

## Resumen

El escrito que se presenta a continuación es un breve aporte de la cátedra “Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje”, del Profesorado en Comunicación Social de la UNLP, dirigido a la puesta en común de las diferentes experiencias en la dirección y/o evaluación de tesinas producidas por los alumnos al final de su carrera de grado. Dicho aporte se fundamenta en una perspectiva constructivista crítica, con especial referencia a los modelos de cambio conceptual. El análisis se centra en un obstáculo recurrente en dichas prácticas, para finalmente generar algunas propuestas pedagógico-didácticas.

Palabras clave: ideas previas – representaciones sociales – conocimiento cotidiano y académico – constructivismo y modelos de cambio conceptual

Durante el mes de noviembre de 2007 se desarrolló en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP la II Expotesis: “Tesisistas, directores y jurados pensando juntos los recorridos de la tesis”, en el marco de un debate permanente sobre los procesos de formación, del que la mencionada propuesta es un claro reflejo (1).

El presente escrito parte de la consideración de algunos desarrollos estrictamente disciplinares de la psicología educacional, y de recorridos previos producto de una línea de investigación de características interdisciplinarias, actualmente en curso (2). Es pertinente remarcar que en ello reside el aporte, y también su límite. Todo proceso educativo comprende una serie de fenómenos caracterizados por su intrínseca multidimensionalidad, que debiera abordarse a partir de lo que con Edgard Morin podríamos denominar “pensamiento complejo”. En el marco de una serie de crisis y redefiniciones de la unidad de análisis de la psicología educacional, que en nuestro caso se trata de inscribir en el campo de problemas de la comunicación/educación, intentamos desde la cátedra “Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje” un aporte al estudio de la cuestión que, sin olvidar la mirada y la tradición disciplinar encuentre eco en un enfoque interdisciplinario. Por ello entendemos que las categorías específicas de cada campo debieran ser en sí mismas “multidimensionales”, en consonancia con la complejidad de las prácticas educativas, y según los planteos presentados por el incipiente programa denominado “constructivismo crítico” (3).

A partir de esta salvedad presentamos una breve reflexión fundada en dicho programa y en el aporte de algunos desarrollos de los modelos de cambio conceptual (MCC) (4), dirigida a la puesta en común de las diferentes experiencias en la dirección y/o evaluación de tesinas producidas por los alumnos al final de su carrera de grado. El análisis se genera en un obstáculo que surge con insistencia en la tarea cotidiana, para finalmente generar algunas propuestas pedagógico-didácticas a profundizar en el futuro. El obstáculo al que nos referimos se presenta de dos formas: en primer lugar, notables contradicciones internas en el marco teórico de las tesinas, que no son visualizadas como tales por los alumnos a pesar de los continuos señalamientos; en forma asociada, la dificultad de desarrollar procedimientos en lo metodológico que resulten coherentes con el marco conceptual.

Muy brevemente, observamos que en estos marcos teóricos se suele enunciar como fundamento una concepción, muy ligada a los estudios culturales y a las teorías de la recepción, donde adquieren un lugar predominante “el juego de las significaciones en la construcción de las relaciones sociales, la trama de la vida cotidiana atravesada por el espacio de interpretación/significación del sistema masivo de medios, los recursos y los medios de comunicación incorporados con habitualidad a la vida de las personas” (5). En esta perspectiva, la comunicación es entendida como la puesta en común de los procesos de producción de sentidos, lo que supone e instala la consideración ineludible de los conflictos en el marco de la cultura y las prácticas sociales, en tanto campo de disputa por la definición de esos sentidos.

Esta concepción teórica se constituye en abierto contrapunto con otras, que podrían englobarse bajo la denominación de “perspectivas informacionales o lineales”, que en líneas generales sostienen la preeminencia del poder del emisor sobre un desprevenido receptor (6).

Estas diferentes miradas aparecen en las tesinas habitualmente de este modo: un desarrollo teórico donde se apela a conceptos y autores de la primera vertiente, coexistiendo con enunciados o metodologías de la segunda. Por ejemplo: “hay violencia en la

sociedad porque la televisión muestra violencia”, o “las páginas web que glorifican la anorexia producen anorexia”, al tiempo que se señala la capacidad del receptor de resignificar los enunciados mediáticos y se describen los procesos culturales que median la apropiación de los mensajes (7).

Queremos resaltar que más allá del debate interno propio del campo de la comunicación, que excede ampliamente el objetivo del presente trabajo, nos interesa específicamente rescatar los aspectos cognitivos del obstáculo señalado. De esta forma, lo que observamos es la pregnancia de las teorías que anteriormente caracterizamos como “informacionistas”, al decir de J. Martín Barbero, a pesar de que habitualmente los alumnos mantienen una explícita postura crítica sobre la misma. Lo que nos parece importante remarcar es que esta perspectiva presenta una característica peculiar: por un lado, ser una “teoría académica”, aunque habitualmente muy cuestionada durante el transcurso de la formación; y al mismo tiempo, una representación social intensa que es parte del “sentido común”. A esta última característica adjudicamos su utilización como concepto “pret a porter”, en tanto poderosa “idea previa” desde donde son significados los problemas al momento de pensar lo comunicacional, y que se configura como un obstáculo cognitivo importante a la hora del desarrollo del proceso de tesis. En síntesis, creemos que una de las raíces de este obstáculo epistemológico y a la vez cognitivo se encuentra en la existencia de una serie de representaciones sociales que no han podido ser integradas críticamente en la formación, y subsisten en cierta forma “encriptadas” al no establecer lazos significativos con los aprendizajes sistemáticos propuestos desde el currículo.

### Ideas previas y modelos de cambio conceptual

Si bien la problemática de las ideas previas ha sido desarrollada más específicamente por los MCC, podemos encontrar algunos antecedentes en las obras de Piaget y Vigotsky que aportan líneas preliminares de análisis hacia la articulación entre ideas previas de los alumnos y las representaciones sociales. En primer lugar, Piaget (8) señala que todo campo de conocimiento tiene el límite de lo que denomina “marco epistémico e ideológico”, constituido por representaciones sociales que actúan a la manera de significaciones previas que restringen y al mismo tiempo posibilitan la actividad cognoscitiva individual. Ello permite pensar que algunos conceptos se constituyan como un a priori, en la medida en que se edifican como convenciones propias de determinado arbitrario cultural (9), manifestándose en los procesos de formación como ideas previas muy arraigadas.

En segundo lugar, y ya desde una perspectiva vigotskiana, podemos decir que toda apropiación de conocimiento pone en juego matrices culturales. Para este autor el aprendizaje es un proceso de interiorización de la cultura, por la vía de la mediación de los sistemas simbólicos sociales que son al mismo tiempo “formatos culturales” (10). La característica esencial de dicho proceso es ser el mecanismo mismo de constitución de la subjetividad, en tanto el sujeto se constituye como tal en el mismo acto de apropiación constructiva –con ello queremos decir activa- de las representaciones sociales (11). En tanto relaciona tan íntimamente la adquisición de saberes sociales y la formación de subjetividad, se nos está señalando que dichas representaciones tienen para los sujetos una marca identitaria y emocional muy poderosa. Ello constituye precisamente uno de los aspectos esenciales de las ideas previas –íntimamente vinculadas al conocimiento cotidiano- que es su tenacidad (12), y la gran resistencia al cambio que presentan.

A partir de lo desarrollado podemos vislumbrar dos cuestiones: por un lado, la naturaleza de las ideas previas como mediación entre lo social y lo individual; por otro, lo que podríamos denominar su posición paradójica en los procesos de enseñanza-aprendizaje: su reconocimiento e integración es imprescindible, si nos proponemos lograr aprendizajes significativos. Según la clásica definición de Ausubel, este tipo de aprendizaje resulta de la relación no arbitraria y sustancial entre conocimiento previo y, para el caso que nos ocupa, el académico. Sin embargo, las ideas previas suelen ser uno de los mayores obstáculos con los que nos encontramos en la enseñanza (13).

Reconocida esta paradoja, una serie de líneas de investigación habitualmente englobadas bajo el nombre de “modelos de cambio conceptual” comienzan a partir de los años 80 a interesarse en las características del conocimiento cotidiano y las ideas previas, y en los problemas didácticos emergentes (14). Son sus aportes los que iremos considerando a continuación.

Las ideas previas, que en parte surgen del conocimiento cotidiano y la experiencia personal y social, pero también de trozos dispersos de información escolar, suelen ser construidas a partir de la percepción de los rasgos más visibles de los objetos (por lo que algunos autores las denominan “intuitivas”); por lo tanto son habitualmente incorrectas o parciales en relación con el conocimiento teórico sistemático. Poseen una gran estabilidad, como señalamos anteriormente, no superable sólo con información sino a partir de una fuerte intencionalidad educativa y compromiso del alumno. Son altamente funcionales y adaptativas, en

tanto permiten disminuir la complejidad del entorno y las formas de acción apropiadas, en tanto son un marco de significación del mundo. Suelen ser conocimiento aplicado sin demasiada conciencia del conocimiento declarativo –conceptual- que subyace a ellas, por lo que habitualmente son implícitas. Precisamente estas características, tan distintas y hasta opuestas de las del conocimiento académico, redundan en su supervivencia, en tanto la enseñanza de este último suele carecer del “baño de sentido” en el que está inmerso el conocimiento cotidiano.

El formato habitual de la enseñanza contribuye a su permanencia, en la medida que no suelen tenderse puentes entre ambos tipos de conocimiento, lo que ha sido llamado por algunos autores “impermeabilidad de contextos” (15) y sin duda obstaculiza los procesos de cambio conceptual entre conocimiento previo y cotidiano, y el académico. Consideramos que esta cuestión es particularmente relevante, en tanto la formación de conceptos requiere de una actividad sistemática por parte del alumno que tienda a desarrollar habilidades metacognitivas y un control consciente y deliberado de las propias operaciones mentales (16). Pero también resulta imprescindible un esfuerzo deliberado del docente como mediador de estos procesos, en la medida que los reconozca como tales.

Una dificultad asociada es la interferencia de la “lógica sagrada” del contrato didáctico. “Determinadas acciones o respuestas de los alumnos podrían no ser interpretadas en la óptica de la ‘lógica natural’ del sujeto cognoscente, sino desde la normativa del contrato didáctico y sus efectos sobre el aprendizaje, desde la ‘lógica sagrada’ que regula las relaciones entre maestros, alumnos y saber a enseñar” (17) como lo ha indicado Chavellard en su conocido estudio sobre el tema. En nuestra experiencia, los alumnos “saben” lo que tienen que decir en las evaluaciones según los énfasis que el docente realiza en la enseñanza de las teorías (18). Esto deriva en la falta de elaboración de los marcos teóricos e ideas previas, por lo que observamos en los alumnos la existencia de un conglomerado desorganizado de teorías –cotidianas y académicas- que a falta de elaboración coexisten sin funcionamiento del más elemental principio de contradicción. La lógica del contrato didáctico permite entonces un juego poco afortunado para ambas partes, donde el “saber con el que se piensa” nunca se pone totalmente en cuestión, oculto bajo las luces del “saber a decir”, que es evaluado positivamente por el docente.

Finalmente señalamos que el proceso de cambio conceptual no se produce a partir del simple señalamiento del error o contradicción. El aprendizaje de conceptos plantea problemas específicos, que no se resuelven a partir del aprendizaje de definiciones. Las investigaciones señalan que el aprendizaje conceptual pareciera depender de la experiencia previa del sujeto con el concepto, y del uso situado del mismo a partir de la resolución de problemas específicos. Por ello no nos resulta casual que los problemas se manifiesten en las tesis y no antes, ya que por su misma esencia es un momento privilegiado de pasaje del conocimiento declarativo al conocimiento procedimental, en tanto propone procesos de articulación teórica en relación con la resolución situada de un problema de conocimiento.

De lo expuesto se pueden deducir algunas orientaciones, con el objetivo de que los docentes puedan visibilizar las manifestaciones de esta problemática y diseñar dispositivos didácticos específicos que propendan a:

-La evaluación sistemática de las ideas previas y de la pregnancia de ciertas representaciones sociales que funcionan como obstáculos epistemológicos a la formación de estructuras conceptuales complejas en los alumnos.

-La articulación permanente entre conocimiento y vida cotidiana, y conocimiento científico, lo que redundaría en una mayor motivación del alumno por el aprendizaje.

-La inclusión deliberada de algunas estrategias que se han revelado útiles en tanto mecanismos que promueven el cambio conceptual, tal como formas de enseñanza y evaluación que inciten a pensar “en” la teoría y no sólo “con” la teoría, para poder evaluar sus supuestos y evidencias. Ello supone que los alumnos tomen conciencia de sus propias concepciones y de las parcelas de la realidad que permiten comprender, pero también las realidades que escapan a la teorización, o la contradicen. Para ello también es relevante la aplicación en múltiples contextos de sus conocimientos, y de sus sistemas de interpretación específicos, lo que permite deslindar la pertinencia de los abordajes. Subrayamos esta cuestión porque las ideas cotidianas no son simplemente “errores”. En su contexto específico son altamente funcionales, y por ello se mantienen.

Las estrategias señaladas tienen una condición común: la utilización táctica del conflicto cognitivo como mecanismo privilegiado, acompañado por la toma de conciencia del mismo y el necesario andamiaje del docente en su resolución. Todas las vertientes teóricas analizadas lo consideran el requisito indispensable –aunque no suficiente- para los procesos de cambio conceptual en el alumno.

Para terminar, una consideración general: la tesis de grado no debiera ser un punto de partida, sino el final de un largo proceso que se inicia con el ingreso a la facultad. Desde mucho tiempo antes del plazo legal los alumnos debieran encontrarse en la situación de pensar un problema y articularlo conceptualmente, si bien aceptamos la paradoja que para ello es necesario poseer alguna formación previa que permita transformar un “tema” en un objeto de conocimiento; en ello podría consistir la trayectoria de

formación. Como decíamos anteriormente, la propuesta de resolución de problemas específicos es un gran aporte a los procesos de cambio conceptual y al aprendizaje significativo, y la burocrática aprobación de materias podría devenir un trayecto “bañado de sentido” en la formación de los estudiantes.

## Notas

- (1) Dicha experiencia se realizó en formato virtual. Para mayor información ingresar a [www.perio.unlp.edu.ar/expotesis](http://www.perio.unlp.edu.ar/expotesis).
- (2) Nos referimos al proyecto de investigación denominado “Universidad y transformaciones sociohistóricas: reconfiguraciones de los sujetos y las políticas académicas”, dirigido por la Mg. Mónica Ros, e integrado por: Mg. Glenda Morandi, Lic. Eva Mariani, Lic. Andrea Iotti, Lic. Susana Martins, Lic. Charis Guiller, Prof. Ana Ungaro (Programa de Incentivos, UNLP).
- (3) Las bases epistemológicas de dicho programa pueden consultarse en Castorina (2007).
- (4) Los modelos de cambio conceptual estudian los procesos de transformación del conocimiento, poniendo especial hincapié en las ideas previas de los alumnos. Se desarrollan a partir de los años 80, y reconocen como fuentes la teoría de Piaget, la filosofía de la ciencia y los desarrollos de las didácticas específicas. Se reconocen modelos fríos (centrados en aspectos racionales); calientes (que incluyen los aspectos motivacionales y afectivos) y experienciales o situados (que destacan el papel que desempeñan el uso del conocimiento y el contexto de aplicación del mismo).
- (5) Uringa y Bruno (2001).
- (6) Dentro de la perspectiva “informacional” se pueden situar numerosas investigaciones y miradas teóricas, entre las que se pueden reconocer la teoría hipodérmica, los estudios de la sociología funcionalista y la teoría matemática de la comunicación, entre otras, cuyo rasgo común está dado en el énfasis sobre el efecto que los mensajes del emisor tienen en el receptor, si bien cada modelo presenta matices particulares (Cfr. “La construcción del campo comunicacional: perspectivas teóricas, objetos de estudio y prácticas profesionales”. Documento de la cátedra “Didáctica de la comunicación”. FPyCS. UNLP). Agradecemos a la Lic. Andrea Iotti la orientación brindada sobre el tema.
- (7) No podemos dejar de señalar que este problema tiene una fuerte raíz disciplinar, característica de los estudios en comunicación en general. Al decir de Jesús Martín Barbero, la identidad de los estudios de comunicación es problemática en tanto se presentan como un conjunto de saberes y prácticas caracterizados por la dispersión y la amalgama, lo que trae aparejado problemas específicos en la formación académica y profesional, como desarrollamos oportunamente en Morandi, Glenda; Mariani, Eva; Ros, Mónica: “*Algunas líneas de análisis sobre los imaginarios en relación con la formación del Comunicador en la Universidad*”. Ponencia. VII Congreso REDCOM (2005), en el marco del proyecto de investigación “*Identificación de perfiles y tendencias en las articulaciones entre los campos profesional y académico en la formación universitaria en comunicación social. Un estudio de caso*”. Dir. Mg. Nancy Díaz Larrañaga. Programa de incentivos. FPyCS. UNLP.
- (8) Piaget (1981).
- (9) Carretero (2000).
- (10) Castorina (2001).
- (11) Castorina (2001:66). Para un mayor desarrollo, Cfr. Baquero, R. (1996). También Baquero y Limón (2001).
- (12) No podemos dejar de señalar, para sostener la coherencia con las posturas constructivistas desarrolladas, que si bien decíamos con Piaget que “lo cognoscible” depende de las creencias sociales transmitidas en términos de “sentido común” (Lenzi, 2001: 236), es la actividad cognoscitiva del niño lo que las convierte en objetos de conocimiento (Castorina, 2001: 85). En la misma línea podríamos mencionar los desarrollos de Bruner (1986) sobre los modos narrativos del pensamiento, característicos para el autor de las ciencias sociales, donde se manifiesta que el conocimiento no se produce en forma independiente de los procesos de interpretación y negociación de significados, considerados éstos como eventos históricos y sociales pero reinventados en los procesos de apropiación individual.
- (13) Cfr. Carretero, M. (2007).
- (14) Para un mayor desarrollo, consultar Carretero, M., Rodríguez Moneo, M. (2007).
- (15) Cfr. Carretero M. y Rodríguez Moneo, M. (2007) Este tema ha sido trabajado en la obra de Vigotsky.
- (16) Castorina (1996:32).
- (17) Castorina (1995:63).
- (18) Una anécdota muy ilustrativa es la siguiente: hace algunos años los alumnos me hacen llegar un e-mail que venía circulando entre ellos. El texto del mail es el siguiente: “*ALUMNOS DEL PROFESORADO: Debido a la finalización del ciclo lectivo, lo que implica la necesidad de confeccionar núcleos, parciales domiciliarios, trabajos finales, proyectos, planificaciones, etc., un grupo de estudiantes del profesorado en comunicación, en forma anónima y desinteresada, hemos confeccionado un listado de palabras (clichés) que te ayuden a sobrepasar esas instancias. No hace falta que estén encadenadas de modo lógico o coherente, sino que en tu trabajo se encuentren la mayor cantidad de ellas. Por favor, si notás que nos olvidamos alguna, agregala al final de la lista*”. Y seguía un centenar de palabras con las que se podrían reconstruir los léxicos disciplinares, aunque para los alumnos evidentemente carecían de sentido.

## Bibliografía

- Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Lenzi A., Schlemenson S. (comp.): “*Aprendizajes, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educativa*” Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Aparicio J. J. y Rodríguez Moneo, M. (2000): “*Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la psicología del aprendizaje*”. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa. Monográfico “*Cambio conceptual y educación*”, 26, 13-30.
- Baquero y Limón (2001): “*Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*”. UNQ Ed. Quilmes.
- Baquero, R. (1996): “*Vigotsky y el aprendizaje escolar*”. Aique. Bs. Aires.

- Bruner (1986). *“Actual minds, posible worlds”*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press. Citado en Castorina (2000): *“La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica”*. En Castorina, A. (comp.): *“Desarrollos y problemas en psicología genética”* EUDEBA. Buenos Aires
- Carretero, M. (2000): *“El cambio conceptual en la enseñanza de la historia”*. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa. Monográfico *“Cambio conceptual y educación”*, 26, 73/82.
- Carretero, M. (2007) *“Desarrollo cognitivo y aprendizaje del adolescente”*. Diploma en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina
- Carretero, M., Rodríguez Moneo, M. (2007): *“Ideas previas y cambio conceptual”*. Diploma en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Castorina, A. (1995/2003) *“Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica”*, en Schlemenson de Ons, S. (comp.): *“Cuando el aprendizaje es un problema”*. Miño y Dávila ed. Madrid.
- Castorina, A. (1996) *“El debate Piaget - Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación”*. En *“Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate”*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Castorina, A. (2001): *“La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica”*. En Castorina, A. (comp.): *“Desarrollos y problemas en psicología genética”* EUDEBA. Buenos Aires
- Castorina, A. (2007) *“Los problemas epistemológicos en psicología educativa”*. En Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Lenzi A., Schlemenson S. (comp.): *“Aprendizajes, sujetos y escenarios: investigaciones y practicas en psicología educativa”* Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Lenzi, A. (2001): *“El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos”*. En Castorina, A. (comp.): *“Desarrollos y problemas en psicología genética”* EUDEBA. Buenos Aires
- Piaget J., García R.: (1981) *“Psicogénesis e historia de la ciencia”*. Siglo XXI. México.
- Uranga, W., Bruno, D: (2001) *“Formación académica e imaginarios profesionales del comunicador y del planificador de procesos comunicacionales”*. Mimeo. FPyCS. UNLP. La Plata.