

CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA.

GOMEZ, Sandra María
Universidad Católica de Córdoba

ETCHEGORRY, Mariana
Universidad Católica de Córdoba

LUCERO, María Pía
Universidad Católica de Córdoba

YAPUR, Jorgelina
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este trabajo presenta algunas interpretaciones relativas a producciones de estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, en la Universidad Provincial de Córdoba. Se enmarca en un proyecto de investigación que aborda los procesos de construcción conceptual referidos a nociones de aprendizaje y de sujeto. Consideramos que la diversidad de experiencias cognoscentes que se producen en la universidad requiere de investigaciones que hagan foco en las construcciones conceptuales en el contexto formativo universitario. Desde un enfoque cualitativo compartimos referencias descriptivas de una porción de la población de jóvenes que cursaron el primer año en el 2022. Por otra parte, se presentan los primeros análisis de producciones escritas que elaboraron la/os estudiantes, a los fines de la investigación. Las enunciaciones dan cuenta de aproximaciones intuitivas, construcciones prenocionales que se explicitan a partir de las experiencias vividas, desde un lenguaje corriente, que les permite caracterizar lo que implica para ellos/as aprender.

Palabras clave

aprendizaje, conocimiento, construcción, universidad, psicopedagogía

Introducción

El presente escrito se enmarca en un proyecto de investigación cuyo tema central son los procesos de construcción de conocimiento de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, particularmente de nociones nodales como las de sujeto y aprendizaje.

Estos conceptos resultan particularmente significativos en tanto constituyen el objeto de la disciplina.

Los objetivos generales buscan interpretar los procesos de construcción y transformación conceptuales que se generan y estructuran durante el trayecto formativo de estudiantes que cursan la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Provincial de Córdoba. Por otro lado, comprender las implicancias que tiene para las/os estudiantes, la participación en la investigación, en tanto ésta propicia procesos de abstracción reflexiva sobre las concepciones que tienen y que se modifican a partir de las experiencias de aprendizaje en el proceso formativo universitario.

Es nuestra expectativa poder comprender 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 en el momento formativo universitario y las posibles fases constructivas en virtud de las experiencias que los sujetos estudiantiles tienen en el marco de un tiempo y espacio definido 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 (Laino, 2000). 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, lo corporal 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 las mencionadas dimensiones. Ello implica la concepción de un sujeto situado, y la necesidad de contemplar las trayectorias personales, escolares y sociales de las/os jóvenes que participen en este trabajo.

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 en relación con la realidad a construir. Reconocemos una génesis de los conceptos, razón por la cual nos dedicaremos a abordar dos categorías para las 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 se 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 sólo entendible en un contexto histórico y social.

El foco del proyecto está puesto en los procesos de construcción conceptual en la universidad. Indagaremos los cambios nocionales cualitativos que se pueden generar en los sujetos a partir de situaciones, acciones y discursos en el marco de la formación disciplinar y su incidencia en las experiencias cognoscitivas. Ese análisis reconstructivo lo haremos desde la tesis genética y constructivista del conocimiento que propone Piaget (1979, 1980, 1982, 1986, 1998) en un nivel ontogenético. “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)

El abordaje de la problemática se hará desde un enfoque cualitativo longitudinal, lo que permite entender las transformaciones en el tiempo, para explorar los procesos cognoscentes y los cambios conceptuales en estudiantes de los primeros dos años y de quienes cursan el último año de la Licenciatura. Se busca realizar un análisis reconstructivo de los procesos, desde una perspectiva psicosocial y psicogenética, a los fines de dar cuenta de esos procesos de construcción conceptual en la universidad.

Simultáneamente el análisis de los conocimientos también supone una relación dialéctica con las condiciones sociales. De este modo se estudiará la construcción del conocimiento (formación de conceptos) situándola en sus contextos socioculturales desde donde se sostienen las prácticas sociales, las que ubican a los objetos a conocer en sistemas previos de significación social (Castorina, 2005). Haremos hincapié en los procesos lógicos de estructuración conceptual, reconociendo, a su vez, la especificidad de las interacciones con el mundo social, particularmente en la universidad.

En esta ponencia haremos un recorte compartiendo algunas interpretaciones de la primera fase de la investigación, es decir, a partir de los registros realizados en el primer mes de cursado de la carrera.

Sobre la población estudiantil

En el presente escrito compartimos resultados en base a datos que corresponden a la Universidad Provincial de Córdoba, particularmente la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred (FES). Esta institución se creó en el año 2007 y adquirió el reconocimiento del Ministerio de Educación de la Nación, el 15 de septiembre del año 2015. Cabe destacar que se constituyó a partir de institutos superiores, que, en el caso de la FES, fue el Instituto Dr. Domingo Cabred creado en 1961 que dictó la carrera de psicopedagogía desde entonces, constituyendo un referente a nivel nacional de la formación psicopedagógica. La universidad recibe estudiantes de la provincia y el país.

Se trabajó con 33 jóvenes que estaban cursando el primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Provincial de Córdoba. El 76% tenían entre 18 y 25 años, 12% entre 26 y 30 años, y el otro 12% más de 30 años.

Proviene de familias en las que el 10 % y el 41 % de los padres tiene primaria o secundaria incompleta, ha accedido el 9% al nivel superior, pudiendo culminar un solo padre. Con relación a las madres un 32 % tienen el nivel secundario completo, el 9 % no ha culminado la escuela primaria, han accedido al nivel superior el 15% de las cuales 3 finalizaron en institutos no universitarios. Por tanto, en esta población, excepto una joven que es hija de un ingeniero, son todo/as primera generación en la universidad. Alrededor del 60% de los padres y las madres trabajan de modo independiente (oficios y comercios). Hay 5 madres que no trabajan fuera del hogar, otras son docentes o empleadas domésticas.

El 52% del grupo es oriundo de Córdoba Capital, el 36 % viven en las inmediaciones de la capital y solo el 12 % ha migrado.

La escolaridad la han transitado en escuelas de gestión estatal (el 50%), el 14 % en instituciones privadas laicas y el resto en privadas confesionales. El 60 % expresa no haber recibido orientación vocacional, el resto manifiesta haber tenido algún tipo de asesoramiento para decidir sobre la carrera.

Esta descripción nos permite identificar algunos aspectos condicionantes que operan en las trayectorias de esta/os estudiantes, en tanto capitales económicos y culturales posibles en esas familias.

Primera etapa de la carrera: aproximaciones intuitivas al concepto aprender.

Como expresamos con antelación, nos interesa conocer los cambios nocionales cualitativos que se pueden ir generando en los sujetos a partir de situaciones, acciones y discursos en el marco de la formación disciplinar o/y académica profesional y su incidencia en las experiencias cognoscitivas.

La construcción del objeto de conocimiento implica más que una colección de informaciones. La realidad es cognoscible a través de la propia acción del sujeto. Ello implica la construcción de esquemas conceptuales con los cuales interpretar datos previos y nuevos. Por un lado, se dan las construcciones espontáneas a partir de los intercambios con el mundo exterior, con los objetos a conocer, y por otro, aquellas construcciones que se procuran a través de mediaciones pedagógicas con intención de favorecer conceptualizaciones necesarias en el marco de una formación profesional.

Para este escrito hemos tomado el momento inicial de la carrera, fase constructiva inaugural en la cual ya transitaron el curso de ingreso en la universidad. Analizamos dos aspectos que develan las expresiones, por un lado ¿qué es aprender? y por otro ¿cómo aprenden?

En el primer caso, las respuestas dadas por los sujetos en torno a *qué consideran que es el aprendizaje*, remiten a las experiencias vividas que permiten hacer

aproximaciones intuitivas, o lo que denominamos, prenociones. El proceso de construcción del conocimiento más objetivo se genera a partir de unos conocimientos experienciales previos. Particularmente la noción sobre aprender es difícil de objetivar porque remite al propio proceso que los sujetos hacen para conocer algo. A ello se suma el hecho de hacerlo en el marco de una formación universitaria dedicada a estudiar este proceso, como es la psicopedagógica.

Para empezar, en este apartado, se analizan los textos escritos que elaboraron la/os estudiantes, especie de ficción epistolar dirigida a un futuro estudiante, sobre los modos de entender el aprender.

En dichas cartas a un destinatario joven imaginario, cada estudiante despliega diferentes argumentos. Algunos definen y/ caracterizan, otros ejemplifican, otros dan sugerencias/consejos.

Como estrategia analítica, agrupamos las respuestas a partir de códigos temáticos como:

- a.- acciones que se despliegan,
- b.- formas de despliegue de las acciones,
- c.- finalidad de las acciones
- d.- componentes en la situación de aprendizaje: sujeto-objeto -deseo
- e.- espacios y tiempos de aprendizaje

a.- De las respuestas ofrecidas pudimos identificar modos de definir *el aprender ligados a acciones* que les supone a los sujetos la posibilidad de aprender. A partir de los verbos que se recuperan, clasificamos esas acciones entre aquellas que con mayor claridad refieren a procesos que ubican al sujeto en un lugar más pasivo o activo.

Cuando dicen: *absorber, tomar, asimilar, imitar, adquirir*, daría mayor cuenta de aquello que se toma de la realidad exterior. Absorber y asimilar son verbos del campo de la biología, aunque no limitados estrictamente a ésta, pero prevalece en el lenguaje corriente la idea de incorporar algo al organismo, traspoleable a los procesos psicológicos.

- *Aprender es llenarse de conocimiento a través de nuevas vivencias (E.10)*

Se entiende que el aprendizaje ocurre cuando es posible tomar algo exterior e incorporarlo, posibilidad favorecida por una capacidad de absorción que cada sujeto tenga. En el discurso corriente circula la metáfora de la esponja, siendo el momento de la infancia donde esa absorción es naturalmente más factible. Estas prenociones generalmente se piensan como un movimiento unidireccional en el cual los sujetos receptan, ingieren, captan, aquello que está en el exterior. Algo semejante a lo que Locke

(2000) entendía en relación con el conocimiento como resultado de la percepción sensorial y de la experiencia directa con el mundo exterior.

Podríamos decir que hay una primera caracterización del proceso, por el cual el sujeto toma del mundo exterior. Luego, leemos en los escritos de la/os jóvenes, que no solo hay una idea de algo que estando afuera se incorpora y eso es el aprender, sino que también mencionan diferentes acciones cognitivas que aluden a procesos internos, en tanto distintas posibilidades de trabajo intelectual sobre el objeto a conocer. En ese sentido escriben verbos como *construir, analizar, diferenciar, desmenuzar, reflexionar*; refieren así a una resignificación o reestructuración desde una actividad interna que permite desplegar acciones cognitivas de mayor complejidad, que no se limitan a las anteriormente expuestas tales como absorber o asimilar.

Aun cuando no haya una clara conciencia sobre los modos de concebir que ponen en juego, implícitamente aparecen premisas vinculadas a una relación entre lo externo y lo interno.

A la vez, hay en el proceso de aprender el reconocimiento del valor de *experimentar, intentar, equivocarse, vivenciar*; aspectos que implican experiencias de aprendizaje que ponen en juego la idea de búsqueda, actitud abierta hacia desafíos en torno a aquello que aún no conocen. Es interesante que el sujeto aparece en primera persona, asume la acción que lo atraviesa como *vivenciar y/o experimentar*, o encuentra en la acción misma de aprender la posibilidad de *equivocarse*, pero finalmente el espacio para *intentar*. En definitiva, estas respuestas pueden asociarse a la necesidad expresa de *solucionar, resolver y aplicar* lo que se ha aprendido.

Finalmente, aprender se relaciona con la oportunidad de *agregar* y de *crecer*. Hay un sentido de acumulación y de crecimiento valioso. En el aprender prevalece una concepción social positiva por la que vale la pena esforzarse.

Todos estos verbos se utilizaron para describir diferentes acciones relacionadas con el proceso de apropiación de conocimientos. Es interesante entonces considerar que lo que aparece como definición de aprender son acciones o verbos ligados a la experiencia personal, con carácter de analogías, pero que en definitiva quedan ligados a lo concreto.

Esta valoración positiva se vincula a los para qué de ese proceso, es decir, algunos argumentos del sentido que tiene el aprender. En las respuestas la/os estudiantes ofrecen expresiones genéricas como *“prepararse para ser grande, comprender la realidad, ignorar menos, distinguir lo bueno y lo malo, no cometer errores”*.

Un segundo grupo de respuestas apunta ya al proceso formativo en la universidad. Entonces dicen: *“tomar una postura, ser libres y tener pensamiento propio, preguntar, cuestionar y debatir”*. En estas expresiones podría haber cierta conciencia sobre diferentes tradiciones epistemológicas en su campo de formación, por lo que parte del proceso formativo les requerirá no solo tomar lo que les ofrecen, sino hacer algo

propio con ello. Es interesante la idea de que, en esos primeros meses, se trabaja, incluso desde los primeros textos académicos, el concepto de aprender a partir de asumir “la autoría de pensamiento” (Fernández, 2000), la importancia de desarrollar la autonomía en un contexto que propone al menos en el discurso, la reflexión crítica.

b.- En el segundo caso, consideramos la caracterización del proceso mismo de aprender, que remite a ¿cómo? o lo que denominados las formas. Haremos referencia al procedimiento, al proceso mismo que reconoce modos o maneras de aprender. Por un lado, pensamos en expresiones que remiten al cuerpo, tales como Aprender cuando hago un salto que parece mayor; lo que remite a la idea de crecimiento de ascenso que posibilita alcanzar algo “mayor”; y Aprender a la fuerza, que posibilita pensar cierta sensación también en el cuerpo pero que habla de condiciones de presión, posiblemente externas y vinculares. Si se aprende a la fuerza es porque hay condiciones externas.

En otro sentido, encontramos la referencia al carácter consciente o inconsciente del proceso: *Aprender de modo constante aun cuando no te das cuenta, Absorber de modo consciente.* Estas referencias en definitiva nos hacen pensar en la centralidad del sujeto que asume en primera persona el proceso psíquico que implica. Es por eso por lo que recuperamos finalmente las palabras que remiten a esas condiciones internas, como *motivado y predispuesto.*

Respecto al qué se aprende, las referencias son más difusas, y podríamos decir que se señalan en términos generales como conocimientos o conceptos. Sería interesante profundizar con relación a los sentidos construidos en torno a estas expresiones.

- *Aprender de errores cometidos (E.1)*
- *He aprendido cuando lo puedo transmitir a otro con claridad, cuando lo puedo explicar (E. 22)*
- *Ardua tarea de absorber de manera consciente los contenidos para aplacarlos en la vida diaria. Hay cosas en la vida que se aprenden casi a la fuerza...se nos presentan como de sorpresa y nos toca afrontarlas (E.3)*

c.- finalidad de las acciones

Algunas de las enunciaciones definen al aprendizaje por lo que podría generar una vez producido este. Hay multiplicidad de sentidos que se le otorgan, en función de experiencias particulares, de las que destacamos en este momento solo tres, las que profundizaremos en próximos escritos. Hay expresiones como cambio, mutación, modificación que se ligan con la idea de que aprender genera necesariamente *una transformación.* En esta concepción está implícita la reestructuración interna.

Por otra parte, hay relaciones entre esas posibles modificaciones que trae el aprendizaje con la de *aplicación,* es decir un aprendizaje para algo que sea más

tangible.

- *Ardua tarea de absorber de manera consciente los contenidos para aplacarlos en la - vida diaria (E.3)*
- *Desarrollar o pensar una acción que nos ayude a poder sobrellevar x situaciones (E.1)*
- *He aprendido realmente cuando aplicado los conceptos en lo cotidiano, se ven resultados positivos. (E.17)*

Al tercer sentido del aprendizaje se le adjudica un componente moral en una expresión muy ejemplificara como la de la estudiante que nos dice:

servir con alegría a mi prójimo (E.10)

En conjunto, estos mensajes enfatizan la importancia de aplicar el conocimiento adquirido en la vida diaria para obtener resultados positivos, ya sea para enfrentar situaciones, servir a otro/as o utilizar conscientemente los conceptos aprendidos. Todos ellos apuntan hacia la idea de que el aprendizaje significativo se manifiesta en la práctica y en la observación de aspectos positivos que surgen al aplicar lo aprendido en la realidad.

d.-componentes en la situación de aprendizaje: sujeto-objeto -deseo

Para comprender los modos en los que aparecen estos componentes tomaremos algunas enunciaciones:

- *Aprender es hermoso...muchas veces nos frustramos...porque tal vez las cosas no fueron tan fáciles...aprender todo aquello que me interesaba (E.9)*
- *A través del juego, canciones, imágenes, actividades. (E 15)*
- *En ocasiones pienso que es algo sistemático y tedioso (E 16)*
- *Actitud atenta y abierta, curiosidad (E 16)*
- *Para que se una situación de aprendizaje es necesario que haya como mínimo dos personas (E 22)*

Podemos identificar aspectos semejantes y diferentes en estos mensajes, los cuales incorporan el proceso de cada sujeto, la relación con otro sujeto, el objeto a conocer y la necesaria presencia del interés-deseo.

En la afirmación *aprender es hermoso* hay una referencia a algo placentero a la vez que se contrasta con la idea de *frustración* cuando las cosas no son fáciles. Ambas expresiones indican una visión subjetiva del proceso de aprendizaje que puede ser más o menos

satisfactorio como desafiante; lo que resalta una dualidad emocional que pueden tener los procesos de aprendizaje.

El segundo enunciado apela a *formas de acceso al conocimiento* que puede ser más facilitadoras y generar un proceso más interactivo y atractivo, Implícitamente hay referencia a lo pedagógico y didáctico y a la presencia de *otro que oficia de facilitador* cuando propone estas formas. Una estudiante nos dice que para que haya una situación de aprendizaje se requieren al menos dos personas. Esto resalta la relevancia de la interacción social, el intercambio de ideas y la comunicación en el proceso de aprendizaje, destacando la importancia de aprender a través de la interacción con otros.

De modo contrario a lo atractivo aparece lo tedioso o monótono del proceso de aprendizaje. Una manera de compensar ese laborioso trabajo intelectual, evitando el tedio, se expresa cuando aluden a la importancia de mantener una actitud abierta, curiosa y atenta para aprender.

En resumen, estos mensajes reflejan una comprensión compleja y diversa del proceso de aprendizaje, que va desde la percepción subjetiva y emocional hasta la consideración de diversos métodos, la interacción social, la actitud ante el trabajo intelectual y la sensación de desafío que puede estar presente en el aprendizaje. Cada uno resalta aspectos distintos del aprendizaje y muestra diferentes perspectivas sobre cómo se vive, percibe y comprende este proceso.

e.- espacios y tiempos de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje como procesos singulares y sociales se pueden pensar en determinadas coordenadas espacio temporales. En las enunciaciones esgrimidas en algunas cartas, la/os estudiantes expresan que aprender es un proceso continuo y permanente. Recuperamos algunas expresiones como:

- *aprendemos desde el momento que nos vamos formando en el vientre hasta el último día que respiramos (E.2)*
- *el aprendizaje es un trabajo que lleva toda la vida (E.11)*
- *nunca se termina de aprender (E 15)*
- *para mi aprender es casi tan constante como respirar en nuestra vida... (E.27)*

Desde estas expresiones el aprendizaje ocurre de manera constante y natural en la experiencia cotidiana, es un trabajo que lleva toda la vida, por tanto, es un trabajo constante y continuo. De alguna manera nos dicen que siempre hay algo nuevo por descubrir, lo que sugiere que el conocimiento es vasto, mutable y nunca se puede alcanzar por completo. Sugieren que el aprendizaje es una actividad inherente a la vida misma.

Respecto de los espacios, las enunciaciones demarcan dos territorios: el de las

escuelas o procesos educativos formales y los de la vida cotidiana, es decir, los aprendizajes ligados a las vivencias en espacios no formales (clubes, iglesia, etc.) o informales en el cual la familia ocupa el lugar central.

Al cierre

La enseñanza en la universidad es una actividad eminentemente prospectiva que busca provocar transformaciones en la/os 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 cognoscente, de modo que favorezca la reestructuración y la progresión constructiva cuantitativa y cualitativa de categorías en el transcurso de la formación universitaria.

En esta primera fase pudimos observar el efecto de algunas de esas mediaciones, pero es una etapa inicial y, por tanto, los cambios nocionales, en el paso de las intuiciones a los conceptos, requieren de tiempo cronológico y tiempo lógico.

De todos modos, en estas primeras interpretaciones podemos compartir las siguientes cuestiones:

- Al inicio prevalecen aproximaciones intuitivas, con elaboraciones que vienen del sentido común y del lenguaje corriente. Observamos cómo las trayectorias de vida y educativas impactan en representaciones que acercan las/os estudiantes a la carrera. Éstas se fundamentan en aquellas que circulan socialmente en cierto horizonte de su mundo de la vida. Estas aproximaciones iniciales están condicionadas por las experiencias de vida y educativas de cada sujeto, lo que configura las ideas y representaciones sociales que tienen sobre una carrera o campo de conocimiento en particular. Las experiencias previas, tanto académicas como personales, afectan la forma en que la/os estudiantes se acercan y perciben una determinada disciplina o área de estudio. Las preconcepciones que circulan en el espacio social conforman un horizonte de comprensión desde el cual se lee y traduce el mundo intersubjetivo y cultural del que son parte (Habermas, 1999).
- Durante el primer año de la carrera se producen algunos movimientos de pasaje de las intuiciones a las conceptualizaciones, pero no hay discernimiento epistemológico. Hay enunciaciones que quedan despegadas de autores, sistemas teóricos y /o de tradiciones de pensamiento. Analizamos las producciones de jóvenes que cursan el primer año de carrera y podemos decir que, durante este proceso universitario inicial, se pueden identificar una transición gradual de las intuiciones iniciales hacia un nivel de comprensión mayor en el área de estudio. Este período suele estar marcado por la exploración inicial de ideas y la adquisición de conocimientos básicos en el campo académico

elegido. Sin embargo, a pesar de este avance hacia una comprensión más estructurada, no se produce un discernimiento epistemológico claro. Si bien, en el paso-proceso por las asignaturas, la/os estudiantes en esta etapa a menudo comienzan a desarrollar conceptualizaciones más elaboradas, vinculadas con temas que estudian, estas ideas suelen estar desconectadas de autores específicos, sistemas teóricos o tradiciones de pensamiento más amplias.

Esto significa que, si bien los estudiantes pueden comenzar a utilizar terminología y conceptos más técnicos relacionados con su disciplina, sus interpretaciones y enunciaciones aún carecen de un fundamento sólido basado en un análisis epistemológico más profundo. No hay un entendimiento pleno de cómo se construyen y validan los conocimientos en ese campo específico de estudio.

- Las nociones de aprendizaje, en la primera fase, se agrupan en aspectos relativos a acciones de los sujetos que aprenden en contextos formales e informales (escuela y figuras familiares). En las enunciaciones prevalecen referencias a una combinación de la educación formal en la escuela, las experiencias informales en el hogar y la comunidad como espacios base desde donde se generan las nociones iniciales sobre el aprendizaje, espacios en los cuales se inicia el desarrollo personal a lo largo de la vida.
- En algunos casos la huella escolar deja marcar subjetivas donde el aprendizaje ha sido un problema, esto consecuentemente acerca vocacionalmente al estudiante a una carrera dónde justamente se pone el foco en aquello que inconscientemente busca resolver.
- En todos los casos el aprendizaje se define con relación a otro u otros sujetos. Predomina la idea de que el proceso de aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que está intrínsecamente ligado a la interacción con otras personas.

Bibliografía

- Castorina, J. (2005) *La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista*. En Castorina, J. (Coord.). *La construcción conceptual y las representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila. p. 19-44
- Fernández, A. (2000) *Poner en juego el saber*. Nueva visión.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo 2*. Taurus
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del Aprendizaje Homo Sapiens*
- Locke, J. (2000) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.

- Piaget, J. (1979) *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 1*. Huemul
- Piaget, J. (1980) *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 2*. Huemul
- Piaget, J.; García, R. (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI
- Piaget, J.; Apóstol, L. (1986) *Construcción y validación de las teorías científicas*. Paidós
- Piaget, J. (1998) *Psicología y epistemología*. Emece.