulo II El desarrollo histórico del concepto de aprendizaje. Editorial Fondo de publicaciones Universidad Distrital. Colombia. 2002.
- ROCKWELL, Elsie. La Escuela Cotidiana. Capítulo I: De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1995.

- RUIZ PEREZ, José Ignacio; LEON DIAZ, Eduardo Ponce de; HERRERA, Aura Nidia; SANCHEZ, Nubia Rocío; JIMENEZ AVILA, Hugo y MEDELLÍN LOZANO, Elvers. Avances en medición y evaluación en psicología y educación: 5 lecturas selectas. Editorial Kimpres Ltda. Universidad el Bosque. Bogotá, Colombia. 2001.
- SCHLEMENSON, Silvia. El aprendizaje: un encuentro con los sentidos. Capítulo Uno “Al encuentro de los sentidos”. Editorial Norma. Colombia. 1997.
- TORRES SANTOME, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Capítulo II: las razones del currículum integrado. Ediciones Morata, S.L. Cuarta Edición. Madrid. 2000.
- UPN – Colciencias, DIE. Representaciones Sociales de Maestros Rurales sobre el Ambiente: Investigación desde la calidad de vida y el desarrollo humano integral. Bogotá. 2009
- ZUBIRÍA SAMPER, Julia de. De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico. Magisterio. Bogotá .2001.

11 WEBGRAFÍA

- ALBURGUEZ MORELA. La historia de Vida: Un método de Investigación. Revisado. 26/08/12 - 18:30 horas. Disponible en: <http://diariodelosandes.com/content/view/19246/78930/>.
- CORNEJO Marcela, MENDOZA Francisca y ROJAS Rodrigo C. La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2008. Revisado el 04/05/13 - 11:30 horas. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>.
- GONZÁLEZ MORALES Alfredo. Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Octubre – Diciembre 2003. Revisado: 03/05/13 - 14:09 horas. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/51258800/Paradigmas-de-investigacion-en-las-ciencias-sociales>.
- MENA LOZANO, Ursula. Localidad de Kennedy, Ficha Básica. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes. Observatorio de Culturas. Noviembre 2008, p. 21. Revisado: 07/05/13 - 19:09 horas. Disponible EN: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/kenedy.pdf>
- Cartilla Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo humano. Reorganización Curricular. Secretaria de Educación Distrital. Dirección de educación preescolar y básica. Revisado 30/04/13 - 15:40 horas. Disponible en: www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/cartillas_ambientes_aprendizaje/vol3.pdf.

- La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. MORA, Martin. Revisado: 10/08/11 - 10:00 am. Athenea Digital. Nº 2. México. Universidad de Guadalajara. 2002. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Ley 715 del 2001. Capitulo III. Artículo 9: Instituciones Educativas. Revisado: 29/04/13 - 16:30 horas. Disponible en: http://calidad.unad.edu.co/documentos/sgc/normograma/LEYES/LEY_715_2001.pdf.
- Resolución 1646 del 24 de Mayo de 2002. Revisado: 29/04/13 - 16:20 horas. Disponible en: www.sedbogota.edu.co/.../10-registros-distritales-resoluciones-de-la-sed.