



TESINA

Presentada para acceder a título de grado de la carrera

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“El grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas del primer ciclo de la escuela primaria: concepciones docentes”

Autora:

Gomez, Sofía Florencia – IUGR-5722

Director/a:

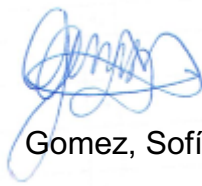
Ps. Plano, Ariana

Fecha de Presentación:

1/03/2024

EL GRUPO DE PARES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS
DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA: CONCEPCIONES
DOCENTES

Autora:



Gomez, Sofía

Directora:



Ps. Plano, Ariana

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, por iluminarme, protegerme y acompañarme durante este recorrido.

A Daniel, por sus enseñanzas.

A mi familia y amigos, que me acompañaron brindándome su cariño y poniendo sus mejores deseos.

A mis compañeras de la facultad, que en distintos momentos de este trayecto me brindaron su apoyo, ayuda y compañía.

A todos los niños y niñas que han participado en mi carrera brindándome todos sus conocimientos.

A Lida y Pablo, que a través del espacio de tutorías me permitieron elaborar y reflexionar sobre distintos aspectos de la investigación.

Por último, a una persona muy importante en la realización de este trabajo, Ariana, que aceptó acompañarme como mi directora y creyó en mí. Brindándome todo su conocimiento, tiempo, experiencia y calidez.

RESUMEN

La presente investigación de carácter cualitativo, pretende estudiar e indagar la relación entre el grupo de pares y el aprendizaje escolar de niños y niñas desde las concepciones que tienen los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la ciudad de Rosario. Por lo tanto, se apunta a determinar las concepciones docentes acerca del aprendizaje, analizar la relación que establecen los/las docentes entre el grupo de pares y el aprendizaje, como así también conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera para responder a los objetivos planteados, se recolectaron datos a partir de la organización de entrevistas semiestructuradas administradas a una muestra no probabilística compuesta por diez docentes, de dos instituciones de gestión pública de la zona norte de Rosario.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación de carácter no experimental, transversal y de alcance descriptivo, se muestra que los/as docentes reconocen la implicancia y relevancia que existe entre el grupo de pares y el aprendizaje. Poniendo énfasis en la ayuda, guía y colaboración que se proporcionan los niños y niñas a la hora de resolver actividades como así también, ofreciéndose muchas veces como soporte afectivo. Considerando a su vez, al trabajo entre pares como una estrategia que promueve el intercambio de aprendizajes, facilitando una mayor comprensión de los mismos. Aunque los/as docentes señalan que esta modalidad de trabajo es tomada en cuenta según la actividad a desarrollar, las características del grupo y a consideración de cada docente, ya que no forma parte de los acuerdos institucionales.

PALABRAS CLAVES: Concepciones docente, grupo de pares, aprendizaje.

INDICE GENERAL

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
1 MARCO TEÓRICO	10
1.1 Aprendizaje escolar	10
1.2 Aprendizaje cooperativo	12
1.3 El desarrollo de los niños de escolaridad primaria	12
1.3.1 Período de Latencia	13
1.4 Un encuentro con lo otro, con los otros: El grupo de pares y el aprendizaje .	14
1.4.1 El grupo de pares	14
1.4.2 El grupo de pares y el aprendizaje.....	17
1.5 De saberes, experiencias y procedimientos:.....	23
1.5.1 Concepciones docentes	23
1.5.2 Estrategias de enseñanza	25
2 ANTECEDENTES.....	28
3 METODOLOGÍA.....	34
3.1 Objetivos	34
3.2 Enfoque metodológico y diseño:.....	34
3.3 Participantes.....	35
3.4 Instrumentos de recolección de datos	36
3.5 Procedimientos de recolección de datos.....	37
3.6 Análisis de datos	37
4 RESULTADOS	39
4.1 Concepciones docentes sobre el aprendizaje.....	39
4.2 Concepción docente sobre la relación entre el grupo de pares y el aprendizaje	40
4.3 Estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje	44
5 CONCLUSIONES	49
6 REFERENCIAS	54
7 APENDICE	58
7.1 Apéndice I – Modelo de Consentimiento Informado de Participación.....	58
7.3 Apéndice II – Instrumento de recolección de datos: Entrevista	59
7.4 Apéndice III – Proyecto de Tesina	61

INTRODUCCIÓN

En el ingreso a la escuela primaria los niños y las niñas se confrontan, por un lado, con la adquisición de conocimientos sistemáticos y por el otro, con un grupo extra - familiar, el grupo de pares, con el que mantendrá encuentros, desencuentros, intercambiará sus valores, creencias y con el que compartirá y construirá sus conocimientos.

Teniendo en cuenta lo plateado, mediante la presente investigación se pretende indagar sobre las concepciones que tienen los docentes acerca del grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas del primer ciclo de la educación primaria. Para ello, se entrevistó a diez docentes a fin de determinar sus concepciones sobre el aprendizaje. Además, se planteó analizar la relación que establecen los mismos entre el grupo de pares y el aprendizaje, como así también conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje.

A raíz de lo expuesto, se realizó un recorrido por aquellas investigaciones que refieren al aprendizaje con pares en los diferentes niveles del sistema educativo, provenientes tanto de Argentina como de otros países del mundo.

En relación a lo mencionado anteriormente, se halló en el nivel superior universitario, que tanto el alumnado como los/las docentes consideran beneficioso el aprendizaje cooperativo como modelo de aprendizaje activo, ya que esta metodología de trabajo permite desarrollar habilidades sociales y la tarea que realiza cada uno/a promueve el éxito de todos/as. A su vez, resaltan el valor estratégico de esta forma de trabajo. Sin embargo, concluyen que a menudo en las aulas se promueve el trabajo individual.

Asimismo, en el nivel medio de la educación, en dos de las tres investigaciones halladas, los/as estudiantes si bien mencionan los beneficios académicos del trabajo cooperativo también resaltan cómo la relación con sus pares puede actuar como soporte, respaldo y motivación. En contraposición, el antecedente restante, muestra que solo un pequeño grupo le asigna valor a la construcción del saber con otros/as.

Por último, en los estudios que atañen al nivel educativo que aborda este trabajo, se resalta el papel que la interacción entre pares genera para alcanzar aprendizajes significativos. Permitiendo la construcción conjunta de conocimientos y la retroalimentación en el proceso. Dos de ellas fueron analizadas a partir de lo observado por los investigadores, mientras que una desde la perspectiva docente.

Por lo tanto, considerando, por un lado, tal como lo hace Schlemenson (1996), que el ingreso del/la niño/a a la escolaridad signa el abandono de las relaciones tempranas, de las certezas familiares, produciendo e imponiendo un nuevo entramado de relaciones. Donde el/la niño/a participará de actividades con otros/as niños/as que no son sus hermanos/as, incorporará la novedad coparticipativa de personajes, informaciones, conocimientos, complejizando su actividad psíquica y originando modificaciones en su afectividad. Y, por otro lado, teniendo en cuenta el análisis de los estudios previos sobre esta temática, que permitió revelar los escasos estudios realizados en nuestro país, como así también, que la mayoría hacen referencia a conceptualizaciones de los estudiantes respecto al grupo de pares en los aprendizajes. Resulta oportuno, intentar responder al siguiente interrogante: ¿Qué concepciones tienen los/as docentes respecto al grupo de pares en relación al aprendizaje escolar en los primeros años de la escolaridad primaria?

Considerando lo expuesto, el objetivo general de este trabajo es indagar las concepciones que tienen los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la ciudad de Rosario acerca del grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria. En relación se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Determinar las concepciones sobre el aprendizaje escolar de los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas.
- Analizar la relación que establecen los/as docentes entre el grupo de pares y el aprendizaje.
- Conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante mencionar, que el interrogante y los objetivos (tanto el general como los específicos), sufrieron algunas modificaciones respecto al proyecto de tesina (Apéndice III), pero se mantiene la idea originaria de la investigación.

En el caso del interrogante se modificó de: “¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a la relevancia del grupo de pares en los aprendizajes en los primeros años de la escolaridad primaria?” a: “¿Qué concepciones tienen los/las docentes respecto al grupo de pares en relación al aprendizaje escolar en los primeros años de la escolaridad primaria?”. A fin de mantener un lenguaje neutral, no direccionado en la investigación, se suprime la palabra relevancia.

En cuanto al objetivo general, se visualizó la necesidad de mantener la concordancia con el interrogante y evitar vinculaciones previas al estudio a realizar. Por tanto, se redactó de la siguiente manera: “Indagar las concepciones que tienen los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la ciudad de Rosario acerca del grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria”. En vez de: “Indagar las concepciones que tienen los docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la zona norte de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, sobre la relevancia del grupo de pares en los aprendizajes escolares de niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria”.

Respecto a los objetivos específicos, se agregó: “Determinar las concepciones sobre el aprendizaje escolar de los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas”, a fin especificar y ampliar con mayor grado de estudio la problemática. En relación al segundo objetivo, se cambió de: “Analizar la relevancia que tiene para los docentes el grupo de pares en los aprendizajes escolares de niños y niñas del primer ciclo de dos escuelas públicas de la zona norte de la ciudad de Rosario”, por: “Analizar la relación que establecen los/as docentes entre el grupo de pares y el aprendizaje”, tal como fue mencionado respecto al interrogante, con objeto de evitar establecer aseveraciones y mantener la objetividad, se suprime la palabra relevancia. Por

último, en el caso del tercer objetivo específico varió de: “Identificar la implementación de estrategias grupales en los procesos de enseñanza y aprendizaje” a: “Conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje”.

Se pretende mediante esta investigación resignificar el lugar del grupo en el aprendizaje, como potenciador del mismo. Como afirma Schlemenson (1996), el grupo escolar favorece la enunciación y la reafirmación de un proyecto identificador que actúa como guía e incentivo para la apropiación de conocimientos. Como así también, puede funcionar sostén afectivo.

En este sentido desde la psicopedagogía parece oportuno investigar esta temática, ya que en esta disciplina encontramos la confluencia de lo psicológico de los sujetos (mundo psíquico individual y grupal) con lo educacional, actividad social y cultural.

A continuación, se presenta de manera breve la estructura de la tesina:

- En el capítulo 1, denominado marco teórico, se exponen las principales categorías conceptuales que permiten enmarcar, argumentar y comprender la temática investigada. Los ejes centrales dentro del apartado son: Aprendizaje escolar, Aprendizaje cooperativo, El desarrollo de los niños de escolaridad primaria, El grupo de pares y los aprendizajes, Concepciones docentes y Estrategias de enseñanza.
- En el capítulo 2, se exhiben los antecedentes empíricos, producto de investigaciones previas, relacionados con la temática abordada. Dicha recopilación da lugar a la delimitación del vacío empírico y al planteamiento del objeto de estudio.
- En el capítulo 3, se especifican las consideraciones metodológicas, donde se detalla el diseño y los alcances de la investigación, se describen los participantes del estudio, se menciona el instrumento de recolección de datos. Como así también, el procedimiento para la recolección de los mismos y su análisis.

- En el capítulo 4, se reportan los principales resultados alcanzados por medio del procesamiento y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento de investigación.
- Por último, en el capítulo 5, se describen las conclusiones a las cuales se arribó, producto del proceso llevado a cabo a lo largo del desarrollo de la tesina. Además, se presentan las limitaciones del propio estudio e implicancias para la práctica psicopedagógica. Seguido a ello, se adjuntan las referencias bibliográficas y los anexos que incluyen el material utilizado para recolectar los datos, documentos e información complementaria que aportan validez y fiabilidad a la investigación.

1 MARCO TEÓRICO

“El grupo es el espacio privilegiado donde el aprendizaje se construye.”

Liliana Fonseca.

En el siguiente capítulo se abordarán las principales categorías conceptuales que resultan centrales en el desarrollo de la investigación. Se comenzará con la conceptualización de aprendizaje escolar, luego se caracterizará el aprendizaje cooperativo. Seguido a ello se describirán algunos aspectos del desarrollo de los niños en escolaridad primaria. Posteriormente se definirá el grupo de pares, y se hará una vinculación entre estos y el aprendizaje, relación que guía el presente estudio.

Por último, se expondrán aspectos relacionados a las concepciones docentes, para conocer las ideas y representaciones que construyen en relación a la temática estudiada en la investigación.

1.1 Aprendizaje escolar

Tal como lo expresa Delval (1994) una de las diferencias entre los hombres y los restantes animales es contar con una infancia prolongada durante la cual las posibilidades de aprendizaje son muy grandes. A diferencia de los animales nosotros tenemos que aprenderlo casi todo, nacemos con apenas algunas disposiciones, las cuales son abiertas y serán plasmadas de una manera u otra, en distintas direcciones, permitiéndonos recorrer caminos diferentes.

Al ingresar a la escolaridad primaria los niños y niñas se enfrentan con un tipo específico de aprendizaje, el aprendizaje escolar, es decir, aquel que se desarrolla y lleva a cabo en el ámbito escolar. Tal como señala Temporetti (2009), los mismos se ajustan a un plan de estudio, curriculum oficial o calendario escolar, sus logros son evaluados, acreditados, certificados en tiempos, plazos y formas precisas.

Múltiples son las definiciones de aprendizaje, pero en este apartado se desarrollarán desde un abordaje psicopedagógico, centrado en la alusión y

referencia del mismo como un proceso de apropiación y construcción en el que los/as otros/as (compañeros/as, docentes) son partícipes.

En este sentido, el aprendizaje puede ser conceptualizado, como lo señala Filidoro (2009):

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto de conocimiento. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (p.16)

Del mismo modo, Müller (2006) menciona que el mismo:

se produce mediante un interjuego entre las estructuras mentales subjetivas que se desarrollan y extiende a medida que el ser humano adquiere nuevas experiencias, y las relaciones complejas intersubjetivas, desde el seno familiar, los grupos de pares y la acción educativa sistemática. (P.133)

Siendo estas relaciones las que transmiten los complicados sistemas simbólicos como: el lenguaje, la lectura, la escritura, las ciencias, las artes y los valores culturales.

Por otra parte, Fernández (1987) señala que “el aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano, pues la prematuridad humana impone a otro semejante adulto para que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir” (p.54).

Asimismo, Schlemenson (1996) alude que “aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan” (p.11).

1.2 Aprendizaje cooperativo

Johnson, Johnson y Holubec (1999) plantean que el aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la producción y competitividad que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño.

Definen al mismo como “el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1999, p.14). Este tipo de aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes y cooperación, es decir, el trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

Según estos autores, el aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes a la vez. En primer lugar, lo ayuda al rendimiento de todos sus alumnos. En segundo lugar, favorece a establecer relaciones positivas entre los alumnos/as; incluye el incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, valoración de la diversidad y cohesión. En tercer lugar, proporciona a los alumnos/as las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

1.3 El desarrollo de los niños de escolaridad primaria

Tal como expone Pizzo (2002), el infante humano realiza su desarrollo simultáneamente en dos dimensiones, estrechamente interrelacionadas: socialización y singularización.

La primera dimensión hace alusión al proceso por el cual se apropian los valores, ideales, normas y creencias del entorno cultural. La segunda refiere a los procesos por medio de los cuales se configura un sujeto único, singular.

El desarrollo en los años escolares constituye el período de la niñez en el que se despliega por excelencia la socialización secundaria, iniciada en el preescolar. Dicho proceso conduce al individuo a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, e implica el acceso a sub-mundos institucionales o basados en instituciones, donde se efectúa cierta distribución del conocimiento. Una de las principales instituciones donde se produce la socialización

secundaria es la escuela. A este respecto, es importante destacar que, en las sociedades actuales, tal como lo señala Tenti Fanfani (1987), en la edad escolar los medios masivos de comunicación y la informática comparten (hasta disputan) con la escuela la función socializadora. Tanto la televisión como Internet constituyen no sólo fuentes de información, sino también de transmisión de valores y modelos.

Con respecto a la edad escolar, Pizzo (2002) emplea tal designación para referirse al:

Período que se extiende desde los seis a los doce años de edad.

Esta denominación responde a un criterio de delimitación del mismo por edad cronológica, y hace referencia al inicio de los aprendizajes sistemáticos en instituciones educativas, fenómeno común en distintas sociedades. (p.2)

Por otro lado, Erikson (1980) al describir este período lo nombra como la edad de “la industria vs la inferioridad”, destacando la reorientación de la energía psíquica del niño, dirigida a los problemas sociales y los aprendizajes que la sociedad en la que vive le impone. En esta misma línea, Wallon (1979) plantea la marcada orientación centrífuga de la energía, que lleva a la construcción de la realidad exterior a través del conocimiento.

Cabe resaltar dos características específicas y que hacen al interés de dicha investigación que se dan en el desarrollo en estos años escolares: la capacidad de realizar aprendizajes sistemáticos y la inserción en ámbitos extra-familiares.

1.3.1 Período de Latencia

Los niños/as en edad escolar en términos de evolución libidinal, desde la teoría psicoanalítica, están atravesando el período de latencia que, como señalan Laplanche y Pontalis (2006), es el “periodo comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil (quinto o sexto año) y el comienzo de la

pubertad, y que representa una etapa de detención de la evolución de la sexualidad” (p.209).

Asimismo, Pizzo (2002), en relación a la estructuración del aparato psíquico, menciona que “la latencia se caracteriza por el nuevo ordenamiento intrapsíquico, producto de la declinación del Complejo de Edipo y de la instauración de su heredero, el superyó” (p.5). Este último encarnará la ley, desempeñando la función de conciencia moral y formador de ideales.

Cabe resaltar que la implementación del mecanismo de defensa de la sublimación permitirá, en los años escolares, que la curiosidad sexual se desplace hacia el conocimiento de objetos y fenómenos del mundo, es decir, se dirija hacia el aprendizaje y otras actividades socialmente valoradas.

Mientras que, Urribarri (2016) propone una caracterización más amplia y no habla de período sino de Latencia, un específico trabajo de Latencia. Dicho autor señala que este trabajo se dará en dos planos interconectados: el intersubjetivo y el intrasubjetivo mencionando que “en el plano intersubjetivo se complejiza y amplía el aparato psíquico en sus aspectos tóxico, dinámico y económico (metapsicológicos). En el plano intersubjetivo se retrabajan la problemática edípica y fraterna, y se amplían las relaciones con pares y adultos” (Urribarri, 2016, p.98).

Este autor señala que se pueden diferenciar “cuatro tipos de relaciones de los niños en latencia con los otros: con los adultos, con las instituciones, con pares y con hermanos” (Urribarri, 2016, p.206).

1.4 Un encuentro con lo otro, con los otros: El grupo de pares y el aprendizaje

1.4.1 El grupo de pares

A lo largo de nuestra vida los sujetos iremos formando parte y conformando distintos grupos: familiar, de pares, de amigos, de trabajo, etc.

En el presente proyecto, interesa especialmente el grupo de pares, al que Schlemenson (1996) refiere de la siguiente manera: “llamo grupo de pares al conjunto de los niños del grado, al que el niño pertenece y en el interior del

cual construye sus conocimientos” (p.41). Tal como lo señala la autora, el ingreso a la escolaridad representa una ruptura con los lazos primarios como exclusivos. A su vez, se incorpora la novedad de objetos, personas e informaciones, conocimientos que ingresan en la vida afectiva de los niños y producen un cambio significativo en su actividad psíquica.

Por su parte, Pizzo (2002) refiere que esta oportunidad de vincularse con compañeros pares, son esenciales en el desarrollo de sus competencias sociales. Destaca, “en estos grupos por primera vez el niño no ocupa una posición marginal o de subordinación, sino de paridad, en un conjunto de iguales, con intereses similares” (p.12).

Al respecto, Urribarri (2016) menciona que en las actividades compartidas con el grupo de pares el niño/a al compartir pautas, normas, modalidades e ideales desarrollará identificaciones grupales que posibilitarán el logro de un sentimiento de pertenencia, de identificación ante el resto. Este grupo, que surge como alternativo al vínculo con los familiares; particularmente como contrapartida del establecido con los padres, se ofrecerá como sostén y apoyo en el apartamiento de estos últimos. En él buscará el eco afectivo y una mirada aprobatoria. Así como, el realizar tareas, objetos, destrezas físicas, resolver problemas, acertijos, lo afirman narcisísticamente y consolidan su capacidad yoica, esto también le otorga una aceptación de los otros y un lugar en el grupo. A este respecto, Schlemenson (1996) señala que la pertenencia al grupo escolar “favorece la enunciación y la reafirmación de un ‘modelo’, de un proyecto identificador que actúa como guía e incentivo para la apropiación de conocimientos” (p.42).

Resulta pertinente señalar que

Más allá de las dificultades y rivalidades que se susciten, los pares desarrollan un estrecho vínculo intersubjetivo en el que intercambian vivencias, ensueños, fantasías, preocupaciones, planes y actividades secretas, vuelcan sus quejas, dolores, sufrimientos y se consuelan de las injurias de los adultos, se estimulan en las planeadas

revanchas, disfrutan de las transgresiones, desafíos y ataques solapados a ellos y, paulatinamente, van sustituyendo así el sostén afectivo, antes exclusivos de los padres, desarrollándose la camaradería y lealtad entre ellos. (Urribarri, 2016, p.214)

De esta manera, dicho autor afirma que para el normal desarrollo del niño/a en Latencia, la relación entre pares es casi un imperativo. En este tipo de vínculo se resalta la amistad, pero también las enemistades y rivalidades. Puesto que “el par aparece como un coto a la omnipotencia infantil, es a la vez necesitado y rechazado, despertando afectos ambivalentes, lo que produce polarizaciones grupales de la idealización de algunos y desvalorización de otros, gestándose subgrupos, liderazgos y chivos emisarios” (Urribarri,2016, p.213).

En relación a lo último, en su caracterización de lo grupal, Rivière (1985) menciona que las personas interactúan a través de complejos mecanismo de adjudicación y asunción de roles, puesto que “el grupo se estructura sobre la base del interjuego de roles” (p.158). Destaca tres de ellos: el de portavoz, el de chivo emisario y el de líder.

Respecto al desarrollo grupal y las diversas formas que puede tomar, Souto (1993) menciona el concepto de *grupalidad* “como posibilidad, como potencialidad de ser grupo” (p.59). La autora señala que la grupalidad no alude a una meta a alcanzar, una finalidad, ya que está inmersa en un movimiento constante de crecimientos, progresos, regresiones, en una trayectoria que puede tomar formas, niveles y grados muy diversos (Souto, 1993). Además, destaca que “no hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construir-se, de auto-organizarse abierta y flexiblemente en esta dimensión de grupalidad” (Souto, 1993, p.59).

Kac, Candia y Urcola (2019) en sus trabajos toman los aportes de Souto (1993) respecto a la grupalidad y hacen hincapié en que la forma y desarrollo de la grupalidad “depende en gran medida, de la manera en que los docentes observen e interpelen lo grupal, y de si intervienen con pertinentes mediaciones

que tienen que ver con el sostenimiento afectivo y el andamiaje cognitivo” (Kac, et al., 2019, p.35).

1.4.2 El grupo de pares y el aprendizaje

Aprendemos de otros/as, con otros/as, nuestros aprendizajes se producen y construyen en vinculación con los demás; ya sea que estos/as estén presentes o interiorizados/as.

Consecuentemente se parte de considerar al sujeto aprendiente como lo caracteriza Quiroga (2008), como un ser esencialmente social, configurado en una complejísima trama de vínculos.

Para dicha autora, el sujeto se irá constituyendo en una praxis, en una dialéctica, de transformación de sí y de lo real, en aprendizaje. Caracterizándolo, de esta manera, no sólo como un sujeto social, sino también cognoscente.

En este sentido, indica que es el punto de llegada de una historia social y vincular en la que ha ido “aprendiendo a aprender”, es decir, ha ido construyendo, elaborando, afianzando, modificado, un modelo de encuentro con la realidad, con él mismo y con los otros.

Este modelo o matriz de relación sujeto-mundo, resultado, efecto del aprendizaje, a la que llama matriz de aprendizaje, es una organización personal y social que “se constituye en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra experiencia del aprender y resulta también de la modalidad particular con que esa experiencia se inscribe en nosotros” (Quiroga,2008, p.38).

Tal como señala Müller (2013),” los grupos estimulan la comunicación y el intercambio, y son una importante fuente de conocimientos y aprendizajes desde los comienzos de la vida” (p.4).

En los años escolares surgen varios cambios que posibilitan, habilitan y enriquecen los encuentros con los/as demás y los conocimientos.

Por un lado, en cuanto al desarrollo intelectual, como señala Pizzo (2002)” el pensamiento operatorio posibilita el aprendizaje de los contenidos propuestos en la escolaridad primaria; a la vez, la descentración cognoscitiva

permite también el intercambio con otros, la coordinación de puntos de vista y la cooperación” (p.8).

Por otro lado, en palabras de Urribarri (2016), el trabajo de Latencia (con el desenlace del drama edípico) motoriza el primer movimiento exogámico, ya que el/la niño/a debe renunciar al deseo incestuoso, no teniendo posibilidad del intercambio y la descarga sexual dentro de la familia. Como plus, se dará también el interés por el aprendizaje de las técnicas, del conocimiento y de nuevas relaciones.

Este proceso de desplazamiento e inserción a un mundo exogámico, permite la conexión con otros adultos y pares que “se transforman, progresivamente, en nuevas influencias intelectuales, educacionales, sociales y axiológicas que difieren (al menos parcialmente) de las aprendidas en el seno familiar” (Urribarri, 2016, p.98).

Continuando con su desarrollo, este autor sostiene que, junto a sus coetáneos, el/la niño/a aprende a realizar con otros/as, sean juegos grupales, tareas escolares u objetos. Utilizando elementos y recursos que el medio le ofrece. Esto posibilitará el despliegue de sus capacidades y el descubrimiento de sus limitaciones, lo cual puede producir decepción de sí y promover el abandono o por el contrario generar la búsqueda de colaboración del otro/a, desarrollar la complementariedad y así lograr lo propuesto.

Asimismo, destaca:

La importancia que adquiere el grupo de pares es tan notoria que es fácil observar cómo, cuando un niño con algunas dificultades o escasa habilidad es aceptado y apoyado por su grupo de pares, a pesar de ellas y ésta a la vez lo estimula, sus trastornos no alteran profundamente su imagen de sí, ni promueven vivencias de inadecuación, ni aislamiento e incluso puede llegar a superarlos. (Urribarri,2016, p.213)

Por otro lado, Müller (2001) señala que la actividad de aprendizaje más efectiva de un niño/a se produce en el contexto del grupo de pares:

Los niños necesitan de otros niños para delimitar su propia identidad, para reconocer a los otros y al mundo en el que viven, ya que los otros chicos son imágenes de sí mismo, a la vez que movilizan toda la gama del aprendizaje: imitación, afecto, rivalidad, cooperación. (Müller,2001, p.135)

La autora manifiesta que el grupo da la posibilidad a cada niño/a de confrontar su acción con la de otros/as, permitiendo la toma de conciencia y la reflexión.

Cabe señalar, que en la teoría sociohistórica de Vygotsky es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía/colaboración de compañeros más capaces, más hábiles, permite al niño/a interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de problemas de un modo más maduro que el que podría lograr por sí solo/a (Rogoff 1993).

Desde esta perspectiva el niño/a interioriza aquello que previamente ha realizado en el contexto social. A este respecto Vygotsky señala “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. (como cita en Baquero ,2000, p.42)

Vygotsky (2003) plantea que la diferencia entre el aprendizaje preescolar (previo a la escolarización) y escolar, radica en que el segundo introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del pequeño/a: la zona de desarrollo próximo. Define a la misma como: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 2003, p.133).

Destaca que lo que el niño/a es capaz de hacer en un momento determinado con la ayuda de alguien, luego logrará hacerlo por sí solo/a. Postula que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rango esencial del aprendizaje, es decir, “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotsky, 2003, p.138).

En este sentido para él “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. (Vygotsky, 2003, p.136)

En esta misma línea, Rogoff (1993) considera a los/as niños/as como “aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social” (p.30). De esta manera, los/as niños/as adquieren destrezas que le permiten abordar problemas culturalmente definidos, logrando un conocimiento compartido con aquellos que le sirven de guía y compañero/a. Esto se llevará a cabo a través de explicaciones, discusiones, presentación de modelos más expertos, participación conjunta, observación activa, y organización de los papeles que el/la niño/a ha de desempeñar. Destaca el rol activo que desempeña el niño/a en su propio desarrollo, mencionando que “los niños buscan, estructuran e incluso piden la ayuda de quienes le rodean, para aprender a resolver problemas de todo tipo” (Rogoff, 1993, p.40).

Dicha autora, plantea el concepto de participación guiada como esencial para poder considerar al niño/a como un/a aprendiz del pensamiento, es decir, tanto la guía como la participación en actividades culturales son fundamentales.

Esta participación, en la que comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros/as, implica al niño/a y a sus cuidadores/as o compañeros/as en dos tipos de procesos de colaboración: uno es la construcción de puentes,

desde el nivel de comprensión y destreza que el/la niño/a muestra en un momento dado, para alcanzar otros nuevos; el otro es, la organización y estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo cambios de responsabilidad que el/la niño/a asume a través del desarrollo.

Continuando con su exposición indica:

La participación guiada implica a los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas, tanto mediante la organización material de las actividades y responsabilidades que el niño ha de aceptar en la tarea, como mediante la comunicación interpersonal, mientras el niño observa y participa, a un nivel que le resulta cómodo, pero en cierto modo desafiante. (Rogoff, 1993, p.42)

Para Rogoff (1993), estos procesos se basan en la intersubjetividad: “los niños comparten los centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y a superarse” (p.31). Esto les permite que adquieran una mayor comprensión y destreza para hacer frente a los problemas de su comunidad. Destaca, que el concepto intersubjetividad es un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional.

Respecto a la relación entre el niño/a, sus compañeros/as y los conocimientos, Fernández (1984), destaca al grupo como aquel lugar privilegiado que “posibilita la circulación de los personajes que enseñan y aprenden”, donde el niño puede encontrarse enseñando algo a otro/a.

Por su parte, Filidoro (2009) en su conceptualización sobre el aprendizaje, lo define como un proceso que se da en situación de interacción social con pares en el cual el docente actúa como mediador del saber a enseñar. Señala a dicha interacción, como parte constitutiva y esencial del proceso de aprendizaje; se produce en el seno de la interacción social,

pensarlo desde este punto de vista, es sostener que es un proceso mediatizado, es decir, no hay aprendizaje inmediato a partir de la experiencia.

En este mismo sentido Schlemenson (1996) indica que “en la escuela el niño constituye, con su maestra y sus compañeros, un nuevo espacio, el escolar, en el que se producen modificaciones psíquicas y se potencia la actividad creadora” (p.40).

La autora menciona que cuando un/a niño/a ingresa a la escuela, desea ser reconocido. Busca la satisfacción, no sólo en el éxito que pueden provocar sus producciones; sino en relación con sus pares, en la alegría de ser aceptado y reconocido por los mismos. En el grupo escolar los espacios, los conocimientos y las relaciones se multiplican. “Para el niño es tan importante realizar correctamente sus tareas como ser reconocido y diferenciado por el maestro y sus compañeros” (Schlemenson, 1996, p.40).

Asimismo, trae a colación que, si bien el deseo que manifiesta un/a niño/a por enriquecer sus aprendizajes e incorporar novedades tiene un origen individual e histórico, en el nuevo triángulo de relaciones intersubjetivas, que se constituye por la interacción entre él/ella, su grupo de pares y su docente adquiere la oportunidad de su dinamización, enriquecimiento e intercambio.

A este respecto, cabe mencionar tal como lo hace Schlemenson (1996) la importancia y responsabilidad que tiene el docente en acompañar al niño/a en el difícil proceso de integración social y apertura hacia el conocimiento. Ese enriquecimiento psíquico que se producirá en el/la niño/a en el encuentro con los otros/as y los conocimientos no se hará naturalmente sino por la intervención de un adulto/a, el maestro/a, quien coordina las relaciones entre los/as niños/as y el grupo de pares y aporta los elementos y conocimientos sobresalientes de su capital cultural y saberes sociales.

Para finalizar, resulta pertinente mencionar la reflexión que realiza Caglio de Canosa Montero (1996) respecto al lugar de los grupos en la sociedad de hoy, una sociedad de cambios continuos en la que el sujeto se enfrenta con nuevas formas de vinculación.

A este respecto señala:

Niños, adolescentes, adultos recibimos la resonancia y las significaciones de la televisión, de los juegos electrónicos, de la computadora, en los que el otro pareciera estar muchas veces reemplazado por un objeto, donde se diluye el grupo y lazos cada vez más difusos van limitando las posibilidades de conocimiento, creación e investigación con otros. (Caglio de Canosa Montero, 1996, p.227)

Continuando con su análisis, resalta que en este momento histórico-social la imagen irrumpe desplazando a la palabra y queda poco lugar para el juego compartido, ya que el juego electrónico se convierte la actividad central de muchos/as niños/as por largas horas. Los gestos de intercambio, las miradas, los movimientos, la enseña de una mejor jugada, se ven reemplazados por un código fijo que vence o premia “dando vidas”.

Asimismo, menciona que “se impone el mandato de ‘aprender en poco tiempo’ para adaptarse rápidamente a las nuevas exigencias” (Caglio de Canosa Montero, 1996, p.228). Se reducen las posibilidades de ensayo y error, del tiempo de procesamiento, de imaginar, de anticipar; imponiéndose la inmediatez y la aceleración.

1.5 De saberes, experiencias y procedimientos:

1.5.1 Concepciones docentes

Diversa es la bibliografía científica que define el término concepción. En este apartado se abordarán diferentes autores que lo definen intentando dar cuenta de la relación entre lo que su definición abarca y la práctica docente.

Para Palma (2014), las concepciones son medios operatorios en forma de red cuyo tejido permite filtrar los procesos didácticos de los cuales una persona se ha apoderado. Es una estructura organizada y coherente en sí misma.

En este mismo sentido, Moreno (2017) plantea respecto al concepto de concepción:

El sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones. (p.4)

Dicha autora sostiene que “la concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros” (Moreno, 2017, p. 4).

A su vez, la autora agrega que las mismas tienen como función conservar un conjunto de saberes, estructurar y organizar la realidad. A partir de ellas, la persona construye una trama de análisis de la realidad, que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones inéditas y razonar para resolver una dificultad. Es un tipo de conocimiento experiencial, de carácter intersubjetivo, personal y situacional.

Continuando con su exposición afirma que “el profesor además de este conocimiento experiencial posee significados adquiridos explícitamente durante su formación; la interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica” (p.5).

En esta misma línea, Contreras (2009) destaca:

La actividad que los profesores desarrollan en sus aulas parece estar orientada por sus concepciones. Éstas son como un filtro que regula el

estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante la instrucción: las opciones que se toman respecto al contenido, la metodología o los recursos a emplear o los distintos momentos de la evaluación, su propia estructura y las interacciones educativas. (p.8)

Del mismo modo, Ruiz y Soto (2020) resaltan en su investigación la importancia de estudiar las concepciones docentes ya que facilita la comprensión de las acciones docentes, pautando vías para la mejora y la innovación educativa. Siendo que el pensamiento docente que integra un cúmulo de ideas, hipótesis, creencias, teorías, actitudes, etc. puede influir en la toma de decisiones y en la práctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1.5.2 Estrategias de enseñanza

En consideración con lo desarrollado anteriormente, resulta pertinente mencionar, como lo hacen Londoño Martínez y Calvache López (2010) que, en consonancia con esa particular manera de interpretar la realidad escolar, por parte del docente; sustentada en supuestos científicos, ideológicos sobre las formas de conocer la realidad, las maneras de acercarse al conocimiento, recrearlo y reproducirlo. Es decir, sobre su concepción de educación y de formación, la concepción del currículo que tenga, etc. depende las estrategias de enseñanza que este agente utilice.

Las estrategias son, según Campos (2000), las operaciones o actividades utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover y organizar aprendizajes. En esta misma línea Londoño Martínez y Calvache López (2010) las definen como “los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados” (p.22)

A este respecto, cabe señalar que la implementación de las mismas va a depender:

entre otros factores, de la habilidad y actitud del maestro, el tipo de contenidos que se desea desarrollar, las características del grupo, el número de estudiantes en el aula, el diseño de la sala de clases, la filosofía educativa, el tiempo del cual se dispone para cubrir una temática, la intencionalidad prevista de aprendizaje, el clima organizacional y comunicacional generado en el aula. (Londoño Martínez & Calvache López, 2010, p.25)

Si bien es basta y extensa la clasificación de tipología de estrategias de enseñanza que se encuentran en los distintos materiales bibliográficos, a los fines prácticos de esta investigación, se hará una breve ejemplificación de alguna de ellas.

Entre las cuales se pueden mencionar: en primer lugar, las estrategias de acuerdo al proceso cognitivo en el cual se quiere incidir (Londoño Martínez & Calvache López,2010), en segundo lugar, a las estrategias creativas (De la Torre & Barrios,2002) y, por último, a las referidas para el logro de la permanencia de los conceptos (Campos,2000).

Las primeras hacen referencia a aquellas que buscan la activación de conocimientos previos, las dirigidas la orientación de la atención de los estudiantes (a través de preguntas intercaladas, pistas, ilustraciones, etc.), la organización del material a aprender y la articulación del conocimiento previo y la nueva información que se ha de aprender (Londoño Martínez & Calvache López,2010). Las segundas ,dentro de las cuales se encuentran por un lado, los métodos indirectos, en los que el docente crea situaciones o contextos de aprendizaje, a través de las cuales “es el alumno quien obtiene la información ya sea mediante materiales textuales o gráficos, ya recurriendo a la realidad para observarla, o mediante la colaboración de los compañeros” (De la Torre & Barrios,2002, p.126).Por otro, la utilización de la interrogación entendida como “aquella que despierta la curiosidad, la asociación ingeniosa, la aplicación original, la relación metafórica o la evaluación ponderada” (De la Torre &

Barrios,2002, p.126) y por último, la indagación o investigación como método de enseñanza, el análisis de los errores, etc. (De la Torre & Barrios,2002). Las terceras, clasificadas por Campos (2010) hacen alusión a una serie de estrategias para el logro de la permanencia de los conceptos. Dentro de las cuales refiere a las estrategias para la ejercitación, en las que se pueden encontrar los juegos tradicionales (lotería, dados, memoramas, rompecabezas, etc.), de feria, lógicos, graficadores (se resuelven ejercicios y se obtiene un gratificador por acierto), los computarizados y los cuestionarios (verdadero o falso, de relacionar ilustraciones con conceptos, de encontrar diferencias y semejanzas, etc.).

2 ANTECEDENTES

En el presente apartado se abordarán las investigaciones empíricas existentes relacionadas con la temática de la Tesina, como proponen Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2008) para adentrarse en el tema es necesario conocer estudios, investigaciones y trabajos anteriores.

Para comenzar a desarrollar la investigación se ha realizado una búsqueda de antecedentes empíricos en los que pueden vislumbrarse trabajos realizados tanto en otros países como en Argentina.

A fin de organizar la exposición, se diferencian las investigaciones en tres grandes grupos: por un lado, las que refieren al Nivel Universitario, por otro las pertenecientes al Nivel Secundario y por último se agruparán las que hacen mención al Nivel Primario de la Educación. A continuación, se presentarán los estudios encontrados según el criterio mencionado anteriormente.

Dávola (2017) en su investigación realizada en Argentina, cuyo objetivo fue indagar sobre las características de las estrategias de aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda que emplean los estudiantes ingresantes del primer año de la Universidad del Gran Rosario, de la Licenciatura en Psicopedagogía, lleva a cabo una investigación de tipo descriptiva e interpretativa. Para desarrollar el objetivo propuesto utiliza cuestionarios de motivación, estrategias cognitivas y metacognitivas de búsqueda de ayuda y aprendizaje con otros que utilizan los estudiantes, dialogó en pequeños grupos con los mismos sobre sus respuestas; por último, realizó un focus group para registrar las apreciaciones individuales y grupales surgidas en el cuestionario. Concluye que, si bien los ingresantes universitarios buscan trabajar con pares, ya que reconocen el valor estratégico de esta forma de trabajo en la que pueden dividir tareas y lograr una mayor comprensión, evidencian dificultades en la organización temporal que obstaculiza la posibilidad de los intercambios.

En esta misma línea Santana et al. (2019) realizaron una investigación sobre el aprendizaje colaborativo con dos grupos de estudiantes que cursan diferentes grados universitarios de la Universidad de Las Palmas de Gran

Canaria, España. Plantearon una experiencia de innovación de aprendizaje cooperativo para conocer la percepción del alumnado que cursa la titulación de Educación Social a través del desarrollo de un taller de resolución de conflictos a sus iguales del grado de magisterio de educación primaria. Utilizaron un autoinforme de 10 ítems que cubre las dimensiones del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara, habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo.

Finalmente, como respuesta a su pregunta de investigación, concluyeron que el alumnado considera beneficioso el aprendizaje cooperativo como modelo de aprendizaje activo, es decir, donde el alumno toma decisiones en su propio proceso de aprendizaje. Manifestaron los beneficios de esta metodología de trabajo; la cual les ha permitido desarrollar competencias en habilidades sociales y la tarea que realiza cada uno promueve el éxito de todos. Las dimensiones más valoradas fueron las habilidades sociales, seguida del procesamiento grupal, la interacción cara a cara y la interdependencia positiva.

En relación a lo mencionado, Olave y Villarreal (2014) centran su investigación realizada en México con un grupo de estudiantes de educación superior, en la correulación de los aprendizajes, es decir, en la interacción simétrica entre iguales para realizar una tarea. Concluyeron que los estudiantes corregulan su aprendizaje cuando participan en actividades académicas en pequeños grupos heterogéneos; al mismo tiempo, al poder hacerse preguntas, explican y justifican sus opiniones, expresan sus razonamientos y reflexionan sobre sus conocimientos. Sin embargo, a menudo en las aulas se promueve el trabajo individual y, al hacerlo, probablemente se limite la construcción de conocimiento colectivo al que podrían acceder los estudiantes trabajando con otros.

En concordancia con la investigación anterior, Vázquez Morales et al. (2015) desarrollan un trabajo descriptivo-exploratorio en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México donde realizaron un acercamiento con estudiantes y docentes de educación superior para conocer sus experiencias, dificultades y posibilidades en

prácticas inclusivas y de aprendizaje colaborativo. Allí, describen las prácticas docentes y de qué manera éstas posibilitan o impiden la inclusión y el aprendizaje colaborativo en el aula. Concluyen que las prácticas docentes se relacionan con paradigmas tradicionales, academicistas e individualistas, centrados en la homogeneización de los procesos y los participantes, impidiendo la inclusión y la colaboración en las aulas.

En relación a los antecedentes encontrados en el Nivel Medio de la Educación, Bouzas y Gavilán (2012) realizan una experiencia en España, con dos grupos de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria para contrastar las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes cuando trabajan de forma individual, frente a cuando lo hacen cooperativamente en la asignatura de Matemáticas. La experiencia ha durado todo un curso escolar. En los dos grupos se han realizado las mismas tareas, se ha impartido el mismo temario y se han puesto los mismos exámenes.

La investigación evidenció, que aparecen diferencias significativas a favor del grupo que ha trabajado en situación cooperativa. Exponen una serie de razones que justifican este hecho. Por un lado, en situación cooperativa los estudiantes necesariamente dan y reciben explicaciones verbales, ello les lleva a involucrarse más en la tarea y a justificar sus razonamientos ante sus compañeros. Por otro, al tiempo que escuchan los razonamientos ajenos, asumen un papel protagonista en su aprendizaje. Por tanto, el tiempo en que permanecen activamente implicados en la resolución de la tarea es superior. De esta manera, concluyen que el grupo cooperativo provoca en los estudiantes una mayor seguridad, una motivación interna hacia el trabajo y el esfuerzo. A la vez, se sienten respaldados y apoyados por el grupo, manteniendo un mayor nivel de motivación.

En contraposición a lo planteado por Bouzas y Gavilán (2012), en una investigación que indaga el interés por aprender y el aprendizaje colaborativo, como variables que pueden influir en el aprendizaje dentro de la Escuela Media. Se identificó que solo un pequeño grupo de estudiantes asignan valor a la construcción del saber con otros. Los datos fueron obtenidos a través de una muestra realizada (carácter no probabilístico) a 28 estudiantes, de la provincia

de Santa Fe, Argentina. Si bien, la investigadora señala que en algunas oportunidades se observa la distribución de roles y tareas e interdependencia positiva en los grupos, estas no se consideran condiciones suficientes para construir aprendizajes colaborativos. Así mismo, lo manifestado por la mayoría de los estudiantes, ha probado que el aprendizaje colaborativo no ejerce una influencia directa sobre el aprendizaje significativo

Por otra parte, en el mismo país, Rodríguez y Callieri (2016) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo es indagar sobre los vínculos en la transición de la escuela primaria a la secundaria. Desde un enfoque cualitativo, con entrevistas y talleres con alumnos que concurrían al 1er año de la escuela secundaria, investigan sobre los vínculos en el cambio de un nivel educativo al otro. Indagan respecto a cómo valoran los alumnos estas modificaciones en los vínculos que construyen con los docentes, con sus pares y con el conocimiento. Estos autores concluyen, que la principal preocupación de estos estudiantes gira en torno a la relación con sus pares. Demuestran, que la misma (según las circunstancias) favorece u obstaculiza la apropiación del conocimiento disciplinar. Por consiguiente, concluyen que el grupo de pares puede incidir como soporte; en otros casos, la sanción de los iguales es más temida que la de los adultos. Como así también, la opinión y la mirada de los compañeros generan diversas ansiedades ante la posibilidad de ser excluido.

Por último, se mencionarán los estudios encontrados referidos al nivel primario de la educación. Se halló una investigación realizada por Silva y Cabrera (2021) cuyo propósito fue conocer la percepción de los docentes del Nivel Básico Elemental de Ecuador, frente al aprendizaje significativo entre grupo de pares en tiempos de COVID 2019. La investigación, de enfoque cualitativo etnometodológico, en la cual se entrevistó a doce docentes. Arrojó como resultado, que los entrevistados resaltan el rol de los pares para alcanzar un aprendizaje significativo. Identificando que, durante este período el aprendizaje significativo entre pares se vio marcado por el distanciamiento social. Donde limitantes y, oportunidades han surgido al mismo tiempo, resultando complejo poder generar la apertura de espacios de interacción.

De este modo, Silva y Cabrera (2021) concluyeron que la relevancia de la relación entre pares es notable, ya que desde el grupo de estudio el contacto y la interacción que se mantiene entre los alumnos resulta favorable en la adquisición del aprendizaje significativo, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es unidireccional y solo de docente a estudiantes; sino que posee varias direcciones, una de ellas es entre el grupo de coetáneos. Destacan en los datos obtenidos que este último, brinda la oportunidad de dar a conocer, recibir, contrastar, debatir opiniones e ideas del mismo tema, resultando enriquecedor en la consolidación del conocimiento. Además, agregan que entre pares se da una sana discusión y consenso debido a la cercanía y sentido de pertenencia por compartir características semejantes.

Por otra parte, Tuboiti y Gonçalves de Freitas (2015) a través de un estudio cuyo objetivo fue evidenciar las contribuciones de los grupos áulicos en el proceso de aprendizaje entre pares, sostienen que los mismos permiten reorganizar el pensamiento trayendo diferencia en el campo de la enseñanza y aprendizaje en la perspectiva de un espacio que posibilita la diversidad de relaciones, rompiendo con las profecías de fracaso e instaurando un lugar real del alumno en esa relación de construcción de conocimientos. La recolecta de datos fue realizada en un grupo de primer año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de Brasil, por intermedio de observación participante, entrevista no estructurada y análisis documental.

Como resultado, a partir de los datos obtenidos, muestran que la organización de la sala en grupos áulicos aporta una nueva conformación que permite imprimir ritmo, tanto a la interpretación del profesor, así como la del alumno en la resolución de situaciones didácticas propuestas. Como así también contribuye a que todos estén vinculados de alguna manera. Por último, destacan que los resultados del estudio contribuyen al avance de las investigaciones sobre el aprendizaje con compañeros revelando el potencial de los grupos áulicos para el desarrollo de los estudiantes en el proceso de literatura.

En esta misma línea, en la última investigación hallada, Valdebenito y Duran (2013) estudian el impacto de las redes de cooperación en el aula, mediante un programa de tutoría entre iguales para promover el mejoramiento de la comprensión y fluidez lectora de estudiantes españoles.

De esta manera, identificaron respecto a la variable fluidez lectora, progresos y un impacto significativo en la evolución de este componente. Atribuyen dichas ganancias a las prácticas de lectura en voz alta en parejas, la retroalimentación mutua del proceso, el modelaje de parte del tutor y la construcción conjunta de la comprensión del texto. Mediante esta investigación cuasi-experimental, valoran la tutoría entre iguales, como una estrategia útil e innovadora para alcanzar una comprensión lectora profunda, para atender la diversidad del aula (utilizando en positivo las diferencias de conocimiento que tienen los alumnos), en especial en los alumnos que poseen dificultades de aprendizaje. Como así también, destacan el valor de la cooperación, como una competencia valiosa y necesaria para convivir en sociedad.

Valdebenito y Duran (2013) afirman que los avances obtenidos por los alumnos en comprensión y fluidez lectora, se deben a la mediación ajustada y permanente que realizan los alumnos que asumieron el rol de tutores; identificándose como elementos facilitadores del aprendizaje.

Para finalizar, en relación a los estudios encontrados se observa que, solo tres de ellos pertenecen a Argentina (Davola 2017, Rodríguez & Callieri, 2016 y Tinnirello 2020) como así también la mayoría hacen referencia a conceptualizaciones de los estudiantes respecto al grupo de pares en los aprendizajes. Por tanto, es pertinente destacar la falta de investigaciones sobre concepciones docentes de nivel primario en relación al grupo de pares y el aprendizaje. En este sentido desde la psicopedagogía parece oportuno investigar esta temática, ya que en esta disciplina encontramos la confluencia de lo psicológico de los sujetos (mundo psíquico individual y grupal) con lo educacional, actividad social y cultural. En consecuencia, surge como interrogante: ¿Qué concepciones tienen los/las docentes respecto al grupo de pares en relación al aprendizaje escolar en los primeros años de la escolaridad primaria?

3 METODOLOGÍA

En el presente apartado se desarrollarán los aspectos metodológicos que hacen a la investigación, como exponen Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2008) “la investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva”.

A continuación, se presentan los objetivos que persigue la misma que como señalan los autores mencionados anteriormente, “son las guías del estudio hay que tenerlos presentes durante todo su desarrollo” (Hernández Sampieri et al,2008, p.37).

3.1 Objetivos

Objetivo general

- Indagar las concepciones que tienen los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la ciudad de Rosario acerca del grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria.

Objetivos específicos:

- Determinar las concepciones sobre el aprendizaje escolar de los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas.
- Analizar la relación que establecen los/as docentes entre el grupo de pares y el aprendizaje.
- Conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje.

3.2 Enfoque metodológico y diseño:

Para dar respuesta a los mismos se adopta la metodología cualitativa la cual “busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones, documentos, etc.” (Cuenya & Ruetti, 2010, p. 271). Cabe señalar, como lo mencionan Hernández Sampieri et al. (2008) que dicho enfoque posee entre

sus tantas características la de posibilitar que” el proceso de indagación sea más flexible y se mueva entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en ‘reconstruir la realidad’, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (p.9).

Asimismo, el diseño será no experimental ya que permite “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos” (Sampieri, et al. 2006, p. 152). El alcance será descriptivo ya que como señalan Sampieri et al. (2018) este tipo de estudio permite mostrar con precisión las dimensiones y tendencias de un grupo o población, especificando las propiedades y características importantes del fenómeno a analizar. Siendo la recolección de datos en un momento determinado el diseño será transversal.

3.3 Participantes

Como se presentó anteriormente, la investigación tiene como finalidad indagar sobre las concepciones que tienen los/las docentes del primer ciclo acerca del grupo de pares en relación a el aprendizaje escolar de los niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto, para conformar la muestra que como mencionan Sampieri et al. (2018) “en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos” (p.394) se seleccionaron dos escuelas primarias de gestión pública de la ciudad de Rosario, ubicadas ambas en la zona norte de la misma.

Para responder a los objetivos del estudio, se trabajó con una muestra no probabilística, ya que la selección de las instituciones y los participantes se basó en criterios propios de la investigación, dejando de lado cuestiones azarosas, procedimientos mecánicos o probabilísticos. (Hernández Sampieri et al. 2014).

Con ello, se buscó recuperar los discursos de diversos/as docentes, pertenecientes a su vez a instituciones diferentes. Para lo cual, al interior de cada institución, la selección de los/as participantes se basó en criterios como: una antigüedad mínima en la profesión de dos años y ejercer al momento de la entrevista en el primer ciclo de la escuela primaria.

La muestra final estuvo conformada por 10 docentes, 9 mujeres y 1 varón. Pertenecientes 5 a cada institución. Como fue señalado, la investigación se centró en el Primer Ciclo del Nivel Primario (1º, 2º y 3º). Por tanto, el 40% de los entrevistados/as trabajan en primer grado, el otro 40 % en segundo grado y 20% restante en tercer grado.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Resulta pertinente destacar en palabras de Sampieri, et al. (2006) que lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que luego se convertirán en información) de personas. Por tanto, al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes. De este modo” se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (p.409).

Se utilizó la entrevista como instrumento de recolección de datos: es un procedimiento que consiste en una conversación entre un entrevistador y uno o varios entrevistados a fin de obtener información a través de un cierto esquema o pautas acerca de un problema determinado (Ander Egg, 2011). El tipo de entrevista utilizada fue la semiestructurada; la cual se realiza sobre la base de una guía de preguntas en las cuales el investigador puede agregar preguntas adicionales o precisar conceptos a fin de obtener mayor información; permitiendo una mayor libertad al entrevistador (Sampieri, et al. 2006).

Cabe destacar que en un primer momento se realizó una entrevista a modo de prueba piloto por medio de un encuentro presencial, la cual permitió evaluar la claridad, precisión y comprensión a fin de mejorar el diseño de la misma.

Para su diseño, se tuvieron en cuenta investigaciones previas vinculadas a la temática abordada en la presente investigación, las cuales fueron tomadas como punto de partida para reflexionar y elaborar las preguntas finales, teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

Los ejes que guiaron la entrevista fueron pensados en relación a los objetivos planteados: concepciones docentes sobre el aprendizaje, el grupo de pares en relación al aprendizaje y las estrategias grupales utilizadas en el aula.

3.5 Procedimientos de recolección de datos

Inicialmente, se realizó un encuentro presencial con los directivos de las Instituciones con objeto de explicar la investigación y solicitar la autorización para realizar las entrevistas. Luego, se procedió a convocar a los/as docentes para administrar las mismas. Previamente se conversó sobre los fines de la investigación y se les entregó el consentimiento informado (Apéndice I) para que lo firmen, mecanismo por el cual confirmaron su voluntad de ser parte del estudio. Paralelamente se les solicitó permiso para grabar las conversaciones. Las entrevistas fueron llevadas a cabo de manera individual y en modalidad presencial, con una duración aproximada de 20-30 minutos.

3.6 Análisis de datos

Dicha fase es la que se sucedió a la realización del trabajo de campo. Para realizar el análisis de lo obtenido se procedió a la desgrabación y transcripción de las entrevistas.

El tratamiento de los datos se realizó desde el enfoque cualitativo, entendiendo al mismo como el “proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (Spradley citado en Rodríguez Sabiote, 2003, p. 2). Dentro de dicho enfoque se utilizó la técnica de separación de unidades de contenido a fin de asignar significado y hacer énfasis en los principales ejes presentes en los datos obtenidos.

El criterio de segmentación de las unidades de contenido será organizado en torno al criterio temático por tanto “el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate” (Rodríguez Sabiote, 2003, p.10).

En cuanto al tipo de categorización será mixto, ya que se toma “como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz” (Rodríguez Sabiote, 2003, p. 11).

En relación a las categorías de análisis, se encuentran, por un lado, las concepciones docentes sobre el aprendizaje; por otro el vínculo entre el grupo de pares y el aprendizaje, según la perspectiva de los/las participantes y, por último, la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje.

En el proceso de sistematización se utilizaron matrices para cada categoría de análisis, de las que se definieron subcategorías. Esto permitió conjugar en filas el contenido de las entrevistas, según el discurso de los entrevistados, a partir del criterio temático.

Las categorías de análisis se relacionaron directamente con los objetivos específicos del estudio.

4 RESULTADOS

En el siguiente apartado se plasmarán los principales resultados obtenidos en las entrevistas realizadas. Para lo cual, como se señaló en el apartado anterior, se establecieron categorías y subcategorías, las cuales estructuraron y guiaron la organización del capítulo.

Del mismo modo, este reporte producto del proceso de análisis, se describe en continuo diálogo con el marco teórico y los antecedentes desarrollados en la presente investigación.

4.1 Concepciones docentes sobre el aprendizaje

En este apartado se retomarán los resultados referidos al primer objetivo específico, el cual proponía determinar las concepciones sobre el aprendizaje escolar de los/as docentes del primer ciclo. Para abordarlo se desplegaron dos subcategorías: consideraciones docentes sobre el aprendizaje y la dimensión vincular en el aprendizaje.

En relación a las consideraciones del aprendizaje se han encontrado diferentes posturas. La mitad de los docentes afirman que es un proceso, a su vez uno/a de ellos/as agrega que es complejo. Por otra parte, expresan que tiene que ver con experiencias, vivencias, con adquirir conocimientos no solo conceptuales, sino también procedimentales, actitudinales y comunicacionales. Tres de ellos/as refieren a que el aprendizaje depende de cada niño/a, que no todos/as lo realizan de la misma manera.

Al respecto, uno/a de los/as entrevistadas menciona: *“Es un proceso que no todos los niños y niñas lo realizan de la misma manera”* (E 4). En esta misma dirección, otro/a de los/as docentes señala: *“Te diría que es adquirir cosas, no solamente conocimientos conceptuales, sino cómo desenvolverte con otro compañero, cómo desenvolverte en lo actitudinal, en lo comunicacional”* (E8).

Otro dato a destacar es que todos los/as docentes indican que al momento de comenzar la jornada escolar creen necesario partir desde los

aprendizajes previos de los alumnos o de alguna actividad motivadora (canciones, juegos, adivinanzas).

Tales conceptualizaciones se pueden vincular con los aportes de Filidoro (2009) respecto a considerar al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento en los que se ponen en juego los conocimientos previos del sujeto y las particularidades del objeto.

En contraposición a los relatos anteriores, dos docentes no lo enmarcan dentro de esta definición y refieren al mismo como una instancia regular, en la que uno/a aprende si puede aplicar ese saber que aprendió.

Respecto a la dimensión vincular del aprendizaje, se pudo identificar que más de la mitad de los/as entrevistados/as, destacó que el aprendizaje se produce en interacción con otros sujetos y que el rol docente es acompañar, guiar, estar atento/a a ese proceso. Se citan a modo de ejemplo el testimonio de dos entrevistados/as. El/la primero/a señala: " *El aprendizaje es un intercambio. Los chicos van aprendiendo juntos. Uno va guiando*" (E1). Mientras que el/la segundo/a sostiene: " *el par aprende con su par. La docente guía, acompaña y ayuda*" (E2).

Estas expresiones que dan cuenta la dimensión vincular en el aprendizaje se pueden articular con los aportes de Filidoro (2009) quien plantea que el aprendizaje es un "proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar" (p.16). Además, coinciden tal como lo señala Schlemenson (1996) sobre la importancia y responsabilidad docente en acompañar a ese niño/a en el proceso de integración social y apertura hacia el conocimiento.

4.2 Concepción docente sobre la relación entre el grupo de pares y el aprendizaje

El segundo objetivo específico se proponía analizar la relación que establecen los/las docentes entre el grupo de pares y el aprendizaje. De acuerdo a los datos obtenidos, se pudo identificar como categoría principal al vínculo entre el grupo de pares y el aprendizaje. A partir de ella, se desprenden como subcategorías de análisis: por un lado, la caracterización del grupo de

pares y por el otro, la consideración docente sobre el aporte del grupo de pares en el aprendizaje.

El análisis de las respuestas permitió revelar distintas consideraciones de los/as docentes respecto a las características de un grupo de pares. Cabe señalar que la mayoría de los/las entrevistados/as hizo hincapié en que todos los grupos son distintos; contemplando dichas particularidades a la hora de planificar y diseñar sus actividades áulicas.

Asimismo, cuatro de los entrevistados/as manifestaron que en un grupo pueden detectarse distintos roles, siendo el del líder el más identificado. Estas conceptualizaciones estarían en relación con lo planteado por Rivière (1985) respecto a su caracterización de lo grupal, quien considera que “el grupo se estructura sobre la base del interjuego de roles” (p.158). Resulta pertinente a modo ejemplificador tomar las palabras de un/a docente, quien sostiene: *“Aunque los grupos cambien siempre están marcados los roles dentro de un salón.” (E10)*

Continuando con el análisis, cinco docentes resaltaron las distintas cualidades que encuentran en los grupos como la solidaridad y la empatía, agregando a lo anterior, las personalidades que suelen identificar dentro de un grupo de pares (tímido, callado, inquieto, locuaz). Respecto a esto último un/a de Los/as entrevistados/as señala que los niños/as a su vez suelen reagruparse en pequeños grupos, según sus características similares.

A través de estas respuestas, se observa un aspecto desarrollado en el marco teórico a través de Urribari (2016), quien postula que entre los pares irá desarrollándose la camaradería y la lealtad, como así también, la gesta de subgrupos y liderazgos.

Por último, un/a docente definió al grupo como: *“Un grupo de pares, es un grupo de niños que tiene la misma edad. Los mismos intereses (no intereses totales porque no hay dos niños iguales) pero digo, tiene los mismos intereses por el juego, etc.” (E7)*, en coincidencia con Pizzo (2002) quien resalta que en este grupo el niño encontrará paridad, un conjunto de iguales, con intereses similares.

Respecto a la consideración docente sobre el aporte del grupo de pares en el aprendizaje los/as diez docentes consultados afirmaron que el grupo de pares contribuye en el aprendizaje de los niños y niñas. Sostienen que el trabajo entre pares es muy enriquecedor y que los aportes son muchos. En palabras de dos docentes: *“el trabajo entre pares para mi es sumamente hermoso, es sumamente rico...”* (E9), *“Sí, totalmente creo que ofrece aportes. Ellos tienen aprendizajes que pueden ayudar a otros.”* (E4). Dentro de las respuestas se destacaron los siguientes aspectos: la ayuda, el intercambio, la interacción, la guía, la motivación y el compartir.

A continuación, se hará un análisis más detallado en el que se articulan los distintos testimonios tanto con el marco teórico como con los antecedentes empíricos citados.

Más de la mitad de los/as docentes mencionó la ayuda, guía y explicación que proporciona un par a otro/a cuando este lo requiere, ante alguna dificultad o necesidad de esclarecimiento de una tarea a realizar.

Así, un/a docente menciona: *“se ayudan. Si alguien no sabe resolver algo, el compañero lo guía”* (E2), mientras otro/a indica: *“la explicación de un compañero a otro es diferente a la de la seño, es sumamente rica”* (E9). En esta misma línea, otro/a entrevistado/a agrega: *“creo que el grupo ofrece muchos aportes, muchísimos. De hecho, si yo expreso varias veces algo, y veo que no se entendió, empiezo a preguntar quién puede ayudar. Entonces, se lo explica un compañero y ahí lo entiende. Lo vieron de otra manera, le dijo la palabra justa, no sé, pero ayudó”* (E7). Las respuestas obtenidas concuerdan con el concepto de Rogoff (1993) de participación guiada a través de la cual los niño/as comprenden cosas y resuelven problemas junto con otros/as, logrando un conocimiento compartido con aquellos/as que les sirven de guía.

Por otra parte, dos docentes destacan como aporte: el intercambio, lo afectivo, la posibilidad de compartir y la motivación que el grupo genera en los aprendizajes. Ante esto último un/a docente expresa: *“El grupo motiva a que uno aprenda, porque a veces hay como una competencia, sana, se contagian, todo se produce por contagio”* (E6). Esto concuerda con la investigación de

Bouzas y Gavilán (2012), quienes indican que el grupo cooperativo provoca en los/las estudiantes una mayor seguridad, una motivación interna hacia el trabajo y el esfuerzo. A su vez, se sienten respaldados, apoyados por el grupo y mantienen un mayor nivel de motivación.

Por su parte, uno/a de los/as participantes afirmó que cree totalmente en el aporte que el grupo ofrece, *“el par aprende con su par” (E1)*. Ejemplificó lo siguiente: *“En el caso de la lectura, el que sabe leer, ayuda a otro a leer, le va deletreando. El que está alfabetizado ayuda al que está en proceso de alfabetización” (E1)*. En esta misma línea, Valdebenito y Duran (2013) a través de su estudio del impacto de las redes de cooperación en el aula, mediante un programa de tutoría entre iguales para promover el mejoramiento de la comprensión y fluidez lectora. Muestran los avances obtenidos por los/as alumnos/as, identificándose como elementos facilitadores del aprendizaje, la mediación ajustada y permanente que realizan quienes asumieron el rol de tutores/as. Atribuyendo dichas ganancias a las prácticas de lectura en voz alta en parejas, la retroalimentación mutua del proceso, el modelaje de parte del tutor/a y la construcción conjunta de la comprensión.

Por último, Fernández (1984), destaca al grupo, como aquel espacio que permite la circulación de los personajes que enseñan y aprenden. En este sentido un/a docente indicó que suele observar: *“...vos ya ves quién es el que termina primero, el que es ‘docente’. Porque hay chicos que son docentes. Entonces busco a ese para que vaya y ayude, viste que el que enseña aprende el doble” (E8)*.

Antes de realizar un resumen del aspecto más destacado en esta subcategoría, resulta pertinente tomar un testimonio textual de uno/a de los/as entrevistados/as, quien señala: *“Entre compañeros sin dudas que se brindan aportes. Por ejemplo, hay uno de los niños que tiene dificultades, un posible autismo y el grupo a ese nene lo influyó positivamente. Lo incluyó, lo acompañó. Hizo grandes cambios desde que arrancó el año hasta ahora que está finalizando, es otro niño. Antes lloraba al ingresar. El aporte que hizo el grupo fue en la socialización, en la integración, en sus aprendizajes. No solo en*

el aprendizaje, sino en lo social" (E3). Tal como lo señala Urribarri (2016) la importancia del grupo de pares es tan notoria que cuando un niño/a con alguna dificultad es aceptado/a, apoyado/a y estimulado/a por sus pares, puede llegar a superarla.

En resumen, a través del análisis de los distintos relatos, con varios ejemplos dados por los/as docentes de ayuda, colaboración, guía entre niños/as en la resolución de actividades por ejemplo de lectura y escritura, donde un compañero/a más hábil ayuda a otro/a, estaría en consonancia con la perspectiva Vigotskiana que destaca que el aprendizaje escolar introduce este concepto fundamental de la zona de desarrollo próximo, a través del cual el niño/a con la guía, colaboración de un compañero/a que tiene una experiencia mayor, logrará resolver, alcanzar, desplegar aquello que aún no logra por sí solo/a.

4.3 Estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje

El tercer y último objetivo de la investigación, se proponía conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo a los datos obtenidos, se pudo identificar como categoría principal las estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje. A partir de ella, se reconocieron como subcategorías: consideraciones docentes sobre las dinámicas de trabajo grupal e individual, diseño y distribución del aula y, por último, las consideraciones sobre la implementación del trabajo grupal a nivel institucional.

Tal como señala Campos (2000), las estrategias de enseñanza son aquellas operaciones o actividades utilizadas por el/la docente para mediar, facilitar, promover y organizar aprendizajes. Respecto a las consideraciones docentes sobre la utilización de las dinámicas de trabajo grupal e individual como herramienta para trabajar en el aula, ocho docentes afirmaron utilizar frecuentemente la primera de ellas, ya que consideran que favorece el intercambio, la escucha, el respeto por el otro/a; siendo más dinámicas y divertidas. A este respecto un/a docente manifiesta: " *creo que el trabajo en grupo es sumamente favorecedor y crean ellos una mecánica de trabajo que es*

muy buena. Por ejemplo, el que puede más o puede más rápido, ayuda al que se distrae, al que va más despacio, al que le cuesta” (E8). En contraposición a lo planteado dos de ellos/ellas sostienen utilizar poco esta modalidad de trabajo, aduciendo que cuando el trabajo es grupal los niños/as se dispersan y distraen, por tal motivo consideran más certero el trabajo individual. En dicho de uno/a de ello/as:” *yo utilizo poca esa herramienta porque se dispersan, se van por cualquier lado. Sí implemento mucho que se ayuden, pero trabajar en grupo, poco” (E7).*

Dentro de las actividades que suelen implementar, mencionaron como ejemplos: las tertulias literarias, filosofía para niños, grupos interactivos, experimentos, postas, juegos tradicionales, la interrogación, puesta en común e intercambio de ideas.

Como ejemplo se toma una experiencia contada por un/a, quien indicó como propuesta enriquecedora y potenciadora de aprendizajes a la tertulia literaria y la filosofía para niños. Agrega que con su compañero/a paralelo/a suelen agrupar a ambas divisiones para llevarla a cabo: *“Lo más lindo de esas experiencias es el escucharse y aprender de lo que el otro dice. Por ejemplo, de una misma frase, un mismo disparador, surgen en cada uno cosas diferentes, cosas que no las habían pensado de esa manera. Ahí está la riqueza, el darse cuenta que no lo había pensado de esa manera. El poder escucharse y respetarse, es fundamental” (E5).* A este respecto Müller (2013), señala que los grupos estimulan la comunicación y el intercambio, siendo una fuente importante de conocimientos y aprendizajes.

En otro aporte realizado, un/a docente relató un ejemplo en el que también trabajaron dos grados juntos, en la cual los niños/as fueron reagrupados/as mediante un sorteo para realizar una actividad por equipos. Destacó como al interior del grupo los propios integrantes se organizaron y subdividieron las tareas y los/as docentes solo asistieron para guiarlos/as. Esto coincidiría con lo planteado por Santana et al. (2019) en su investigación sobre el aprendizaje colaborativo. Al cual lo considera beneficioso, por ser un modelo activo de aprendizaje, es decir, donde el alumno/a toma decisiones en su

propio proceso de aprendizaje y la tarea que realiza cada uno/a promueve el éxito de todos/as.

Por otra parte, respecto a la segunda subcategoría, tal como indican Lodoño Martínez y Calvache López (2010), la implementación de las estrategias (entre otros aspectos), dependen de los contenidos a desarrollar, las características del grupo y el diseño de la sala de clases. En este sentido, los/las docentes señalaron que la distribución de los bancos en el aula de manera tradicional (uno detrás de otro) u otro tipo de organización (en forma de U, ronda, semicírculo, pequeños grupos), dependía de la actividad a realizar y las características del grupo. En palabras de uno/a de ellos/as: *“Tengo dos formas de trabajar. Una, es la forma tradicional, en banco individual, uno atrás del otro, por una cuestión de que son muchos varones, son 14 varones y 3 nenas. Entonces, si queda mucho espacio libre ocupan el espacio libre para jugar a la pelota. Pero dependiendo la clase, si necesito que se concentren, trabajan en forma individual, a la manera tradicional. Sino los pongo en mesones de 5,6 compañeros” (E5).*

Profundizando el análisis, ocho de ellos/ellas sostuvieron que fueron implementando distintas formas de distribución y reagrupamiento (de a dos, de cuatro, en rondas, pequeños grupos), teniendo en cuenta la propuesta a seguir, a desarrollar en la clase. A su vez, dos de ellos/as indican que utilizan cartones de colores que les entregan a los niños/as al momento de comenzar la clase para que se agrupen según el color que los toca, con el fin de ir estableciendo y fortaleciendo las relaciones entre ellos/as.

En palabras de uno/a de uno/a ellos/as: *“Están distribuidos en forma grupal, en grupos de a 4. Voy trabajando distintas clases de agrupamiento. Por ahí implemento unos cartones de colores, por ejemplo, seis colores con cuatro cartones de cada color y entonces cuando llegan se los voy entregando. Al que le toca, le toca. Así vamos estableciendo otras relaciones” (E8).* Por otra parte, los/as dos restantes señalan que la distribución utilizada es disponer el mobiliario en forma de U, argumentando que la misma permite que los niños/as se vean, se escuchen. *“A mí me gusta distribuirlo en forma de U. Porque se*

miran las caras, no hay nada más lindo que poder mirarse a la cara. Ya no sirve más estar una detrás del otro.” (E1)

En relación a la última subcategoría que refiere a las consideraciones sobre la implementación del trabajo grupal a nivel institucional, para un análisis más preciso este punto se indica por institución. Refiriendo a cada una de ellas como institución 1 y 2. De los/las cinco entrevistados/as de la institución 1, tres señalaron que creen observar que a nivel institucional se implementa el trabajo, mientras que dos no ven que esto sea así. En referencia a la institución 2, tres docentes señalan observar su implementación, dos indican no verlo y el restante responde no saber.

Resulta pertinente traer a colación, que se continuará con el análisis de esta subcategoría de manera general, sin especificar las instituciones. Así pues, al momento de indicar si consideran que esta modalidad de trabajo debía ser institucionalizada, nueve de ellos/as afirmaron que lo estiman necesario, por el contrario, uno/a sostuvo: *” no lo veo tan necesario. A lo mejor el trabajar grupalmente depende de cada situación...” (E2).*

Dentro de los/as nueve que contestaron de manera afirmativa, los argumentos que esgrimen son los siguientes: dos refieren a lo gratificante y significativo de la experiencia de trabajar en grupo. A su vez, cinco sugieren que sería interesante implementar talleres o algún proyecto común para que los niños y niñas se puedan conocer, interactuar con compañeros de otros grados. En palabras de un/a docente: *“...es importante que se conozcan entre todos, son compañeros, pares que comparten el mismo espacio físico, las mismas actividades. Porque pasa que ni en los recreos se cruzan algunos grados, porque no coinciden en horarios. Es una oportunidad importante para conocer a los demás alumnos de la escuela...” (E4).* Respecto a esta implementación señalan como limitación el requerimiento de tiempo, espacio y predisposición tanto por parte de los/as docentes como de los directivos. Por otra parte, un/a docente refiere a la importancia de sostener un acuerdo como este, ya que permite que los niños y niñas que vienen trabajando con un/a docente que considera a la dinámica grupal favorecedora, al trabajar al año siguiente con

otro/a maestro/a esto se pueda sostener. En palabras del/la docente: *“Es importante por los chicos. Porque si ellos vienen con esa dinámica, de trabajar en equipo y cambian de docente, con este cambio no se verían afectados, ya que sería algo institucional”* (E 10). Por último, un/a entrevistado/a sostuvo: *“Creo que debería institucionalizarse, pero acá me han dicho muchas veces que no se puede. Es importante que se institucionalice porque estamos viviendo en otra generación, donde los chicos no tienden a tener comunicación entre sí fuera de la escuela. Viven frente a la pantalla y el único ambiente en el que intercambian lo que sienten, lo que les pasa y sus propios conocimientos es acá, en la escuela.”*

En relación a lo expuesto por la mayoría de los/las sobre lo interesante, importante y gratificante que resulta el encuentro con otro/a y en particular, el último relato citado, resulta pertinente tomar las palabras Caglio de Canosa Montero (1996), respecto a su análisis sobre la actualidad. Quien resalta que en este momento histórico-social la imagen irrumpe desplazando a la palabra, el otro/a pareciera estar muchas veces reemplazado por un objeto, se diluye el grupo, los lazos son cada vez más difusos y se van limitando las posibilidades de conocimiento, creación e investigación con otros/as.

5 CONCLUSIONES

Mediante el presente capítulo se propone plasmar los principales aspectos identificados como producto del entrecruzamiento de los resultados empíricos obtenidos en la presente investigación, el marco teórico y los antecedentes citados. A fin de dar cuenta del objetivo general de la Tesina, sin pretender dar respuestas cerradas sino a modo de reflexión. Asimismo, se describirán las limitaciones del propio estudio e intentará ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio, se considera necesario explicitar el objetivo general de este trabajo de investigación que era indagar las concepciones que tienen los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la ciudad de Rosario acerca del grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria. En concordancia con ello, se plantearon objetivos específicos que permitieron guiar este estudio

Considerando, por un lado, como expresa Müller (2001), que la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano, y por el otro, como destaca Filidoro (2009), que una conceptualización respecto del aprendizaje reclama indefectiblemente una conceptualización acerca del sujeto que aprende. Resultó pertinente tomar como punto de partida el indagar sobre las concepciones docentes sobre el aprendizaje.

Por tanto, el primer objetivo específico relacionado con lo mencionado anteriormente, reveló que a mayoría de los/a docentes consideran que el aprendizaje es un proceso que depende de cada niño/a y lo relacionan con la adquisición de experiencias, vivencias y habilidades comunicacionales. Además, destacan que se produce en interacción, es decir, resaltan el papel del par en este proceso. En este sentido, los resultados contemplan al aprendizaje como un proceso que implica tanto las estructuras mentales subjetivas como a las complejas relaciones intersubjetivas, tal como lo menciona Müller (2001).

En relación al segundo objetivo específico, que pretendía analizar la relación que establecen los/as docentes sobre el aprendizaje y el grupo de

pares, los resultados obtenidos dan cuenta de que los todos/as los/las entrevistados/as consideran que los niños/as entre sí, se realizan aportes significativos y enriquecedores en sus aprendizajes. El principal aspecto destacado es la ayuda, guía y colaboración que se aportan unos/as a otros/as. En esta misma línea expresan, que el aporte, la explicación, el esclarecimiento que le brinda un par a otro es diferente al que otorga el/la docente. Resaltando que en ciertas ocasiones aquello que no lograron comprender o realizar con la explicación del adulto/a, la alcanzan con la de un compañero/a. En relación a esto, Urribarri (2016) indica que el camino, los primeros movimientos exogámicos que realiza el niño/a, abren la posibilidad de intercambio y conexión con pares, permitiendo que estos/as se transformen progresivamente en nuevas influencias intelectuales, emocionales y sociales.

Asimismo, como se resaltó en el capítulo resultados, los datos obtenidos entran en consonancia con la perspectiva Vigostkiana y de Rogoff (quien coincide con dicha perspectiva), quienes resaltan la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía, interacción y relación con compañeros más capaces a fin de interiorizar los instrumentos culturales y las destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos.

En cuanto al tercer objetivo específico, lo que se buscó fue poder conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la mayoría de los/las participantes refirieron a la utilización de la dinámica de trabajo grupal como una herramienta utilizada con frecuencia ya que consideran que favorece el intercambio de ideas, conocimientos, la escucha y el respeto entre compañeros/as. En este sentido, Müller (2001) asegura que la actividad de aprendizaje más efectiva de un niño/a se produce en el contexto del grupo de pares, plantea: “los niños necesitan de otros niños para delimitar su propia identidad, para reconocer a los otros y al mundo en el que viven, ya que los otros chicos son imágenes de sí mismo, a la vez que movilizan toda la gama del aprendizaje: imitación, afecto, rivalidad, cooperación” (p.135).

A su vez, los/as docentes señalan que esta modalidad de trabajo es tomada en cuenta según la actividad a desarrollar y las características del grupo. En referencia a ello, se destaca la utilización de la distribución del aula por agrupamientos.

En efecto, respecto a este último punto analizado, es relevante destacar un aspecto en común obtenido en las respuestas, el considerar que esta modalidad de trabajo debería ser institucionalizada. El construir con otros/as, el intercambio con compañeros/as de otros grados, la experiencia gratificante y significativa que aporta esta dinámica de trabajo ha sido expuesta en los resultados.

Sintetizando lo explicitado, se puede concluir que los/as docentes reconocen la implicancia y relevancia que existe entre el grupo de pares y el aprendizaje, poniendo énfasis en la ayuda, guía y colaboración que se proporcionan los niños y niñas a la hora de resolver actividades como así también, ofreciéndose muchas veces como soporte afectivo. Considerando a su vez, al grupo como una estrategia que promueve el intercambio de aprendizajes, facilitando una mayor comprensión de los mismos.

Si bien, como se expuso previamente los/as docentes reconocen al grupo como potenciador del aprendizaje, tal como fue señalado por los/as participantes, esta modalidad de trabajo no está sistematizada, no forma parte de los acuerdos institucionales. Por tanto, como señalan Kac, Candia y Urcola (2019) su implementación y consideración como estrategia de promoción de los aprendizajes depende de la manera en que los/as docentes observen e interpreten lo grupal.

Destacar el potencial del grupo y en particular, tal como lo remarca Urribarri (2016), al grupo de pares. Grupo que se constituye en un lugar que contribuye (a través de su forma de participación, de sus normas y valores) a una reformulación de la identidad, al sostén afectivo, a la diferenciación de los adultos/as, a una progresiva autonomía, en una palabra, a la subjetivación; parece ser un punto clave para pensar posibles intervenciones desde la

psicopedagogía, que permitan poner en valor a los mismos dentro de los años escolares.

Antes de finalizar, resulta pertinente mencionar algunas limitaciones de la presente investigación. Por un lado, referidas a los pocos antecedentes encontrados sobre el grupo de pares y la relación con el aprendizaje en los primeros años de la escolaridad primaria, a fin de poder incorporar aportes que hubiesen resultado enriquecedores. Pero, se puede mencionar que en esta cuestión reside también la importancia y originalidad de la presente investigación. Por otro lado, un límite propio de la investigación, refiere a la posibilidad de haber considerado como otro instrumento de recolección de datos a la observación. Técnica que tal vez, hubiese permitido confrontar el discurso docente con las prácticas cotidianas, entendiendo que las prácticas y los discursos podrían variar, dando lugar a posibles contradicciones o inconsistencias, como así también hubiese permitido observar la interacción entre pares y la implementación de estrategias grupales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, hubiese sido interesante ampliar la cantidad de participantes de la muestra agregando una institución más, a fin de profundizar y complejizar los resultados. Estos puntos pueden ser tenidos en cuenta para futuras investigaciones.

De esta manera, la presente investigación no considera haber encontrado una respuesta acabada y definitiva. Por tanto, sería interesante que se pudiera tomar como antecedente para estudios posteriores. Considerando, la perspectiva de docentes del segundo y tercer ciclo. Este abordaje permitiría profundizar y abarcar toda la trayectoria de la escolaridad primaria. También se puede mencionar la posibilidad de indagar o profundizar sobre la temática abordada, desde las concepciones de profesionales de la psicopedagogía que trabajen en instituciones educativas, como un medio de acercamiento a otros puntos de vista y modos de abordaje.

A modo de cierre, teniendo en cuenta, tal como señala Schlemenson (1996) que en la escuela el niño/a constituye junto con su maestro/a y compañero/as, un nuevo espacio en el que se producirán modificaciones

psíquicas y potenciará la actividad creadora .A través de darle la oportunidad de atender a los distintos posicionamientos y procedimientos, ampliar la oferta de la escucha de otros modos, otras posiciones, otras historias, otras interpretaciones, otras miradas, de poder cuestionar lo instituido y confrontar con los otros/as. Resulta pertinente, abrir espacios de reflexión sobre lo grupal, el lugar del sujeto en el grupo y las consideraciones sobre lo mencionado, desde la perspectiva de las instituciones escolares.

Tanto contemplando lo expuesto hasta aquí, como teniendo en cuenta las particularidades que caracterizan a la sociedad actual. Una sociedad tendiente a la competitividad, el individualismo, donde el encuentro con los otros/as se ve muchas interrumpido por una pantalla y parecerían reducirse los espacios de encuentro e intercambio. Se considera, que la presente investigación contribuye a continuar pensando, indagando, reflexionado sobre los aspectos enunciados, desde una perspectiva psicopedagógica, ya que como señala Caglio de Canosa Montero (1996)” vivimos en una sociedad de cambios continuos que nos enfrentan como psicopedagogos con nuevas formas de vinculación del sujeto con los otros” (p.227).

6 REFERENCIAS

Ander Egg (2011) *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas.

Baquero, R. (2000). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

Bouzas Gavilán, P. & Gavilán Alario, R. (2012). Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60/2).

Caglio de Canosa Montero, A. (1996). *Grupo psicopedagógico: red posibilitadora de aprendizaje*. En Bin, L., Diez, A. & Waisbuerg, H. (Comp.) *Tratamiento Psicopedagógico. Red Interinstitucional en el ámbito de la salud*. (pp.227-247) Paidós.

Campos C., Yolanda. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF

Contreras, L. (2009). *Concepciones, Creencias y Conocimiento: Referentes de la Práctica Profesional*. Conferencia dictada en el I congreso internacional de educación en Ciencia y Tecnología. Catamarca.

Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.

Dávola, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda utilizada por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario*. [Tesina de grado no publicada]. Universidad del Gran Rosario

Erikson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Hormé.

Fernández, A. (1984). *Tratamiento grupal de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Ed. Nueva Visión.

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos

Fonseca, L. (2004). Tratamiento Psicopedagógico Grupal. *Aprendizaje Hoy*, 59, 21-32.

Grupos. Disculpe la molestia. Un espacio para pensar, sentir y participar... *Revista Autogestionada de Psicopedagogía Rosario*, nº 1.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-hill.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kac M., Candia M. R. y Urcola D. (2019). *El grupo y lo grupal en el jardín maternal*. Novedades Educativas

Laplanche, J. & Pontalis, J. (2006). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.

Londoño Martínez, P. & Calvache López, J. (2010). *Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual*. En Vásquez Rodríguez, F. (Ed.), *Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. (pp.11-30). Kimpres

Moreno,E. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16) 105-129.

Müller, M. (2001). *Aprender para ser*. Bonum

Olave, I. & Villarreal, A. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, (61) 377-399.

Palma, A. (2014). Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa. Ibagué. Universidad del Tolima.

Pichon Riviere, E. (1985) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Nueva Visión.

Pizzo, M. E. (2002). "El desarrollo de los niños en edad escolar" - Ficha de estudio – Facultad de Psicología, UBA.

Quiroga, A. (2008) *El grupo como sostén y determinante del psiquismo. Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Cinco.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo, República Dominicana.

Rodríguez, M.C. & Callieri, I. (2016). Relaciones ¿imperceptibles? en el grupo de pares en la escuela media. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires.

Ruiz, M. & Soto, A. (2020) Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*. 24, (3) 1-20.

Santana, M., Pulido J. & Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18, (36)269-281.

Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Kapelusz

Silva, E. & Cabrera, L. (2021). Aprendizaje basado en la interacción entre pares de básica elemental durante el COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6 (3).

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.

Temporetti, F. (2009). *¿Teorías del Aprendizaje? Seminario sobre Teorías del Aprendizaje*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (1987). Escuela y socialización. En Elchiry, N. (Comp.) *El niño y la escuela*. Nueva Visión.

Tinnirello, J. (2020). Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje colaborativo. Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Tuboiti, N. & Gonçalves de Freitas, L. (2015). Grupos áulicos: aprendendo com os pares. *Psicologia Escolar e Educacional*. 19, (2) 215-222.

Urribarri, R. (2016). Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. Noveduc.

Valdebenito, V. & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional* 52, (2) 154-176.

Vázquez Morales, M. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8, (3) 171-187.

Wallon, H. (1979). *La evolución psicológica del niño*. Psique.

7 APENDICE

7.1 Apéndice I – Modelo de Consentimiento Informado de Participación

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas del primer ciclo de la escuela primaria: concepciones docentes”, cuya responsable es Sofía Gomez DNI 34.392.721.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Indagar las concepciones que tienen los/as docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la ciudad de Rosario acerca del grupo de pares en los aprendizajes escolares de niños y niñas en los primeros años de la escuela primaria.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a docentes del primer ciclo del nivel primario, la cual consta de preguntas abiertas que se responden de manera sencilla.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:.....

7.3 Apéndice II – Instrumento de recolección de datos: Entrevista

Guión de entrevistas para docentes

Datos personales:

Nombre y apellido:

Edad:

Antigüedad en la docencia y en la institución en la que trabaja:

Antigüedad en el primer ciclo:

En función a los dos primeros objetivos específicos que intentan determinar, por un lado, las concepciones docentes sobre el aprendizaje escolar y por el otro, analizar la relación que establecen los mismos entre el grupo de pares y el aprendizaje, se proponen las siguientes preguntas:

1. ¿Podrías describir cómo se plantea o propone una clase de la jornada escolar?
2. A partir de tu formación y práctica docente, ¿cómo definirías al aprendizaje escolar?
3. Según tu experiencia, ¿qué dinámicas favorecen tu propuesta áulica?
4. Podrías definir qué es y qué características observas dentro de un grupo de pares.
5. ¿Crees que el grupo de pares ofrece algún tipo de aporte en los aprendizajes de los niños y niñas? Si es sí: ¿Podrías contar qué tipos de aportes observas? Si es no: ¿Por qué?
6. Según tu experiencia, ¿observas diferencias en relación a los aprendizajes escolares ante propuestas individuales y grupales? ¿Cuáles?

En relación al último objetivo específico que busca conocer la implementación de estrategias grupales en la enseñanza y el aprendizaje se plantean las siguientes preguntas:

7. En el aula, ¿cómo están distribuidos los bancos, en forma grupal o individual? ¿Por qué tiene esa distribución?
8. ¿Organizas específicamente propuestas de trabajo grupal? En caso de que sí, ¿cómo son esas propuestas?

9. Podrías contar algún ejemplo en el que te pareció enriquecedora la experiencia de trabajo grupal.
10. ¿Implementas estrategias para facilitar el intercambio grupal? ¿Cuáles?
11. ¿Consideras que se implementa dentro de la institución el trabajo grupal entre pares? ¿Crees que esta modalidad de trabajo debería institucionalizarse? ¿Por qué?

7.4 Apéndice III – Proyecto de Tesina

CALIFICACIÓN: 8 (ocho)



PROYECTO DE TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“El grupo de pares en el aprendizaje escolar de niños y niñas del primer ciclo de la escuela primaria: concepciones docentes”.

Autora:

Gómez, Sofía Florencia-34392721

Director/a:

Fecha de Presentación: 23/11/2022

INTRODUCCIÓN

Este proyecto estudiará qué relevancia tiene para los docentes el grupo de pares en los aprendizajes escolares de niños y niñas del Primer Ciclo de la Educación Primaria. En el ingreso a la escuela primaria los niños y las niñas se confrontan; por un lado con la adquisición de conocimientos sistemáticos y por el otro con un grupo extra - familiar, el grupo de pares, con el que mantendrá encuentros, desencuentros, intercambiará sus valores, creencias y con quien compartirá y construirá sus conocimientos.

En relación a lo mencionado Santana et al. (2019) realizaron una investigación sobre el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios españoles. Analizaron cómo percibe el alumnado este tipo de aprendizajes. Concluyeron que los mismos manifestaron los beneficios de esta metodología de trabajo; la cual les ha permitido desarrollar competencias en habilidades sociales y la tarea que realiza cada uno promueve el éxito de todos. En la misma línea Dávola (2017) en su investigación sobre las características de las estrategias de aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda que emplean los estudiantes del primer año de la Universidad, concluye que los mismos buscan trabajar con pares ya que reconocen el valor estratégico de esta forma de trabajo en la que pueden dividir tareas y lograr una mayor comprensión.

Otro estudio llevado a cabo por Olave y Villarreal (2014) en México con estudiantes de educación superior, basado en la interacción simétrica entre iguales para realizar una tarea; muestra que a menudo en las aulas se promueve el trabajo individual y, al hacerlo, se limita la construcción de conocimiento colectivo al que podrían acceder los estudiantes trabajando con otros.

Respecto a los grupos áulicos, Tuboiti y Gonçalves de Freitas (2015) sostienen que permiten reorganizar el pensamiento trayendo diferencia en el campo de la enseñanza y aprendizaje en la perspectiva de un espacio que posibilita la diversidad de relaciones. A sí mismo, Rodríguez y Callieri (2016) en una investigación que se llevó a cabo en la provincia de Jujuy, concluyen que la relación entre pares (según las circunstancias) favorece u obstaculiza la apropiación del conocimiento disciplinar. El grupo puede incidir como soporte;

la opinión y la mirada de los compañeros generan diversas ansiedades ante la posibilidad de ser excluido.

Continuando con el análisis, Valdebenito y Duran (2013) estudian el impacto de las redes de cooperación en el aula, mediante un programa de tutoría entre iguales para promover el mejoramiento de la comprensión y fluidez lectora de estudiantes españoles. Muestran los avances obtenidos por los alumnos, identificándose como elementos facilitadores del aprendizaje, la mediación ajustada y permanente que realizan quienes asumieron el rol de tutores.

Por último, se halló una investigación realizada por Silva y Cabrera (2021), la cual tiene como propósito conocer la percepción que tienen los tutores del Nivel Básico Elemental de Ecuador sobre el aprendizaje significativo entre grupos de pares. Concluyen que la interacción que se mantiene entre los alumnos resulta favorable en la adquisición del aprendizaje significativo. Puesto que el grupo de coetáneos brinda la oportunidad de dar a conocer, recibir, contrastar, debatir opiniones e ideas, resultando enriquecedor en la consolidación del conocimiento.

Para finalizar en relación a los estudios encontrados se observa que, en su mayoría las investigaciones no pertenecen a Argentina y hacen referencia a conceptualizaciones de los estudiantes respecto al grupo de pares en los aprendizajes. Por tanto, es pertinente destacar la falta de investigaciones sobre concepciones de docentes de nivel primario en relación al grupo de pares y los aprendizajes. En este sentido desde la psicopedagogía parece oportuno investigar esta temática, ya que en esta disciplina encontramos la confluencia de lo psicológico de los sujetos (mundo psíquico individual y grupal) con lo educacional, actividad social y cultural. En consecuencia surge como interrogante: ¿qué concepciones tienen los docentes respecto a la relevancia del grupo de pares en los aprendizajes en los primeros años de la escolaridad primaria?

Por lo cual el objetivo de este trabajo es indagar las concepciones que tienen los docentes del primer ciclo de dos escuelas públicas de la zona Norte de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, sobre la relevancia del grupo de pares en los aprendizajes escolares de niños y niñas en los primeros años de

la escuela primaria. En relación se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la relevancia que tiene para los docentes el grupo de pares en los aprendizajes escolares de niños y niñas del primer ciclo de dos escuelas públicas de la zona Norte de la ciudad de Rosario.
- Identificar la implementación de estrategias grupales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

La presente investigación se ocupa de indagar las concepciones que tienen los docentes respecto a la relevancia del grupo de pares en los aprendizajes escolares de niños y niñas del primer ciclo de la escuela primaria. Es por ello que resultan centrales para el problema de investigación las siguientes categorías conceptuales: aprendizaje escolar, edad escolar, periodo de latencia, grupo de pares y concepciones docentes.

Construir y compartir conocimientos con otros:

Tal como lo expresa Delval (1994) una de las diferencias entre los hombres y los restantes animales es contar con una infancia prolongada durante la cual las posibilidades de aprendizaje son muy grandes, a diferencia de los animales nosotros tenemos que aprenderlo casi todo, nacemos con apenas algunas disposiciones, las cuales son abiertas y serán plasmadas de una manera u otra, en distintas direcciones, permitiéndonos recorrer caminos diferentes.

Por otra parte Fernández (1987) señala que “el aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano, pues la prematuridad humana impone a otro semejante adulto para que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir” (p.54).

Al ingresar a la escolaridad primaria los niños y niñas se enfrentarán con un tipo específico de aprendizaje, el aprendizaje escolar, es decir, aquel que se desarrolla y lleva a cabo en el ámbito escolar. Tal como señala Temporetti (2009) los mismos se ajustan a un plan de estudio, currículum oficial o calendario escolar y sus logros son evaluados, acreditados y certificados en tiempos, plazos y formas precisas.

Este tipo de aprendizaje puede ser conceptualizado como lo señala Filidoro (2009) como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da en interacción entre los saberes que los sujetos ya poseen y las particularidades del objeto de conocimiento; en situación de interacción entre pares en la cual el docente actúa como mediador del saber a enseñar.

En este mismo sentido Schlemenson (1996) señala que “en la escuela el niño construye, con su maestra y sus compañeros, un nuevo espacio, el escolar, en

el que se producen modificaciones psíquicas y se potencia la actividad creadora” (p.40).

El desarrollo de los niños de escolaridad primaria:

Con respecto a la edad escolar Pizzo (2002) emplea tal designación para referirse al:

Período que se extiende desde los seis a los doce años de edad. Esta denominación responde a un criterio de delimitación del mismo por edad cronológica, y hace referencia al inicio de los aprendizajes sistemáticos en instituciones educativas, fenómeno común en distintas sociedades (p.2).

Los niños y niñas en edad escolar, desde la teoría psicoanalítica, están atravesando el periodo de latencia que como señalan Laplanche y Pontalis (2006) es el “periodo comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil (quinto o sexto año) y el comienzo de la pubertad, y que representa una etapa de detención de la evolución de la sexualidad” (p.209).

Por otra parte Urribarri (2016) propone una caracterización más amplia y no habla de período sino de Latencia, un específico trabajo de latencia. Dicho autor señala que este trabajo se dará en dos planos interconectados: el intersubjetivo y el intrasubjetivo mencionando que “en el plano intersubjetivo se complejiza y amplía el aparato psíquico en sus aspectos tóxico, dinámico y económico (metapsicológicos). En el plano intersubjetivo se re trabajan la problemática edípica y fraterna, y se amplían las relaciones con pares y adultos” (Urribarri, 2016, p.98).

Este autor señala que se pueden diferenciar “cuatro tipos de relaciones de los niños en latencia con los otros: con los adultos, con las instituciones, con pares y con hermanos” (Urribarri, 2016, p.206)

Un encuentro con lo otro, con los otros:

A lo largo de nuestra vida los sujetos iremos formando parte y conformando distintos grupos: familiar, de pares, de amigos, de trabajo, etc. Como señal Fonseca (2004) “el grupo es el espacio privilegiado donde el aprendizaje se construye”.

En el presente proyecto interesa especialmente el grupo de pares al que Schlemenson (1996) refiere de la siguiente manera “llamo grupo de pares al

conjunto de los niños del grado, al que el niño pertenece y en el interior del cual construye sus conocimientos”(p.41). Tal como lo señala Schlemenson (1996) el ingreso a la escolaridad representa una ruptura con los lazos primarios como exclusivos y se incorpora la novedad de objetos, personas, informaciones y conocimientos que ingresan en la vida afectiva de los niños y producen un cambio significativo en su actividad psíquica.

Al respecto Urribarri (2016) menciona que en las actividades compartidas con el grupo de pares el niño al compartir pautas, normas, modalidades e ideales desarrollará identificaciones grupales que posibilitarán el logro de un sentimiento de pertenencia, de identificación ante el resto. Este grupo que surge como alternativo al familiar se ofrecerá como sostén y en él buscará una mirada aprobatoria. A este respecto Schlemenson (1996) señala que la pertenencia al grupo escolar “favorece la enunciación y la reafirmación de un “modelo”, de un *proyecto identificador* que actúa como guía e incentivo para la apropiación de conocimientos” (p.42).

Resulta pertinente señalar que más allá de las dificultades y rivalidades que se susciten, los pares desarrollan un estrecho vínculo intersubjetivo en el que intercambian vivencias, ensueños, fantasías, preocupaciones, planes y actividades secretas, vuelcan sus quejas, dolores, sufrimientos y se consuelan de las injurias de los adultos, se estimulan en las planeadas revanchas, disfrutan de las transgresiones, desafíos y ataques solapados a ellos y, paulatinamente, van sustituyendo así el sostén afectivo, antes exclusivos de los padres, desarrollándose la camaradería y lealtad entre ellos (Urribarri, 2016, p.214).

Respecto al desarrollo grupal y las diversas formas que puede tomar Souto (1993) menciona el concepto de *grupalidad* “como posibilidad, como potencialidad de ser grupo” (p.59). La autora señala que la grupalidad no alude a una meta a alcanzar, una finalidad, ya que está inmersa en un movimiento constante de crecimientos, progresos, regresiones, en una trayectoria que puede tomar formas, niveles y grados muy diversos (Souto, 1993). Al respecto destaca que “no hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal.

Hay una posibilidad de devenir, de construir-se, de auto-organizarse abierta y flexiblemente en esta dimensión de grupalidad” (Souto, 1993, p.59).

Kac et al. (2019) en sus trabajos toman los aportes de Souto respecto a la grupalidad y hacen hincapié en que la forma y desarrollo de la grupalidad “depende en gran medida, de la manera en que los docentes observen e interpelen lo grupal, y de si intervienen con pertinentes mediaciones que tienen que ver con el sostenimiento afectivo y el andamiaje cognitivo” (Kac, et al., 2019, p.35).

De saberes y experiencias:

Palma (2014) expresa que las concepciones son medios operatorios en forma de red cuyo tejido permite filtrar los procesos didácticos de los cuales una persona se ha apoderado. Es una estructura organizada y coherente en sí misma.

En este mismo sentido Moreno (2017) plantea respecto al concepto de concepción:

El sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones. (p.4)

Dicha autora sostiene que “la concepción es el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros” (Moreno, 2017, p. 4).

A su vez Moreno (2017) señala que tienen como función conservar un conjunto de saberes, estructurar y organizar la realidad. A partir de las mismas la persona construye una trama de análisis de la realidad, que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpreta situaciones

inéditas y razonar para resolver una dificultad. Es un tipo de conocimiento experiencial, de carácter intersubjetivo, personal y situacional.

Continuando con el análisis de las mimas Moreno (2017) menciona que “el profesor además de este conocimiento experiencial posee significados adquiridos explícitamente durante su formación; la interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica” (p.5).

A este respecto Contreras (2009) destaca:

La actividad que los profesores desarrollan en sus aulas parece estar orientada por sus concepciones. Éstas son como un filtro que regula el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante la instrucción: las opciones que se toman respecto al contenido, la metodología o los recursos a emplear o los distintos momentos de la evaluación, su propia estructura y las interacciones educativas. (p.8)

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico y diseño:

La presente investigación se ubica dentro de la metodología cualitativa la cual “busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones, documentos, etc.” (Cuenya & Ruetti, 2010, p. 271).

Asimismo, el diseño será no experimental ya que permite “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos” (Sampieri, et al. 2006, p. 152). El alcance será descriptivo ya que como señalan Sampieri et al. (2018) este tipo de estudio permite mostrar con precisión las dimensiones y tendencias de un grupo o población, especificando las propiedades y características importantes del fenómeno a analizar. Siendo la recolección de datos en un momento determinado el diseño será transversal.

Participantes:

Para el estudio se va a entrevistar a 12 docentes del Primer Ciclo de la Educación Primaria de dos escuelas públicas de la zona Norte de la Ciudad de Rosario que accedan a la realización de las mismas. El tipo de muestreo utilizado será no probabilístico, la elección de los elementos depende de las características y propósitos de la investigación (Sampieri, et al. 2006).

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizarán la entrevista como instrumento de recolección de datos: es un procedimiento que consiste en una conversación entre un entrevistador y uno o varios entrevistados a fin de obtener información a través de un cierto esquema o pautas acerca de un problema determinado (Ander Egg, 2011). Será semiestructurada; se realizará sobre la base de una guía de preguntas en las cuales el investigador podrá agregar preguntas adicionales o precisar conceptos a fin de obtener mayor información; permitiendo una mayor libertad al entrevistador (Sampieri, et al. 2006).

Los ejes que guiarán la entrevista serán: el grupo de pares en los primeros años de la escolaridad, el grupo de pares y los aprendizajes, la relevancia según los docentes del grupo de pares en los aprendizajes y estrategias grupales utilizadas en el aula.

Procedimientos:

Se contactará previamente con los directivos de las Instituciones con objeto de explicar la investigación y solicitar la autorización para realizar las entrevistas. Luego, se procederá a convocar a los docentes para administrar las mismas. Les será otorgado el consentimiento informado para que lo firmen y se les solicitará permiso para grabar las conversaciones. Las entrevistas serán llevadas a cabo de manera individual y en modalidad presencial o virtual (de acuerdo a las circunstancias), con una duración aproximada de 30 minutos, en el lugar y día que se acuerde con los entrevistados.

Tratamiento de los datos:

El análisis de los datos se realizará desde el enfoque cualitativo, entendiendo al mismo como el “proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (Spradley citado en Rodríguez Sabiote, 2003, p. 2). Dentro de dicho enfoque se utilizará la técnica de análisis de contenido a fin de asignar significado y hacer énfasis en los principales ejes presentes en los datos obtenidos.

El criterio de segmentación de las unidades de contenido será organizado en torno al criterios temáticos por tanto “el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate” (Rodríguez Sabiote, 2003, p.10).

En cuanto al tipo de categorización será mixto, ya que se toma “como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz” (Rodríguez Sabiote, 2003, p. 11). Como categorías de análisis se tomarán: el grupo de pares y los aprendizajes escolares, concepciones docentes sobre su relevancia y la implementación de estrategias grupales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resultados esperados:

Teniendo en cuenta los resultados leídos en los antecedentes, se espera encontrar que los docentes consideren al grupo de pares como una estrategia que promueve el intercambio de aprendizajes, facilita una mayor comprensión de los mismo, alienta a la cooperación; siendo la identificación como grupo, soporte, guía y facilitadora de la apropiación de los conocimientos.

CRONOGRAMA DE TRABAJO:

Año 2023	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Realización de marco teórico antecedentes y diseño metodológico.		x	X									
Elaboración de instrumento de recolección de datos.				x	x							
Realización de entrevistas y desgrabación de las mismas.					x	x						
Análisis de datos, resultados y conclusiones.							x	x	x			
Referencias, apéndice, agradecimiento y curriculum vitae.										x	x	
Entrega de tesina.												x

Fecha estimada de inscripción de la tesina: Noviembre 2023

REFERENCIAS

Ander Egg (2011) *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas.

Contreras, L. (2009). *Concepciones, Creencias y Conocimiento: Referentes de la Práctica Profesional*. Conferencia dictada en el I congreso internacional de educación en Ciencia y Tecnología. Catamarca.

Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010) Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología, Julio-Diciembre, 271-277*

Dávola, M. (2017). Estrategias de aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda utilizada por los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario. Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo Veintiuno. Fernandez, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.

Filidoro, N. (2009) *Psicopedagogía conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.

Fonseca, L. (2004). Tratamiento Psicopedagógico Grupal. *Aprendizaje Hoy, 59, 21-32*.

Hernández Sampieri, R. et al. (2008) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Kac, M., Candia, M.R. & Urcola, D. (2019). *El grupo y lo grupal en el Jardín Maternal*. Novedades Educativas.

Laplanche, J. & Pontalis, J. (2006). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.

Müller, M. (2001). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.

Moreno, E. (2017). *Concepciones de práctica pedagógica. Folios, (16)* 105-129.

Olave, I. & Villarreal, A. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61) 377-399.

Palma, A. (2014). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa*. Ibagué. Universidad del Tolima.

Pizzo, M. E. (2002). "El desarrollo de los niños en edad escolar" .Ficha de estudio .Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Rodríguez, M.C. & Callieri, I. (2016) Relaciones ¿imperceptibles? en el grupo de pares en la escuela media. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires.

Santana, M., Pulido J. & Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18, (36)269-281.

Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos* .Kapelusz

Silva, E. & Cabrera, L. (2021). Aprendizaje basado en la interacción entre pares de básica elemental durante el COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6 (3).

Souto, M. (1993).*Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.

Temporetti, F. (2009) *¿Teorías del Aprendizaje? Seminario sobre Teorías del Aprendizaje*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Tuboiti, N. & Gonçalves de Freitas, L. (2015). Grupos áulicos: aprendendo com os pares. *Psicología Escolar e Educacional*. 19, (2) 215-222.

Urribarri,R. (2016). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria*. Noveduc.

Valdebenito, V. & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa* 52, (2) 154-176.

GOMEZ SOFÍA FLORENCIA



Contacto:

Celular: 3416937647

E-mail: Sofi_1208@hotmail.com

Dirección: Callao 1182, Rosario.

Fecha de nacimiento: 26/03/1989

Perfil

Soy docente de Nivel Primario y estudiante avanzada de la Lic. en Psicopedagogía.

Me caracterizo por ser una persona entusiasta, comprometida y responsable.

Busco aprender y superarme constantemente.

Educación

Licenciatura en Psicopedagogía

Universidad del Gran Rosario

Cursado completo.

Exámenes finales completos.

Estado: En proceso de escritura de Tesina.

Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica.

Inst. Superior Part. N° 4081

“Natividad del Señor”

Abril 2010 - Recibida.

Educación Polimodal - Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales.

Esc. de Enseñ. Media Part. Incorp. N° 3037

“Natividad del Señor”

Secundario completo - 2006.

Experiencia

Docente de Nivel Primario
Docente reemplazante en distintas escuelas de Zona Norte desde 2010 hasta 2015.

Docente de Nivel Primario
Escuela Primaria Común “Tomás Espora” N°1254

Docente titular 2015- febrero 2020.

Referencias: 3417796561

Docente de Nivel Primario
Escuela Primaria Común “1º DE MAYO” N°1229

Docente titular marzo 2020- hasta la actualidad.

Referencias: 4286907

Docente de Jornada Ampliada
Reemplazante 2016-2021

Docente titular 2021-2023

Referencias: 3417796561

Cursos/capacitaciones

✓ “Alfabetización Integral e Inicial”

Instituto Superior N° 28 “Olga Cossettini.”
Año 2013

✓ Programa de formación “Continuidad de los Aprendizajes”

Secretaría de Innovación Educativa y Relaciones Institucionales de la Provincia de Santa Fe.

Año 2014.

✓ “Experiencias educativas latinoamericanas en clave Cossettini. Proyecciones actuales”

Red Cossettini y el Instituto Superior N° 28 “Olga Cossettini.”

Año 2017.

✓ Una introducción a la Educación Sexual Integral”

Instituto Superior N°24 “Héroes de Malvinas” y la Asociación del Magisterio de Santa Fe.

Año 2019.

- ✓ “Formadores de Comunidades de Aprendizajes”

Secretaría de Planificación y Articulación Educativa de la Provincia de Santa Fe.

Año 2019

- ✓ “Nuevos modos de aprender en contextos actuales”

Clase abierta a cargo de la Mgtr. Filidoro Norma.

Universidad del Gran Rosario.

Año 2020

Disponibilidad horaria

- Turno mañana