
Artículos de investigación

Prenociónes sobre aprendizaje en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Preconceived notions about learning in first-year students of the bachelor's degree in psychopedagogy

Sandra María Gómez

Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Siglo 21, Argentina
sgomezvinuales@gmail.com

Miguel Vargas Muñoz

Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Siglo 21, Argentina

Laura Andrea Bustamante

Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Siglo 21, Argentina

Contextos de Educación

núm. 38, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 23 octubre 2024

Aprobación: 19 marzo 2025

DOI: <https://doi.org/10.63207/v5mehk09>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935248001/>

Resumen: En el artículo se comparten algunos resultados de una investigación iniciada en el año 2022, cuyo tema aborda los procesos de construcción de conocimiento, particularmente de una noción nodal como es la de aprendizaje; en estudiantes que cursan la Licenciatura de Psicopedagogía en una universidad de gestión privada y en una universidad de gestión estatal de la provincia de Córdoba (Argentina). Se trata de un análisis reconstructivo de los procesos, desde una perspectiva psicogenética y psicosocial, desde un enfoque cualitativo longitudinal. En este escrito presentamos un recorte en el que abordamos las prenociónes, es decir las construcciones preconceptuales en tanto representaciones o creencias que se tienen sobre el aprendizaje identificadas en las enunciaciones que las y los jóvenes expresan en producciones escritas. Se analizan 52 cartas de estudiantes que se encontraban al inicio del primer año de la carrera. En los análisis encontramos que las aproximaciones intuitivas sobre aprendizaje se asocian a un proceso en el cual hay una temporalidad como continuidad y permanencia; una novedad, dado que el aprendizaje incorpora conocimiento nuevo y; un incremento cuantitativo en términos más acumulativos que transformativos. Además de estas características resaltan la importancia de la experiencia y la intersubjetividad al momento de aprender como de igual modo dan valor a aspectos subjetivos como el deseo y el interés por aprender, al mismo tiempo, que consideran que ello determina el propósito o la razón para aprender.

Palabras clave: Universidad, estudiantes, Psicopedagogía, aprendizaje.

Abstract: This article shares some results of a research that began in 2022, whose topic addresses the processes of knowledge construction, particularly of a nodal notion such as learning, in students studying the Bachelor of Psychopedagogy at a private university and a state university in the province of Córdoba (Argentina). This is a reconstructive analysis of the processes, from a psychogenetic and psychosocial perspective, using a longitudinal qualitative approach. In this paper we present a section in which we address preconceived notions,



that is, preconceptual constructions as representations or beliefs held about learning identified in the utterances that young people express in written productions. 52 letters from students who were at the beginning of the first year of their degree are analysed. In the analysis we found that intuitive approaches to learning are associated with a process in which there is temporality as well as continuity and permanence; a novelty, given that learning incorporates new knowledge and a quantitative increase in more cumulative than transformative terms. In addition to these characteristics, they highlight the importance of experience and intersubjectivity when learning, and they also value subjective aspects such as the desire and interest in learning, while also considering that this determines the purpose or reason for learning.

Keywords: University, students, Psychopedagogy, learning.



I. Introducción

Uno de los propósitos de la investigación en curso es enfocarse en los procesos de construcción y transformación conceptuales en torno a la noción de aprendizaje, que se van gestando y configurando durante el trayecto formativo en estudiantes de primer año, específicamente de las carreras de Psicopedagogía de dos instituciones académicas. Interesa particularmente este concepto dado que es una disciplina cuyo objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje.

Este artículo sintetiza los primeros hallazgos de nuestra investigación, compartiendo parte de las interpretaciones elaboradas a partir de lo recogido con uno de los instrumentos en la primera fase del trabajo de campo. Ahora nos hemos enfocado en las aproximaciones intuitivas o prenociónes que tienen las y los estudiantes de primer año de la carrera antes mencionada, cuando caracterizan los aprendizajes. Estos modos de concebir que se han ido construyendo en la vida cotidiana, a partir de las propias experiencias, comienzan a objetivarse en los procesos de estudios universitarios. Es decir que aquellas formas de comprender que se han ido estructurando de modo difuso e impreciso, se espera puedan ir organizándose en sistemas teóricos que permitan dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio. Para ello, y desde una perspectiva psicogenética, se requiere de la elaboración y descentración por parte del sujeto que conoce, lo que se conseguirá por aproximaciones sucesivas a través de las acciones del sujeto, “sin alcanzar jamás un conocimiento completo” (Inhelder, 2002, p. 24)

En nuestra investigación trabajamos con un subgrupo de estudiantes universitarios, partiendo de la premisa de que, siendo el aprendizaje en sí el objeto de estudio de la investigación y de la disciplina y profesión psicopedagógica, resulta relevante conocer los supuestos iniciales que constituyen la noción de aprendizaje para dichos y dichas estudiantes.

Numerosos trabajos tematizan la construcción conceptual de estudiantes en el trayecto universitario. En la década del 70, en Suecia, Marton y Säljö (1976) hicieron una investigación a partir de entrevistas a estudiantes universitarios a los fines de conocer qué entendían por aprender. Estos autores y estas autoras construyeron seis categorías a partir de las respuestas obtenidas: incrementar el propio conocimiento; memorizar y reproducir; adquirir, aplicar y utilizar; comprender; interpretar; cambiar como persona. Las tres primeras remitían a una idea de acumulación o adición de información (de cambio cuantitativo), mientras que las otras hacían referencia al aprendizaje como transformación, tanto en el contenido como en la persona que aprende (aspectos cualitativos).

Un segundo trabajo de investigación es el de Cuberos Pérez, Santamaría Santigosa, Prados Gallardo y Arias Sánchez(2019), quienes analizaron las concepciones que tiene el alumnado universitario acerca del aprendizaje y si éstas cambian en el transcurso de su periodo de formación. Como parte de los resultados, los autores afirman que las y los estudiantes de primer año de Magisterio explicitan concepciones muy poco constructivistas sobre el aprendizaje, con una visión del aprendizaje que implica, fundamentalmente, un aumento cuantitativo de la información, ampliando su repertorio conceptual.

El estudio de Cattoni, Ventura y Bergobello (2020), tuvo como objetivos comparar los estilos de aprendizaje de estudiantes argentinos de psicopedagogía al inicio y al final de su formación universitaria e indagar sus metaconocimientos sobre ellos como aprendices, las tareas empleadas y sus propios estilos de aprendizaje. Si bien no es un estudio longitudinal, trata de ver los cambios comparando estudiantes en distintos momentos formativos. Algo semejante se hizo en el estudio que se llevó a cabo en la Facultad de Educación, en la Universidad de Extremadura, sobre los estilos de aprendizaje que presenta la población de la carrera de Psicopedagogía (Cuadrado Gordillo, Monroy García, Montaño Sayago, 2012).



Petric y Sucari (2020) llevan a cabo una investigación en la Sede Paraná de la Universidad Católica Argentina (UCA) cuyo tema fue abordar los significados que estudiantes universitarios otorgan al aprendizaje que se produce en ese contexto. Trabajaron con un diseño cualitativo con el objetivo de descubrir y profundizar las dimensiones implicadas en dicho aprendizaje, las definiciones acerca del mismo y las estrategias puestas en juego. Entre sus hallazgos concluyeron que la noción de aprendizaje universitario se extiende a campos no vinculados directamente al aspecto académico, cognitivo o de rendimiento, sino a cuestiones que especifican las dimensiones curriculares y didácticas, subjetivas, familiares, relacionales y docentes.

Como se puede apreciar, hay antecedentes vinculados al tema de nuestra investigación. Es importante destacar que, para el contexto universitario en particular, se han desarrollado diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Estudios como los de Coulon (1995) y Perrenoud (2009) abordan el aprendizaje como un proceso que permite construir el oficio de estudiante. Por otra parte, desde abordajes de corte cuantitativo se ha hecho hincapié en los enfoques de aprendizajes y/o los estilos de aprendizaje, tales como los citados con anterioridad. Los estudios sobre las concepciones de aprendizaje de los sujetos se han interesado por caracterizar cómo se comprende y aborda el proceso de aprender, qué definiciones dan los sujetos por aprendizaje, qué dicen sobre cómo aprenden, qué hacen para aprender, cómo saben qué han aprendido o no. Estas inquietudes también han sido inspiración en el presente proyecto.

Consideramos que la diversidad de experiencias cognoscientes que se producen en la universidad requiere de investigaciones que hagan foco en las construcciones conceptuales en estos espacios, así como los sentidos que las y los estudiantes otorgan a las propias acciones vinculadas al aprender desde una perspectiva interpretativa que pone en juego las dimensiones sociales y subjetivas que condicionan y posibilitan los procesos constructivos en el contexto formativo universitario.

Buscamos comprender y explicar los procesos de cambio en el desarrollo de los conocimientos en la universidad, para dar cuenta de los modos y momentos constructivos de éstos. Hay coordenadas temporales y espaciales para pensar estos procesos considerando el momento formativo universitario y las posibles fases constructivas en virtud de las experiencias de los sujetos estudiantiles van teniendo en el marco de una espacialidad definida por los aspectos específicos del contexto universitario.

Entendemos al aprendizaje desde un modelo analítico que considera una particular combinatoria de cuatro aspectos para investigar dicho proceso: la subjetiva, la social, la cognoscente y la corporal. Es Dora Laino (2000) quien propone poner en juego a autores como Piaget, Freud, Bourdieu y Habermas (entre otros epistemológicamente compatibles) que ofician de marco referencial para pensar a los sujetos y sus realidades. Las formas de entender, de inteligir, de comprender el mundo que tenga un sujeto, van a depender de las experiencias y vivencias en su trayectoria de vida. Por tanto, estas dimensiones nos posibilitan considerar lo epistémico sin desconocer lo subjetivo y social. La centralidad estará puesta en las construcciones conceptuales. Por ende, hacemos hincapié en los procesos de construcción cognoscente, pero desde una lectura que articula con lo subjetivo y lo social. Ello implica una concepción de un sujeto situado, contemplando trayectorias personales, escolares y sociales de la/os jóvenes que participen en este trabajo. A partir de la indagación de los discursos, se persigue relevar desde donde piensan y actúan los actores situados.



Interesa entonces, indagar e interpretar la actividad cognoscitiva, la cual concebimos como una transición gradual sin puntos de discontinuidad en el desarrollo, desde las construcciones infantiles, adolescentes hasta las de los adultos, tanto para quienes se dedican a la ciencia como para los que no lo hacen. Es decir que el conocimiento depende de la acción del sujeto como producto de una interpretación y reinterpretación que hace el sujeto en relación con la realidad a construir. Hay una génesis de los conceptos. Por ello nos dedicaremos a abordar dos conceptos para los cuales los estudiantes ya cuentan con ideas previas que se irán transformando como consecuencia de las experiencias de aprendizaje en la universidad. Esos pasajes de las intuiciones a conceptualizaciones científicas es lo que nos ocupa en esta investigación, en el marco de una institución donde la ciencia de transmite y se genera. Cabe aclarar que la ciencia es una institución social y, por tanto, el conocimiento será un proceso que tomará sentido y adquirirá significado en cada contexto. Es decir que el conocimiento debe estudiarse como un proceso solo entendible en un contexto histórico y social.

Nuestra intención es realizar un análisis reconstructivo de los procesos, desde esta perspectiva psicogenética, lo que implica estudiar el conocimiento en tanto procesos y no como estados. “La epistemología constructivista se propone, por el contrario, analizar en qué consiste que un individuo o la ciencia en un periodo dado, construyen lo que la misma sociedad considera como un nivel de conocimiento más avanzado” (García, 2000, p. 52)

Ese análisis reconstructivo los haremos desde la tesis genética y constructivista del conocimiento que propone Piaget (1970, 1986, 1998). La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. La realidad es cognoscible por el sujeto a través de la propia acción del sujeto. Ello implica la construcción de esquemas conceptuales con los cuales puede interpretar datos previos y nuevos datos. Un esquema conceptual permite procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado. Esto significa que hay fases de transición, en las cuales la acumulación de experiencia produce en el sujeto la conciencia de la inoperancia de un sistema de pensamiento en tanto pone de manifiesto sus contradicciones y encauza así una transformación capaz de superarlas. En las fases de afianzamiento, en cambio, el ejercicio permite la acumulación de aplicaciones y una organización de los conocimientos cada vez más abarcativos y equilibrados, aptos para integrar procesos de reflexión o teorización.

En este escrito abordaremos las prenencias que tienen la/os estudiantes sobre la idea de aprendizaje cuando recién ingresan a la carrera y aún no ha habido mediaciones pedagógicas que hayan tematizado este concepto. Con prenencias nos referimos a las construcciones que se han generado en la vida cotidiana y en la trayectoria escolar respecto de lo que entienden por aprendizaje, antes de transitar un proceso formativo específico en la Licenciatura en Psicopedagogía.

II. Metodología

La investigación es cualitativa longitudinal y el trabajo empírico tematiza aspectos epistemológicos, psicológicos y sociales acerca de los procesos constructivos de estudiantes que se están formando en un campo disciplinar específico, pretendiendo explorar los procesos cognoscientes y los cambios conceptuales durante los primeros dos años de la carrera. Para ello se establecieron secuencias con cortes temporales (permanencias y modificaciones conceptuales) tanto a nivel individual como social-institucional, organizada con una participación en instancias de trabajo de campo, a través de entrevistas clínicas sucesivas junto a producciones gráficas y narrativas.



El trabajo de campo se llevó a cabo en tres fases. En este escrito se abordan los datos relevados en la primera fase, es decir, con la/os estudiantes están ingresando a la carrera. Se pretende identificar los modos de concebir los aprendizajes cuando aún no han comenzado el trayecto formativo específico y las mediaciones pedagógicas aún no han tenido presencia.

Han participado 33 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en una universidad de gestión estatal y 19 de una universidad de gestión privada, situadas en la provincia de Córdoba, Argentina. En esta oportunidad se analizan las respuestas dadas en las producciones escritas que constaban de la elaboración de una carta destinada a un par estudiante imaginario que elige estudiar esta misma carrera. Dos preguntas articulan el escrito: ¿qué significa para mí aprender?, ¿en qué casos considero que realmente se ha aprendido? Esta carta fue escrita en el momento inicial de la carrera, durante la primera semana de incorporación a la universidad.

Los discursos producidos fueron analizados a partir de la estrategia de análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Una vez organizado el material discursivo, se procedió a realizar la operación de categorización abierta. Mediante la misma, se generaron códigos iniciales. Se continuó con la recodificación, lo cual permitió definir temas y jerarquizarlos. Posteriormente se relacionaron dichos temas, constituyendo categorías de mayor nivel de abstracción. La comprensión e interpretación de los discursos relevados posibilitaron distinguir y elaborar los sentidos de mayor representatividad asignados a la noción de aprendizaje, junto a la caracterización de los atributos familiares entre ellos.

De los 33 participantes que cursan en la universidad estatal, el 76% de los encuestados tiene entre 18 y 25 años, mientras que el 12% se encuentra en el rango de 26 a 30 años, y el 12% restante supera los 30 años. Provienen de familias en las que entre el 10% y el 41% de los padres tienen la primaria o secundaria incompletas. Solo un 9% ha accedido al nivel superior, y únicamente uno de los padres ha logrado finalizarlo. En cuanto a las madres, un 32% ha completado la educación secundaria, un 9% no finalizó la primaria y un 15% ha accedido al nivel superior, de los cuales tres han terminado en institutos no universitarios. Así, en esta población, salvo una joven que es hija de un ingeniero, todos son primera generación en la universidad. Aproximadamente el 60% de los padres y madres trabaja de manera independiente, ya sea en oficios o comercios. Hay cinco madres que no trabajan fuera del hogar, mientras que otras se desempeñan como docentes o empleadas domésticas. El 52% del grupo de estudiantes proviene de Córdoba Capital, el 36% reside en las áreas cercanas a la capital y sólo el 12% ha migrado. La escolaridad se ha cursado en escuelas de gestión estatal (50%), mientras que el 14% lo ha hecho en instituciones privadas laicas y el resto en privadas confessionales.

Con relación a los 19 estudiantes de la universidad privada, el 85 % de los encuestados tiene entre 18 y 25 años, el 10% tiene entre 26 y 30 años y una sola estudiante tiene más de 30 años. A diferencia de la población anterior, provienen de familias en las que entre el 36 % de los padres y el 53 % de las madres tienen el nivel universitario completo. A ello se suma, un 26% tanto en padres y madres que han ingresado al nivel superior no universitario, culminando todas las madres. En las madres el nivel educativo logrado es mayor que en los padres dado que ninguna tiene el primario incompleto. En los padres nos encontramos con un solo caso de primaria incompleta y otro caso de secundaria incompleta. Las ocupaciones de los padres son variadas, desde el desempeño de actividades de las profesiones liberales, el comercio, empleados públicos, cargos gerenciales. En el caso de las madres hay algunas que se dedican a la docencia, a profesiones ligadas a la salud y a comercios particulares. El 37% del grupo de estudiantes proviene de Córdoba Capital, el 10 % reside en las áreas cercanas a la capital y 53 % ha migrado. Otra característica claramente distinta entre las dos poblaciones. La escolaridad la han cursado en escuelas de gestión estatal (42%), el 52 % lo ha hecho en instituciones privadas confessionales y una sola estudiante (5%) lo ha hecho una privada laica.



Esta descripción nos permite identificar algunos aspectos condicionantes que operan en las trayectorias de estudiantes, en tanto capitales económicos, sociales y culturales posibles en esas familias. En el análisis de esta primera fase, en el desarrollo del presente artículo, estos factores aun no serán puestos en juego en el trabajo analítico. Serán articulados en producciones posteriores.

III. Acerca de los modos de entender y caracterizar los aprendizajes

Como producto del análisis temático, y de la construcción de categorías de mayor abstracción a partir de la codificación abierta inicial, surgen ejes en los que se pueden condensar las significaciones en los discursos: el aprendizaje como proceso continuo, el aprendizaje a través de la experiencia, la importancia de la curiosidad y la movilización interna, el valor del error, la necesidad de la aplicación-utilidad del conocimiento apropiado, el lugar de lo social y el cambio interno que produce el aprender. A la vez, las expresiones giran en torno a qué se aprende, dónde, cuándo, con quiénes.

Se han tomado la textualidad de los discursos escritos en las cartas, para identificar los modos de definir y caracterizar los procesos, aun cuando la/os estudiantes no identifiquen categorías teóricas, sistemas teóricos, autorías y tradiciones de pensamiento. Hemos ido agrupando las enunciaciões en función de recurrencias construyendo ejes categoriales que permiten ir dando cuenta de ciertas prenociaciones que organizan las ideas que se tienen sobre los aprendizajes al inicio de la carrera.

El aprendizaje como proceso continuo (temporalidad)

Las primeras interpretaciones se vinculan con la idea de que aprender es algo que se adquiere dentro de un proceso constante, desde y donde el sujeto hace parte de un proceso que dura toda la vida. Hay una idea de temporalidad, durabilidad y acción de interiorización.

Al respecto aparecen expresiones, en distinta/os estudiantes, como las siguientes:

“Aprender es casi tan constante como el respirar en nuestra vida, es algo continuo” (Carta 27, universidad estatal, 19 años)

“Es un viaje constante que transitamos a lo largo de nuestra vida” (Carta 28, universidad privada, 18 años)

“Sería en todo momento; nunca hay una pausa. Es constante, como el respirar, está siempre oxigenándose” (Carta 15, universidad privada, 18 años)

“El individuo aprende constantemente” (Carta 14, universidad privada, 19 años)

“Es aquello que aprendemos desde pequeños, desde el minuto uno. Mientras vamos creciendo, vamos incorporando más aprender” (Carta 16, universidad privada, 18 años)

“Todas las personas desde que nacemos aprendemos y no dejamos de aprender hasta nuestro último suspiro” (Carta 19, universidad privada, 18 años)

Hay una consideración de que el aprender es consustancial a la misma vida. A la vez, la analogía con la necesidad de respirar para vivir da cuenta de la indispensabilidad del aprender. Si bien no es proceso idéntico al funcionamiento fisiológico, la expresión supone una necesidad imprescindible de la condición humana. Aprender implica tiempo y dura lo que la vida misma.

El aprendizaje a través de la experiencia (acciones del sujeto)



La/os estudiantes entiende que el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo donde la adquisición de algo nuevo no se corresponde con una racionalidad pasiva o desvinculada del acto de conocer, sino en la que tienen un lugar necesariamente de implicación.

Se lee, en las producciones, expresiones como:

"Para mí aprender significa adquirir conocimientos, investigar, preguntar, informarse, nutrirse de datos... Se basa también en las experiencias vividas de cada uno, tanto lo malo como lo bueno." (Carta 12, universidad privada, 17 años)

"Es una tarea infinita, se refleja en el cambio; una experiencia que atraviesa" (Carta 30, universidad estatal, 26 años)

"Aprender es experimentar el mundo" (Carta 9, universidad privada, 18 años)

"Aprendemos de buenas y malas experiencias, aprendemos cuando compartimos, escuchamos, miramos" (Carta 9, universidad estatal, 42 años)

"Aprender significa una experiencia que atraviesa y que luego de la misma no se es igual que antes" (Carta 30, universidad estatal, 26 años)

"He tenido un aprendizaje más significativo cuando he vivido cosas, momentos o situaciones que me han marcado" (Carta 31, universidad estatal, 22 años)

Se suma a la temporalidad, una idea de algo que deja huella, que atraviesa marcando; a la vez, que dichas experiencias pueden ser positivas o negativas. En los enunciados aparecen aspectos subjetivos afectivos como también el trabajo intelectual, ambos ligados a procesos cognoscientes como relacionar, cuestionar, reflexionar. Subyace la idea de la necesidad de la acción del sujeto y una noción de experiencia individual que es del mismo sujeto. Luego veremos que estas expresiones se relacionan con lo social y el lugar de la/os otra/os en esas experiencias.

La importancia de la curiosidad y la movilización interna (deseo e interés)

En las expresiones hay cierto reconocimiento de una energía qué impulsa y un móvil que activa el proceso del aprender.

"El motor es el desconocimiento" (Carta 30, universidad estatal, 26 años)

"Se necesita motivación y buena predisposición para hacer algo significativo" (Carta 16, universidad estatal, 29 años)

"Sentís pasión por eso, alegría y satisfacción" (Carta 18, universidad privada, 18 años)

"Animarme a elegir lo que me gusta, temer el impulso y la voluntad" (Carta 26, universidad estatal, 19 años)

"Es sufrirla a veces (se refiere a estudiar), es bueno porque nos motiva a movernos más" (Carta 19, universidad estatal, 19 años)

"Importa el objetivo que deseо alcanzar" (Carta 24, universidad estatal, 19 años)

A la vez que hay algo que motoriza, se reconoce que en ese proceso se incorpora algo novedoso que genera cambios y modificaciones positivas que son incrementales de conocimiento, que dan apertura ante lo desconocido, empuje y disposición favorable ante la novedad.



Se trata de aquello que se incorpora, pero también remite a un camino constructivo, desde el descubrimiento, de algo allí que está o puede estar y que se puede tomar. Apertura, novedad y satisfacción movilizan el proceso.

El valor del error como parte del proceso de aprendizaje

En las expresiones se valora el lugar de los errores en tanto no deben ser vistos como fracasos, sino como oportunidades para aprender. Pareciera que cada error se convierte en una posibilidad valiosa para aprender. La aceptación de la posibilidad de equivocarse y volver a intentar es fundamental para el crecimiento personal.

“Aprender es permitir equivocarse, para volver a intentarlo hasta que salga, es permitirse experimentar a través del error” (Carta 10, universidad privada, 26 años)

“Experimentando, equivocándose y volver a intentar, preguntando, cuestionando” (Carta 7, universidad estatal, 28 años)

“Cuando se me presenta la misma situación y no cometo el mismo error” (Carta 25, universidad estatal, 17 años)

“La mejor forma de aprender es equivocarse hasta dejar de repetir el error” (Carta 9, universidad privada, 18 años)

“Aprendo mediante las experiencias y las fallas que no las veo como fracasos sino como aprendizajes” (Carta 12, universidad estatal, 21 años)

“Aprendes es experimentar y equivocarse y volver a intentar” (Carta 7, universidad estatal, 19 años)

La equivocación ha tenido un lugar descalificante en el sistema escolar, a través de ciertas prácticas de evaluación que decían indirectamente si se tenían mejores o peores condiciones individuales para aprender. En estas enunciaciones que se han extraído se da valor el efecto formativo de equivocarse, desde una expresión positiva (se contrapone de modo explícito a la idea de fracaso) y, de algún modo, constitutiva de los aprendizajes.

La necesidad de aplicar el conocimiento incorporado (valor del conocimiento, el para qué)

Si bien algo motoriza el aprendizaje y su apropiación tienen un valor positivo, gran parte del sentido otorgado al proceso de aprender, se relaciona con su utilidad y aplicabilidad.

“Absorber de manera consciente los contenidos para aplicarlos en la vida diaria” (Carta 3, universidad estatal, 20 años)

“Cuando se es capaz de reflexionar sobre ese conocimiento, además de ser capaz de llevarlo a la práctica” (Carta 17, universidad privada, 19 años)

“El aprender nos dignifica” (Carta 19, universidad estatal, 19 años)

“Aprender es nutriéndome de nuevos conocimientos (...), llevarlos a la realidad o a la práctica para poder incluirlos en mis conocimientos anteriores e ir avanzando” (Carta 8, universidad privada, 23 años)

“Considero que he aprendido realmente cuando aplicando los conceptos en lo cotidiano, se ven resultados positivos” (Carta 17, universidad estatal, 19 años)

“Para poder ser libres y tener pensamiento propio” (Carta 5, universidad estatal, 19 años)



Los aprendizajes pueden surgir por una necesidad práctica como también el alcance de fines más trascendentales. Los conocimientos obtenidos adquieren valor si los mismos pueden ser utilizados en situaciones concretas presentes o futuras. Además de su utilización, desde una mirada instrumental, el aprender significa.

El aprendizaje es conocimiento acumulado (incremento)

En las expresiones de las/os jóvenes se destaca la idea de que el aprendizaje es conocimiento acumulado y tiene que ver con una suma, en tanto se enfatiza que es un proceso continuo donde cada nueva experiencia o información acrecienta lo que ya saben. Esta noción sugiere que el conocimiento se construye gradualmente, y cada nuevo conocimiento aporta valor al conjunto.

"Tiene que ver con la suma de conocimiento" (Carta 29, universidad estatal, 30 años)

"Conocer todos los días algo nuevo ya sea bueno o malo" (Carta 18, universidad estatal, 32 años)

"Es la adquisición de nuevos conocimientos, que a medida de nuestro desarrollo se va aumentando" (Carta 11, universidad privada, 24 años)

"Aprender significa agregar, incorporar o adquirir un conocimiento que no se sabía hasta el momento" (Carta 15, universidad estatal, 24 años)

"Para mí aprender tiene que ver con la suma de conocimiento" (Carta 29, universidad estatal, 30 años)

"Hacer lo que se puede y luego con el tiempo se va ampliando este conocimiento" (Carta 14, universidad privada, 20 años)

La alusión *hacer lo que se puede y luego con el tiempo se va ampliando este conocimiento* se refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso gradual que se expande a medida que se adquieren nuevos conocimientos.

Por otra parte, en el enunciado posterior se metaforiza el aprendizaje en la idea de saltos que conducen a una situación superior-superadora de la anterior.

"Siento que aprendo cuando hago un salto a algo que parece mayor" (Carta 3, universidad estatal, 20 años)

Estos *saltos* pueden ser momentos de transformación donde se produce un avance significativo en la comprensión.

Estas afirmaciones suponen la acumulación del conocimiento, un crecimiento continuo, la adquisición progresiva de conocimientos y la importancia de enfrentar desafíos, en tanto proceso dinámico y enriquecedor.

El lugar de otros y la intersubjetividad

Aquí cobra relevancia en coherencia con las valoraciones, algunas expresiones que afirman aspectos como los siguientes:

"Es necesario que haya como mínimo dos personas" (Carta 2, universidad estatal, 20 años)

"Un proceso porque me dice, de una u otra manera que no lo sé todo, que necesito de otro para construir, para construirme" (Carta 13, universidad privada, 18 años)



"A través de las personas, familias, amigos, desconocidos" (Carta 19, universidad privada, 18 años)

"Creo que lo más importante en el aprendizaje es estar acompañados" (Carta 7, universidad privada, 25 años)

"Aprender es poder apropiarme de algo con la ayuda de alguien" (Carta 21, universidad estatal, 23 años)

"Tiene que ver con la relación con el otro" (Carta 13, universidad estatal, 20 años)

En las expresiones se destaca la interdependencia subjetiva, la comunicación, las relaciones interpersonales positivas, la diversidad de perspectivas como componentes indispensables en los procesos de aprendizaje.

A la vez que pudimos agrupar los significados y sentidos en torno a sus construcciones ligadas a cómo aprendemos. En este sentido encontramos expresiones como: *mutando, amoldándose a las circunstancias, mirando en diferentes perspectivas, escuchando y observando, experimentando, desmenuzar todo y diferenciar, escuchando y comprendiendo al que tengo al lado, estando atentos y abiertos, sumergiéndose en lo nuevo, desde diferentes ritmos o modos, integrando conocimientos y aprendizajes, dejando atrás nuestros miedos, poniéndose en el lugar del otro, poniendo los conocimientos en práctica, dialogando, imaginando, chocando con lo más difícil*, etc. Las perspectivas que van explicitando, pendulan desde lugares más activos a los más pasivos, pero en todos los casos dan por supuesto una acción de cada sujeto para que haya aprendizaje.

En síntesis, observamos como los testimonios ofrecen argumentos sostenidos para afianzar aquella premisa epistemológica que enfatiza que todo el conocimiento de la realidad es una construcción de sus implicados. En las enunciaciões hay una compresión asociada a la naturaleza socialmente construida de la realidad, donde los significados atribuidos se derivan desde la interacción que los sujetos mantienen con otros. Seguidamente podemos inferir, que la manera en que las y los estudiantes significan e interpretan su concepción acerca del aprendizaje no es connatural o innata, sino que se aprende a partir o a través de las experiencias por las cuales construyen significados, en una situación intersubjetiva. Este análisis ha sido esquematizado en el siguiente Gráfico.



Gráfico 1.
Categorías emergentes en los discursos
Elaboración propia



En la red construida podemos observar de manera gráfica las relaciones establecidas entre las categorías generadas en el análisis. El aprendizaje está vinculado en primer lugar a cuestiones subjetivas, que definen el deseo e interés en aprender y que, al mismo tiempo, determinan la definición del fin o para qué se aprende. En segundo lugar, el deseo e interés del sujeto es causa de su hacer, explicitado en términos de experiencia, atravesada esta por el vínculo con el otro. Luego, la noción de aprendizaje está vinculado primero a una temporalidad: los estudiantes expresan el aprendizaje en términos de antes y después, de continuidad y permanencia; en segundo lugar, a una novedad, puesto que el aprendizaje incorpora información novedosa, algo que no se sabía y luego se sabe, y, por último, al incremento en términos cuantitativos: en la noción de los estudiantes los nuevos aprendizajes no reemplazan ni transforman a los anteriores, sino que se suman.

Tanto la experiencia y el pensamiento no se manifiestan ni constituyen como términos antagónicos ya que ambos se integran y vinculan dialécticamente, lo que se puede identificar en diadas como: comprensión y práctica, adquisición y transferencia, vivencia y conocimientos, error y aprendizaje. También aparece con cierta recurrencia en los discursos la mención acerca del error, específicamente como un momento y experiencia que está ligado directamente con una apertura e invitación para generar aprendizaje. En el proceso de aprendizaje se admite el error y la falibilidad, de manera que, y tal como lo concibe a Popper (1995) mediante los errores se puede aprender, y sólo aprenderá quien esté dispuesto a apreciar, significar e incluso valorarlos, para generar nuevos accesos a otras posibilidades de conocimiento.

Las creencias epistemológicas impactan en múltiples procesos cognitivos que los sujetos actúan respecto de las cosas a partir de la base de los significados que éstas tienen para ella/os. Se advierte una concepción del aprendizaje como algo dinámico, activo y esencialmente como una práctica de indagación. Podemos interpretar que el cómo aprendemos ocurre desde el saber más -en sentido acumulativo e incremental-, y se anida y motoriza desde la aplicabilidad-utilidad en tiempos presentes y futuros. En el marco de las instituciones y la educación obligatoria, mucho de lo que se aprende es bajo la promesa de una posible necesidad futura para la cual ese conocimiento tendrá valor. Lo mismo acontece en la formación universitaria de cara al ejercicio profesional.

Si bien en las expresiones predominan aproximaciones intuitivas, subyacen construcciones que se han ido elaborando al respecto y que no se vinculan aún con las teorizaciones y objetivaciones que luego, se espera, la formación universitaria puede ofrecer. El trabajo sobre la construcción de conocimiento disciplinar requiere de una vigilancia intelectual y la universidad, como institución formativa, adquiere un lugar sustantivo en la formación en tanto se debe tomar conciencia de la génesis de los conceptos y de las filiaciones filosóficas, antropológicas, sociales, psicológicas de dichas construcciones categoriales.

IV. Discusión al cierre

El análisis de las tradiciones epistemológicas en relación con el aprendizaje revela una diversidad de enfoques que, aunque distintos, colocan el aprendizaje en el centro de sus estudios. Carrasco Cursach (2018) sostiene que la Psicopedagogía, como ciencia social, se dedica a investigar la naturaleza del aprendizaje humano. Otros autores, como Laino (2000) y Visca (1987), abordan el aprendizaje desde perspectivas psicosociales y constructivistas, destacando la importancia de entender al sujeto en su contexto. Sara Paín (2003) enfatiza que la Psicopedagogía debe proporcionar herramientas para que los sujetos se apropien del saber, integrando elementos de la psicogénesis piagetiana y el psicoanálisis. Follari (2013) define la psicopedagogía como una práctica informada científicamente, apoyada tanto en teorías de otras disciplinas como en conceptos desarrollados por profesionales.



Los contextos de formación inicial de estudiantes que inician su cursado en la universidad parecen ser un lugar privilegiado para intervenir, provocar reflexión, movilizar diálogo informado y producir el cambio necesario para preparar a estos para su futuro y encarar los nuevos desafíos. Al respecto, indagar acerca de las concepciones, percepciones, valoraciones y modos de comprensión que la/os estudiantes detentan acerca de la noción de aprender, adquiere valor pedagógico, así como también, una construcción epistemológica necesaria de poner en reflexión. La pretensión se sostiene en poder colaborar y establecer algunas distinciones significativas que permitan potenciar una forma de pensamiento, que para este caso involucra a la/os futura/os profesionales de psicopedagogía.

En relación con los antecedentes ya expuestos, encontramos puntos de encuentro con lo planteado por Petric y Sucari (2020), quienes evidenciaron que el aprendizaje en la universidad no se limita a la adquisición de contenidos académicos, sino que involucra dimensiones subjetivas, curriculares y relaciones. En nuestra investigación, esta perspectiva se hace presente en la necesidad de analizar cómo los estudiantes de psicopedagogía incorporan los conceptos sobre el aprendizaje, y cómo los resignifican en función de sus experiencias. Asimismo, encontramos coincidencias con la dicotomía planteada por Marton y Säljö (1976), al hablar de la idea de aprender como acumulación o adición de información (es decir de cambio cuantitativo), y por otra parte del aprendizaje como transformación, tanto en el contenido como en la persona que aprende (es decir de cambios cualitativos). Hemos profundizado en esta dicotomía al analizar las nociones que los estudiantes de psicopedagogía tienen sobre el aprendizaje y los cambios cualitativos que estos experimentan a lo largo de la formación universitaria. En este sentido, coincidimos con los planteos de Cuberos Pérez et al. (2019), quienes encontraron que los estudiantes de primer año suelen sostener concepciones predominantemente cuantitativas del aprendizaje, lo que permite interrogarnos acerca de las mediaciones pedagógicas necesarias para promover una visión más integrada y reflexiva de este proceso.

Nuestra investigación se relaciona con la construcción de conceptos como los de sujeto y aprendizaje, particularmente, en un contexto académico universitario específico. En la investigación habrá dos contextos de producción de conocimiento simultáneos: el de las acciones del sujeto estudiante y el de las acciones del investigador. Se trata de producir conocimiento sobre las construcciones conceptuales de los propios sujetos. Por lo que, analizar una construcción conceptual implica observar otros aspectos de gran importancia, tales como el papel de la agencia individual en la producción y reproducción de lo social y cultural, y en la configuración de puntos de vista que no surgen desde una construcción solipsista. Hay que tener presente que la intención es construir conocimiento sobre los modos en que otros sujetos construyen conocimiento en una institución donde la ciencia se enseña. Este contexto condiciona unas formas específicas de transmisión y apropiación de los saberes científicos.

La enseñanza en la universidad es una actividad eminentemente prospectiva que busca provocar transformaciones en las y los estudiantes. Las modificaciones conceptuales dependen de dichas mediaciones pedagógicas y la manera en que las mismas logren cierta filiación entre la estructura de cada conocimiento disciplinar y la estructura cognosciente, de modo que favorezca la reestructuración y la progresión cuantitativa y cualitativa de categorías adquiribles en el transcurso de la formación universitaria.

Seguiremos en próximas publicaciones analizando las siguientes fases a los fines de analizar los cambios cualitativos que se van generando en las construcciones conceptuales de estudiantes de psicopedagogía.



Referencias

- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carrasco Cursach, J. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(2), 37-42.
- Cattoni, M.; Ventura, A., Bergobello, A. (2020). Un estudio metacognitivo acerca de los estilos de aprendizaje de estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos de la formación académica. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*, 17(1), 1-17.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Cuberos Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Prados Gallardo, M. M., Arias Sánchez, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. Profesorado. *Revista de Curriculm y Formación de Profesorado*, 23(3), 453-471. <http://hdl.handle.net/10481/60595>
- Follari, R. (2013). Entrevista. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(10), 1-5. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2436/59129>
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Gedisa.
- Inhelder, B. (2002). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Morata.
- Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del Aprendizaje*. Homo Sapiens.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. The outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Paín, S. (2003). Educación, psicopedagogía y ética social. *Revista Diálogos Pedagógicos*, 1(2), 68-73.
- Perrenoud, P. (2009). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.
- Petric, N.; Sucari, W. (2020). Aprendizaje universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes. Aportes desde y para la psicopedagogía. *Revista Innovia Educación*, 2(4), 602-620.
- Piaget, J. (1970). *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Proteo.
- Piaget, J. y Apóstol, L. (1986). *Construcción y validación de las teorías científicas*. Paidós.
- Piaget, J. (1998). *Psicología y epistemología*. Emecé.
- Popper, K.R., (1992). *Sobre el conocimiento y la ignorancia. En busca de un mundo mejor*. Paidós.
- Visca, J. (1987). *Clínica Psicopedagógica: una epistemología convergente*. Artes médicas.



AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelia/ameli/journal/693/6935248001/6935248001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Sandra María Gómez, Miguel Vargas Muñoz,
Laura Andrea Bustamante

**Prenociaciones sobre aprendizaje en estudiantes de primer
año de la Licenciatura en Psicopedagogía
Preconceived notions about learning in first-year
students of the bachelor's degree in psychopedagogy**

Contextos de Educación
núm. 38, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.63207/v5mehk09>