

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

Salazar Jasso, Aileen Azucena; Martínez Licon, José Francisco.

Instituto de Investigación y Posgrado. Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

RESUMEN

Actualmente los planteamientos del nuevo modelo educativo buscan no limitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como práctica institucional, sino también como una práctica social y humana, dando lugar a la relevancia de intervenir para fomentar el enriquecimiento de las concepciones que tienen alumnos de primaria en torno al aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Este trabajo presenta el proceso de intervención diseñado para fomentar una visión de aprendizaje integral y constructivo. Para la fase diagnóstica de esta intervención se utilizó una metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas y un análisis de contenido a dos grupos de 30 alumnos pertenecientes a un contexto urbano y rural. Los resultados del diagnóstico permitieron la implementación de un programa con un enfoque mediacional centrado en el alumno, con el objetivo de modificar la percepción del alumno en torno al aprendizaje. Los resultados del proceso arrojan que la intervención es viable en relación con el desarrollo de una visión constructiva sobre el aprendizaje en alumnos de este nivel educativo.

Palabras clave: Concepciones, Aprendizaje, Alumnos.

ABSTRACT

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

Key words: Conceptions, learning, elementary students.

INTRODUCCIÓN

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

Considerando a los individuos inmersos en una *Sociedad del Conocimiento* donde se ha declarado la necesidad de desarrollar una concepción integral, no en relación únicamente a los sistemas productivos, sino como sociedades que se nutren de sus diversidades y capacidades, para compartir conocimiento a fin de seguir siendo propicio para el desarrollo del ser humano (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005), se ha adoptado la aparición de auténticas *Sociedades del Aprendizaje* de Hutchins, (1968) y Husén (1974, en Informe Mundial UNESCO, 2005) al referirse a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada sólo a las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo), sino que ésta es continua.

La detección de dichas necesidades a nivel social, ha llevado a que los diferentes organismos encargados de la planificación e implementación de los procesos educativos se enfrenten a nuevas metas educativas a partir del nuevo modelo educativo, tal es el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que en últimos años se ha planteado que en el nuevo proceso educativo requieren de nuevas implementaciones, tanto de procesos didácticos como de procesos evaluativos. Una de sus propuestas recientes enmarcado en el Plan Educativo 2009 (SEP, 2009), y que se ha intentado llevar a la práctica, es el nuevo enfoque de aprendizaje por competencias al plantear la necesidad de procesos didácticos

que promuevan la movilización del conocimiento (Perrenoud, 2001) y una evaluación integral, ya no dando lugar a la evaluación hacia el alumno, sino a lo que éste hace, lo que ha adquirido, cómo lo ha adquirido y si es capaz de aplicarlo, enfrentando situaciones diversas a través de movilizar conceptos, conocimientos y actitudes (SEP, 2009).

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

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

Así mismo, entonces, resulta relevante también el estudio y modificación de las concepciones sobre el aprendizaje que tradicionalmente se han reducido a entenderlo desde una perspectiva escolar y ligada a prácticas rutinarias con muy poco sentido. Éstas, comúnmente, son producto de la construcción en distintos ámbitos, de forma intencional al ser adquiridas en contextos académicos, y de forma espontánea, al ser construidas en el ámbito de la vida cotidiana y son definidas como el resultado de procesos de activación de síntesis de conocimiento

o de creencias, que se elaboran en respuesta a ciertas demandas de manera que el producto cognitivo resultante sea sensible a las condiciones situacionales y a las metas del individuo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero,1993). Es por ello que conocer las diferencias individuales en los procesos de aprender, traerá un indicio de sus formas de conducirse antes las exigencias percibidas en su desarrollo académico y personal.

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

Ante esta situación, diferentes teóricos de la educación han afirmado que el enfoque adecuado para el aprendizaje centrado en el alumno es el socioconstructivismo, enfoque que deriva del constructivismo, y que en el ámbito educativo también se le ha denominado constructivismo pedagógico, autores como Coll, (1988), Rodrigo, Rodríguez y Marrero,(1993), Marzano (2000), Carrasco (2004); Pozo, Sheuer y Pérez, Mateos, De la Cruz (2006), han trabajado sobre estos enfoques aplicados a la construcción del conocimiento y a las estrategias de aprendizaje. Dichos planteamientos teóricos derivan del enfoque Piagetiano y Neovygotskiano, abordado desde una perspectiva de la psicología genético dialéctica, al estudiar las reglas de construcción y transformación del objeto en los procesos de información, dando importancia a los escenarios culturales en la construcción del conocimiento. Actualmente las Teorías Implícitas, son el dominio teórico que deriva de los enfoques anteriores para tratar las

concepciones, otorgando importancia a su influencia en los patrones de comportamiento. Recientemente, se ha ido perfilando el reconocimiento del modelo de las Teorías Implícitas (TI), que se basa en el estudio comparativo de las construcciones legas en relación con las científicas, su origen cultural, su estructura y funcionalidad en el sistema cognitivo así como sus procesos de cambio (Rodrigo y cols.,1993).

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

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

Este tipo de aprendizaje actualmente abunda en los discursos sobre el nuevo modelo educativo, sin embargo, no se ha dejado atrás el estigma de que el alumno aprende al margen de las aulas escolares, sin darle importancia a lo que Coll (1988) explica como aprender bajo una serie de aprendizajes fundamentalmente intrínsecos. Antes de que el alumno comprenda estos procesos

de aprendizaje, debemos tomar en cuenta que las concepciones de aprendizaje también se elaboran en función de sus experiencias en distintos ámbitos, uno intencional, adquirido en contextos académicos y escolares, y otro, espontáneo construido en el ámbito de la vida cotidiana.

Ante este marco contextual es donde surge la necesidad de generar proyectos de investigación e intervención que beneficien nuevas propuestas de acción a nivel áulico, donde no sólo se hagan reformas burocráticas, sino, donde también se generen cambios en la práctica educativa a partir de las visiones de aprendizaje de los alumnos que aporten a una adaptación viable a las etapas de transición en el sistema educativo actual. Por lo anterior el presente trabajo se planteó como objetivo conocer las concepciones del aprendizaje en alumnos de cuarto grado de primaria que sirvan como base para el diseño de un programa de intervención que promueva el cambio conceptual (Pozo y Flores, 2007) en alumnos de primaria con fines de fomentar una visión de aprendizaje articulada desde el enfoque constructivo.

MÉTODO

Fase diagnóstica.

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

Instrumento

Con una metodología de corte cualitativo y con un alcance exploratorio descriptivo, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, con el fin de obtener una perspectiva dinámica de las concepciones a partir del contacto directo con los alumnos y sus expresiones. Se realizó un análisis de contenido por medio de categorizaciones y frases clave como unidades analíticas (Kvale, 2011).

La estructura de la entrevista se formuló bajo la conceptualización teórica de las concepciones desde las teorías implícitas, donde resultaron las siguientes dimensiones:

Dimensiones

Concepción de aprendizaje

Ambientes de aprendizaje

Contenido de aprendizaje

Mecanismos de aprendizaje

Finalidad del aprendizaje

Tabla 1. Dimensiones de aprendizaje

Fase de intervención

El diseño de la intervención que tuvo como objetivo fomentar concepciones en torno al aprendizaje que posibilitara una visión articulada con el aprendizaje constructivo en los alumnos de cuarto grado de primaria, requirió un programa que potenciara el cambio conceptual como proceso indispensable en el modelo de aprendizaje de los alumnos, mismo que se aplicó con una duración de 30 horas a la institución pública del contexto urbano diagnosticada.

Se aplicó a nivel grupal bajo el Modelo Mediacional centrado en el alumno fundamentado en el enfoque constructivista. La estrategia didáctica consistió en la aplicación del Modelo de Aprendizaje de Marzano (2000 en Gallardo, 2009) que se concretaron curricularmente en las siguientes etapas: Problematización, adquisición de la información, procesamiento de la información, aplicación de la información y conciencia de lo aprendido.

A continuación se presenta en la tabla 2 la temporalidad y el contenido desarrollado en el programa, y posteriormente se muestra en la tabla 3 el desarrollo de una de las sesiones con las 5 etapas del modelo de aprendizaje.

Planificación de Sesiones		Temáticas desarrolladas
- 10 sesiones	- 1 sesión : Conocimiento o de grupo	- Técnicas grupales
- 3 horas por sesión	- 5 sesiones: Contenido temático referente a la asignatura abordada con su respectiva etapa dentro de la sesión sobre conciencia de lo aprendido.	- Autorregulación y Libertad. - Autorregulación de la libertad y apego a la legalidad. - Respeto y Valoración de la diversidad cultural. - Convivencia escolar - Actividad evaluativa
- 30 horas de proceso de intervención.	- 3 sesiones sobre implicaciones y naturalezas	- El aprendizaje y sus implicaciones

del aprendizaje.	- Yo el responsable de mi propio aprendizaje
	- El esfuerzo es eficaz si con él aprendo. ¿Para qué me sirve aprender?
- 1 sesión de cierre	- Cierre de curso: actividad recreativa fuera de la institución.

Tabla 2. Planificación y contenidos del desarrollo de la intervención

Competencia a desarrollar	Atributos (Aprendizajes esperados)	Temática a desarrollar	Modelo de concreción curricular. Proceso de Aprendizaje (Marzano, 2000).	Actividades a desarrollar	Tiempo
1. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.	A1. Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho humano y lo ejerce con responsabilidad. A2. Valora la existencia de leyes que garantizan los derechos fundamentales de las	Autorregulación y Libertad y apego a la legalidad.	Problematización. Adquisición de información Procesamiento de la información: trabajo	1. Leer una nota periodística sobre la ley, y a los derechos y libertades, para introducir a la importancia del tema. y2. Sesión expositiva sobre el tema y participación de los alumnos con situaciones diarias y casos conocidos. 3. Se relacionará la información del caso haciendo preguntas que serán contestadas en equipos por medio de dibujos. - Se pedirá a los niños que escriban su propia construcción sobre libreta y	2° Sesión.

personas.	legalidad.
Aplicación de la información	4. Se construirá un reglamento interno de grupo sobre la convivencia resaltando la importancia de una ley (regla) como reguladora de libertades y el respeto por reglas creadas por nosotros mismos (legalidad y democracia).
Conciencia del proceso aprendido	5. Colocar frases de las etapas del proceso de aprendizaje y en equipo las ordenarán de acuerdo a cómo se fueron realizando. Se discutirá sobre lo aprendido y la finalidad de la temática desarrollada.

Tabla 3. Ejemplificación del desarrollo de sesiones con las 5 etapas de Aprendizaje de Marzano (2000).

Sujetos

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

Materiales y procedimiento

Se acudió a los espacios de las primarias en horas clase donde de forma individual se realizó una entrevista a cada uno de los alumnos. Todas las entrevistas fueron registradas por medio de una grabación de voz, de manera que permitiera un posterior análisis con toda la información recabada. Se obtuvieron 60 entrevistas (30 entrevistas en cada contexto) que posteriormente se transcribieron y sistematizaron de forma manual para su análisis.

Para la fase de intervención se solicitó autorización y apoyo a la institución, con el fin de coordinar la aplicación del programa con la dinámica regular de las clases durante el tiempo que duró el desarrollo del mismo.

RESULTADOS

Resultados de la fase diagnóstica

Como resultado del análisis de contenido de las entrevistas, se observó que entre los alumnos existen tres grupos de concepciones en torno al aprendizaje, mismos que se describen a continuación:

Primer grupo: Escolar - dependiente

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

Segundo grupo: Productivo - adaptativo

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

Tercer grupo: Constructivo

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

Dimensiones del aprendizaje	Características de grupos de argumentos		
	Escolar dependiente	Productivo - Adaptativo	Constructivo
Concepción	Escolar	Escolar y comportamiento	Ámbitos de vida en general
Ambientes	Escuela	Escuela y hogar	Todos los ambientes
Contenido	Actividades escolares	Actividades escolares, labores del hogar, reglas familiares.	Actividades y contenidos escolares, reglas sociales de comportamiento, labores de hogar y cosas útiles para la vida en general.

Mecanismos	a) Atención b) Imitación c) Modelamiento, I d) Memorización.	e) Imitación f) Memorización g) Modelamiento h) Práctica i) Ensayo y error	- Modelamiento - Práctica - Descubrimiento - Actividades lúdicas
	Elemento importante para aprender: apoyo de profesor.	Elemento importante para aprender: apoyo de profesor y familiares.	Elemento importante para aprender: convivencia con familiares, profesor, amigos y personas con que se relaciona.
Finalidad	Cumplir con actividades escolares, calificaciones y aprobación de grado.	Aplicación en su vida diaria y cumplir con actividades escolares y calificaciones.	Desarrollo personal y social.

Tabla 4. Características de las concepciones de aprendizaje encontradas.

En cuanto a la aparición de estos grupos de concepciones, aparecieron notables diferencias entre las inclinaciones de los alumnos hacia cada concepción. A continuación la tabla muestra estas diferencias.

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

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

Podemos observar cómo es que los alumnos no mantienen una uniformidad en las concepciones en torno al aprendizaje, sino que presentan claras diferencias entre ellos al representar el aprendizaje. Este aspecto es posible explicarlo bajo el supuesto de que los ejes de racionalidad no son una propiedad homogénea e invariable, sino que éstos variarán en función de las experiencias, tanto

individuales como colectivas en donde se desarrolle el alumno (Rodrigo, 1993), de manera que hasta en el mismo individuo sus concepciones no serán constantes ni inalterables, ya que éstas se irán consolidando con base en un proceso de construcción.

Además se puede señalar como rasgos relevantes de los resultados que:

- a) La concepción de aprendizaje escolar – dependiente tuvo una fuerte presencia en los alumnos. Se conforma en su estructura por un contenido alejado de los requerimientos del nuevo modelo de aprendizaje, es una visión limitada sobre cuestiones escolares sin traslado a situaciones cotidianas.
- b) La concepciones sobre un aprendizaje productivo-adaptativo que se inclina hacia una visión abierta, al tocar aspectos como comportamiento y situaciones familiares en su aprendizaje, sigue limitando su finalidad a cuestiones escolares y como respuesta a demandas externas. Este grupo apareció en mayor medida en el contexto rural.
- c) Las concepciones sobre un aprendizaje constructivo tiene una baja presencia, por lo que se observa cómo esta visión no ha sido construida entre los alumnos. Cabe mencionar que se le denominó constructivo para diferenciar una tendencia hacia una visión amplia e integral, pero no se afirma que la concepción sea totalmente constructiva, al carecer de características que se apeguen conceptualmente a un aprendizaje constructivo como tal.

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

Resultados de intervención

Una vez concluido el programa de intervención, se realizó una evaluación procesual que permitió dirigir el proceso de la intervención mediante su desarrollo y observar factores restrictivos y facilitadores de su implementación; así como una evaluación global que permitió verificar el cumplimiento de los objetivos planteados en la fase de diseño del programa.

Dos tipos de evaluación	Materiales e instrumentos evaluados	Indicadores
Procesual (Álvarez-Méndez, 2001)	1. Ejercicios en clase	4. Capacidad de construcciones propia.
	2. Ejercicio final	5. Elementos involucrados al representar el aprendizaje
	3. Grabación de audio	6. Conciencia de lo aprendido por parte de los alumnos.
Global (Carrasco, 2004)	4. Entrevistas finales (semiestructuradas)	Argumentos en torno a las dimensiones de aprendizaje:
		8. Qué es el aprendizaje
		9. Contenidos
		10. Escenarios
		11. Mecanismos
		12. Finalidad

Tabla 6. Proceso de evaluación de la intervención.

Como resultados de la intervención se observó que es viable un programa didáctico bajo este enfoque en el ambiente áulico escolar, que permita el cambio conceptual en los alumnos y una responsabilidad propia de aprendizaje bajo una visión constructiva, presentando una adaptación por parte de los alumnos al programa y demostrando con ello su pertinencia al desarrollo didáctico. Así también se puede decir que este tipo de programas puede ajustarse con éxito al contenido de asignaturas derivadas de las ciencias sociales.

Otro punto favorable fue el impacto del uso de materiales, al ser en su mayoría visuales, audiovisuales y recreativos, los alumnos se adaptaron a su manejo, que a pesar de influir la arraigada cultura receptiva de la información y de reproducción, fue posible, aunque de forma gradual, la aceptación y uso de estos materiales en las diferentes etapas.

No obstante se encontraron algunos factores restrictivos como la poca flexibilidad y adaptación temporal de la curricular escolar a proyectos de intervención de esta naturaleza. Por otro lado, también el peso temporal que la institución le destina a los contenidos curriculares es muy variable en relación con la relevancia de estas mismas temáticas para el programa.

Por último, si bien es cierto gracias a la participación, autorización y cooperación de la institución se logró el desarrollo del programa de forma completa y de manera continua, se reconoce también una evidente cultura académica burocrática que repercute de alguna manera en la falta de implicación en dichos procesos didácticos centrados en el alumno por parte de algunos profesores y/o directivos.

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

CONCLUSIÓN

Es necesario potencializar un aprendizaje desde la propia responsabilidad del alumno, promoviendo la visión integral y constructivo del mismo, sin concebirlo solamente desde una visión escolarizada, sin embargo es importante resaltar que así como una visión *escolar-dependiente* del aprendizaje limita al alumno, permanecer con una visión productiva- adaptativa, sólo con el fin de cumplir con demandas externas acerca de su comportamiento y cumplimiento de actividades, es limitado para el desarrollo personal y social, por lo que es necesario reducir la visión *escolar-dependiente* del aprendizaje y potenciar, o bien, consolidar en su caso, una visión constructiva, sin que está se relacione a una producción condicionada del aprendizaje.

Con esto podemos entender que para progresar en los modos de enseñar y aprender, no basta con presentar nuevas propuestas de acciones eficaces o evaluativas sobre procesos didácticos, sino que hay que modificar concepciones implícitas profundamente arraigadas que subyacen a estos procesos (Pozo y cols., 2006), con el propósito de disminuir esta discrepancia entre la visión que mayor aparece entre las concepciones de los alumnos en torno al aprendizaje, y la visión que requiere el nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje. Estudiar las concepciones, al ser una dimensión que no siempre se ha tenido en cuenta en la práctica educativa (Pozo, 2003), no sólo ayuda a comprender mejor las dificultades de nuestros sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la sociedad, sino que podremos conocer en qué medida ese conocimiento contribuye a comprender mejor esos cambios.

Por otro lado, se recomienda que sea en estas edades tempranas y en los niveles iniciales donde se promueva con mayor celeridad intervenciones que fomenten la consolidación de una nueva visión del aprendizaje, ya que como se pudo comprobar en el diagnóstico las concepciones de los alumnos en este nivel se encuentran en construcción y aun no son claramente definidas ni arraigadas.

La continuidad en un enfoque de trabajo escolar arraiga al alumno en cierta cultura de aprendizaje, de manera que al anclarse a ella le es difícil adaptarse a nuevas opciones, no obstante al finalizar el programa, se afirma que el alumno es capaz de adoptar nuevos elementos a su construcciones de aprendizaje; de esta manera, si el programa se desarrollara de manera continua en horas clase, la influencia en el alumno para un cambio conceptual puede ser posible.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones en: Álvarez-Méndez, J.M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Ediciones Morata. pp. 11-39.
- Coll, C. (1988). Significado y Sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. **Infancia y Aprendizaje**. (41). pp. 131-142. Universidad de Barcelona
- Contreras, J. (1990). **Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción a la crítica didáctica**. AKAL, S.A. de C.V. Madrid, España.
- Gallardo, K. (2009). **La taxonomía de Marzano en la Evaluación del Aprendizaje**. México
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.; (2003). **Metodología de la Investigación**. México; Mc Graw Hill
- Kvale, S. (2011). **Las entrevistas en Investigación Cualitativa**. Morata. Madrid, España
- Marrero, J. (2009). **El Pensamiento Rencontrado**. Editorial Octaedro. Barcelona
- Martí, E. y Garcia-Mila, M. (2007). Cambio conceptual y cambio representacional desde una perspectiva evolutiva: La importancia de los sistemas externos de representación. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) **Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia**. Primera edición, Cátedra UNESCO. pp. 91-106. Universidad de Alcalá
- McCormick, R. y James, M. (1997). Enfoques generales en: McCormick, R y James, M. **Evaluación del currículum en los centros escolares**. Madrid: Ediciones Morata. pp. 165-193.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar Pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas. **Revista de Estudios Sociales**, Diciembre (19), pp. 7-12, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). **Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe Mundial**. UNESCO
- Padilla, Ma. T. (2002). **Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa**. ED. CCS. México.
- Pérez, A. (1991). **Los desafíos de las Reformas Escolares: Enseñanza para la comprensión**. Arquetipo Ediciones. Biblioteca Universitaria
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. **Revista de Tecnología Educativa**. Universidad de Ginebra. XIV, (3), pp. 503-523. Extraído el 25 de Noviembre de 2012 desde http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Pozo, J. J. (2003). **Adquisición de conocimiento**. Morata: España
- En Pozo, I. y Flores, F. (2007). El cambio conceptual y Representacional desde la Epistemología, la Psicología y la Educación. En Pozo, I. y Flores, F. (Coord.) **Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia**. Primera edición, Cátedra UNESCO, Universidad de Alcalá. p. 7-18.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. GRAÓ. España
- Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993). **Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Primera edición. Madrid:Visor.

-Rodrigo, M. J. (2009). **Contexto y Desarrollo social. Etapas, contextos, dominio y teorías implícitas en el conocimiento social.** SÍNTESIS. España

-Secretaría de Educación pública (2009). **Plan de Estudios 2009: Educación Básica Primaria.** México, D.F.

-Secretaría de Educación pública (2011). **Plan de Estudios 2011: Educación Básica Primaria.** México, D.F.