

**TEORIES DE L'APRENTATGE EN ACCIÓ:  
UN JOC DINÀMIC ENTRE ACTORS ESCOLARS**  
**TEORIAS DEL APRENDIZAJE EN ACCIÓN:  
UN JUEGO DINÁMICO ENTRE ACTORES ESCOLARES**  
*LEARNING THEORIES IN ACTION:  
A DYNAMIC GAME AMONG SCHOLAR ACTORS*

*María Elena Gigena\**

---

Doi: 10.7203/anuari.psicologia.16.1.213

---

## **Introducció**

El present treball, a partir de l'estudi de les corresponents matèries psico-pedagògiques, per a impartir classes en Escoles Terciàries<sup>1</sup> i en la Universitat, s'orienta cap a una investigació descriptiva i un disseny qualitatiu, a través d'entrevistes als docents i enquestes als alumnes, entorn de *Com influeix el programa en l'aprenentatge dels estudiants de 5t any?*, com a objectiu bàsic del projecte.

Per això es van prendre dues mostres. La núm. 1, formada per alumnes de 5è any del torn de matí, comissió A –Un total de 27, d'ambdós sexes–, que cursaven l'assignatura de «Sistema d'Informació Comptable» i el seu docent de càtedra de la E.E.M. –Escola d'Ensenyament Mitjà– núm. 208 de la localitat de Villa Constitución. I la mostra núm. 2, formada també per alumnes de 5è any –15 en total d'ambdós sexes– del torn de matí, que assistien a la mateixa assignatura de «Sistema d'Informació Comptable» i el docent titular de la càtedra de la E.E.M. Particular Incorporada núm. 8.192, de la localitat de Juan Bernabé Molina.

\* Contadora Pública Nacional, a la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Económicas y Estadística. Argentina. Correspondència: <malenagigena@gmail.com>.

1. A l'Argentina, l'edat d'egressar del nivell secundari és als 17 anys –excepte en algunes escoles secundàries, amb orientació tècnica, on es perllonga un any més–. Aprovat aquest nivell, l'adolescent pot iniciar la seua formació en una Escola Terciària –carreres de menor durada que les de nivell superior– o Universitària. L'avantatge de les Escoles Terciàries és que permeten un accés laboral més immediat que no la Universitat.

El decurs de la investigació va delimitar el concepte de resiliència i va facilitar una visió global respecte de la mateixa, permetent abordar les diverses teories de l'aprenentatge com a variables del marc teòric, respecte de la importància del programa d'estudi de l'assignatura referida.

## **Plantejament**

A continuació s'exposen els dos programes d'estudi<sup>2</sup> que es van considerar en l'anàlisi:

### ***Programa d'estudi de la mostra núm. 1:***

***ESCOLA D'ENSENYAMENT MITJÀ núm. 208 de «Villa Constitución».***  
***PROGRAMA D'EXAMEN «SISTEMA D'INFORMACIÓ COMPTABLE»***

### **Unitat I**

*Sistemes d'Informació: concepte, elements, caràcters. L'empresa i les classes d'empresaris. El sistema d'informació comptable.*

*Els Estats Comptables.*

*Balanç General.*

*La comptabilitat: concepte, funcions. Normes Comptables. Principis comptables generalment acceptats.*

### **Unitat II**

*Actiu: components. Actius corrents i no corrents.*

*Caixa i Bancs: Arqueig de caixa, Conciliació bancària.*

*Inversions: Composició i característiques.*

*Anàlisi de cada rúbrica i operacions pròpies de cada un d'ells.*

### **Unitat III**

*Crèdits – Béns de Canvi – Béns d'Ús – Actius Intangibles.*

*Anàlisi de cada rúbrica i registre d'operacions pròpies dels mateixos.*

*Passiu, Passius corrents i no corrents. Patrimoni Net.*

*Ús del pla de comptes.*

2. Els programes d'estudi foren cedits per la direcció d'ambdós establiments. Els mateixos es posen a disposició de qualsevol interessat, en la rectoria de l'alumnat.

**Programa d'Estudi de la mostra núm. 2:**  
**Escola d'Ensenyança Mitjana Particular Incorporada NÚM. 8192**  
**PROGRAMA D'EXAMEN «SISTEMA D'INFORMACIÓ COMPTABLE»**

**Unitat I**

*«L'actiu i les seues rúbriques»*

*Actiu i les corresponents rúbriques. Definició. Classificació del mateix en Actiu Cte. i no Cte. Les rúbriques que els componen: Inversions corrents i no corrents. Comptes per cobrar. Béns de Canvi. Béns d'Ús. Béns Intangibles.*

**Unitat II**

*«El Passiu-Patrimoni Net i les seues Rúbriques»*

*Passiu. Definició. Classificació en Cte. i no Cte. Rúbriques del Passiu: Deutes i Previsions. Patrimoni Net. Concepte. Capital, augment i disminució. Compromisos irrevocables. Reserves. Conceptes i tipus. Resultats no assignats. Concepte. Absorció de Pèrdues.*

**Unitat III**

*«La informació i els Estats Comptables»*

*El sistema comptable com a subsistema d'informació. La comptabilitat dins el sistema comptable. Balanç General. Exercici Econòmic. Reconeixement dels comptes. A quin grup pertanyen els mateixos. Pla de comptes. Codificació.*

**Unitat IV**

*«Les societats»*

*Societats. Societats Anònimes. Registre d'Assentaments de Constitució. Emissió a la parell. Emissió a la par. Emissió davall la par. Integració. Morositat dels subscriptors. Societats Comercials. Registre comptable per la subscripció, Per l'aportació. Pel dipòsit mínim legal. Confecció de full de treball. Exposició dels Estats de Situació Patrimonial i Estat de Resultat.*

Al respecte, cal fer notar –i com a consideració prèvia– que les teories de l'aprenentatge constitueixen un element mobilitzador de transcendental importància, en la triada pedagògica. A saber:

2. «Coneixement», plasmat en els ítems del programa d'estudi.

3. «Docent», qui expressa la seua opinió en les entrevistes abordesades en el nostre treball de camp, i

4. «Alumne», que exterioritza la seua visió, a través de les enquestes realitzades al llarg de la investigació.

Les relacions d'aquesta triada pedagògica, en les seues diferents concepcions, posen sense cap dubte en joc el paper de les teories, atès que les veiem en: la relació «alumne-coneixement», centrada en l'aprenentatge; en la vinculació «docent-coneixement», centrada en l'ensenyança i, finalment, en la interacció «docent-alumne», centrada en l'acció de formar.

D'aquesta manera, i com a conceptualització aclaridora Rodríguez Artacho (2012) sosté: «L'escenari que du a terme el procés educatiu determina els mètodes i els estímuls, amb els que es porta a terme l'aprenentatge, podent-se distingir l'enfocament conductista i el cognitivista».

Sabem que el primer explica els processos d'aprenentatge, per mitjà d'una espècie de «caixa negra», on el coneixement es percep a través de la conducta, com a manifestació externa dels processos mentals interns, encara que aquests últims siguen desconeguts i no subjectes a anàlisi. L'aplicació de tals interpretacions al disseny instruccional, es va materialitzar en els treballs desenrotllats per B. F. Skinner, en la recerca d'efectivitat per a l'ensenyament, liderant així el moviment conductista. D'aquesta manera, l'aprenentatge mesura la seua efectivitat en termes de resultats, és a dir, del comportament final, per la qual cosa està totalment condicionat per l'estímul immediat, per a proporcionar un reforç a cada una de les accions del mateix.

Des dels seus orígens, aquesta teoria descansa en l'observació i registre de la conducta observable, per mitjà de l'estudi empíric de la mateixa i amb l'objectiu de controlar-la i predir-la, prescindint dels processos cognoscitius estrictes i buscant, únicament, que els resultats siguen els ambicionats i no l'activitat creativa i descobridora del subjecte. Així l'aspiració del docent, en aquest context instruccional, serà el de limitar-se a programar intervencions que aconseguen els objectius desitjats, sense altres consideracions.

El segon enfocament, el de les teories cognitives, té el seu principal exponent en el constructivisme, amb importants representants com D. Ausubel, J. Piaget i Lev Vigotsky. Uns tals plantejaments se circumscriuen a la dimensió individual del subjecte, ja que en residir el coneixement en la pròpia ment, l'aprenentatge és vist com un procés de construcció personal, intrínseca al propi coneixement. El seu objectiu és analitzar processos interns com la comprensió, l'adquisició de nova informació a través de la percepció, l'atenció, la memòria, el raonament i el llenguatge. El cognitivisme entén que si el procés d'aprenentatge comporta l'emmagatzemament de la informació en la memòria, no cal estudiar els decurs d'estímul-resposta, sinó atendre als sistemes de retenció i recuperació de dades i a les estructures mentals, on s'allotgen tals informacions. L'objectiu de l'educador, des d'aquests plantejaments, serà crear o modificar

les estructures mentals de l'alumnat, per a poder elaborar conceptes i facilitar processos d'adquisició de nous coneixements.

Especial interès presenta el plantejament d'Ausubel, en descriure el que ocorre quan el subjecte organitza el seu món i s'ocupa pels processos de comprensió, transformació, emmagatzemament i ús de la informació, com a prolegòmens a qualsevol aproximació curricular que s'aborde. Per a Ausubel, les noves idees i la informació obtinguda poden ser apreses i retingudes, en la mesura que siguin considerades rellevants o adequades i, posteriorment, assimilades de forma clara, trobant-se disponibles en l'estructura cognitiva de l'individu. Si la nova informació adquireix sentit, a través de la interacció activa amb conceptes preexistents, l'aprenentatge pot considerar-se significatiu.

Una tal dinàmica aprenent afavoreix:

- Que els conceptes assimilats, significativament, consoliden l'univers del saber de cada persona.
- Que la informació siga retinguda durant més temps i en millors condicions.
- Que els nous conceptes formalitzats funcionen com «includors» per a noves adquisicions.

Respecte d'això, el propi Ausubel sosté que la instrucció hauria d'emfatitzar els conceptes més generals –i «inclusius»– de les diverses àrees de coneixement, respectant la diferent estructura cognitiva de cada subjecte. I que es produeix una interacció entre el coneixement nou i el coneixement existent –en aquella estructura cognitiva– que ja posseeix significat. És en el transcurs d'aquella interacció, quan el significat lògic del material es transforma en significat psicològic, per a l'alumne.

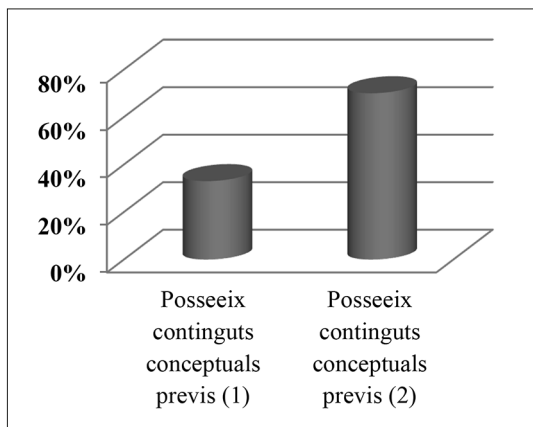
Finalment, segons la seua concepció, l'aprenentatge significatiu requereix:

- Materials d'aprenentatge, potencialment significatius i conceptualment transparents, la qual cosa implica una planificació adequada del *currículum* i de les intervencions instruccionals.
- Una disposició favorable per part de l'alumne cap aquell aprenentatge, la qual cosa implica el necessari foment de tals actituds i de la motivació corresponent.
- La conformació d'una estructura cognitiva apropiada per a cada subjecte. Això implica la col·laboració activa, bé que respectuosa amb cada individualitat, per part del docent implicat.

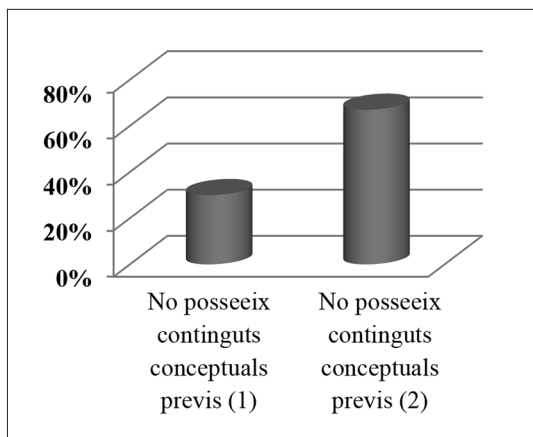
## Resultats

Finalitzats els estudis de camp, vam poder concloure –en relació a la pregunta de *Com influeix el programa en l'aprenentatge dels estudiants de 5è any?*–, el següent:

L'existència de **continguts conceptuals previs**, per abordar el nou *currículum*, apareix com fonamental i així s'espera del professorat que reprenge, en el programa d'estudi presentat, els coneixements clau d'anys anteriors, relacionant-los amb els nous. Perquè la influència de la rememoració –per modesta que siga– és vital, per a tot el procés. Considerant, d'acord amb els gràfics, al núm. 1, l'opinió dels estudiants de la E.E.M. núm. 208 de V. C. i al núm. 2, la dels estudiants de la E.E.M núm. 8.192 de J. B. Molina.



Gràfica 1. Comparatiu dels coneixements previs, segons els estudiants de l'E.E.M. núm. N° P. I. núm. 8.192, de «J. B. Molina».



Gràfica 2. Comparatiu de la manca de coneixements previs, segons els estudiants de l'E.E.M. núm. 208 de «Villa Constitución».

Mentre que un 33% dels alumnes enquestats, en la E.E.M. núm. 208 de «Villa Constitución», creien tindre **assimilats els continguts preexistents** per a incorporar millor els nous, el 60% dels alumnes de la E.E.M núm. 8.192 de «J. B. Molina» opinava de la mateixa manera respecte dels seus. Açò suposa la percepció de l'orde d'un 67% de la E.M.M, núm. 208 de «Villa Constitución», respecte al 40% de la E.E.M. núm. 8192, de «J. B. Molina», en assegurar que no posseeixen els coneixements bàsics preexistents, com per a continuar incorporant-ne de nous.

Els **continguts preferits** –en major percentatge dels enquestats– es refereixen, en primer lloc, a *Actius* –tema inicial del programa de «J. B. Molina»– i a la *Informació Comptable* –tema mitjà del programa de «Villa Constitución»–. Ambdós temes bàsics en el programa, la qual cosa indica que l'alumnat manté les expectatives més obertes, en els continguts que l'orienten envers cóm continuar avançant en el decurs del programa. Així respecte dels temes preferits dins el programa de l'assignatura «Sistemes d'Informació Comptable» –S.I.C.–, el 41% dels enquestats de la E.E.M. núm. 208 de «Villa Constitución», s'inclinen per *Actius*, en tant el 40% dels enquestats en la E.E.M. núm. 8.192 de «J. B. Molina», es bolquen cap al tema *Informació Comptable*.

Respecte de la **preferència de la pràctica sobre la teoria**, tant els alumnes de la E.E.M. núm. 208 de «Villa Constitución», –amb un percentatge del 89%– com els de la E.E.M. núm. 8.192 de «J. B. Molina» –amb el 73%–, prefereixen treballar activitats pràctiques més que no continguts teòrics. Ho reflecteix, en gran manera, el fet que la transposició didàctica es troba més en les exemplificacions i la participació activa de l'alumnat, que no en la teorització.

Es destaquen, precisament, aquests indicadors, perquè es relacionen amb els plantejaments de les teories de l'aprenentatge analitzades, en la mesura que sense continguts que permeten «niar» els coneixements que es vagen incorporant, sense una predisposició –component psicològica– dels subjectes i sense una vehiculació pràctica dels coneixements, no és possible garantir un aprenentatge «significatiu», amb la denominació de tal.

## En resum

En breu síntesi es pot concloure que:

- **E.E.M. núm. 208 de «Villa Constitución»:**

INDICADORS	SEGONS ELS DOCENTS ENTREVISTATS	SEGONS L'ALUMNAT ENQUESTAT
<i>Continguts conceptuals previs</i>	Vitals per a la definició i aplicació del programa d'estudi.	9 alumnes dels 15 totals: Creuen posseir-los
<i>Preferència de pràctica sobre teoria</i>	Major preferència per la pràctica, com a mitjà de resolució.	11 alumnes dels 15 totals: Trien la pràctica sobre la teoria
<i>Temes preferits dins el programa</i>	Prefereixen temes bàsics.	"Informació Comptable" Tema inicial-bàsic (6 de 15)
<i>Transposició didàctica</i>	Òptima però podria millorar.	8 alumnes dels 15 totals: Comprensió mitjana dels temes desenvolupats

- **E.E.M. P.I. Incorporada núm. 8.192 J. B. Molina:**

INDICADORS	SEGONS ELS DOCENTS ENTREVISTATS	SEGONS L'ALUMNAT ENQUESTAT
<i>Continguts conceptuals previs</i>	El programa es forma del tot a les parts. Els conceptes previs són vitals.	Baix percentatge afirma posseir-los (9 de 27 alumnes)
<i>Preferència de pràctica sobre teoria</i>	Major preferència cap a la pràctica, en coincidència amb els col·legues de J.B. Molina.	24 alumnes dels 27 totals: Trien la pràctica sobre la teoria
<i>Temes preferits dins el programa</i>	Prefereixen temes bàsics. Es dilueix la seua atenció quan se n'incrementa la complexitat.	11 alumnes dels 27 totals: "Actius", bàsic (del tot cap a les parts)
<i>Transposició didàctica</i>	Bona, amb ganes de portar-lo al nivell de destacat.	16 alumnes dels 27 enquestats: Diuen tindre comprensió mitjana dels temes

Com a conclusió, la **proposta pedagògica** aportada, en elaborar els programes d'estudi a impartir en els últims anys del secundari –moment vital i crucial del decurs acadèmic–, hauria de tindre en compte:

Exposar, de manera explícita, els *continguts actitudinals*, en el programa d'estudi i debatre-ho a l'inici del període lectiu. Resulta imprescindible que l'alumnat es senta protagonista, en el projecte d'aprenentatge-ensenyament, ja que els enquestats reaccionen millor quan, de manera clara, perceben què s'espera d'ells i cap a on van.



Elaborar aquell *currículum*, tenint en compte com a premissa fonamental, la promoció de l'*aprenentatge significatiu*, amb continguts a aprendre i retindre, com a conceptes rellevants clars i disponibles, en l'estructura cognitiva dels subjectes, al mateix temps que serviran d'inclusors d'aprenentatges posteriors.

No descuidar la relació dels continguts inclosos en el programa de l'assignatura, amb la *realitat percebuda*, ja que la superabundància d'informació que els alumnes reben, genera desànim, si no resulta observable en la seua quotidianitat. Així doncs, l'exemplificació i pràctica dels temes resulta del tot transcendent.

Incentivar, amb el desenrotllament dels temes inclosos en el programa, el *pensament crític* dels alumnes, tenint en compte que el mercat laboral actual requereix una contínua flexibilitat, adaptació i idees innovadores i no és prou amb el coneixement estricte, sinó que s'exigeix l'excel·lència en l'aportació de les millors idees, sumades a la creativitat, per a afrontar la resolució dels reptes presentats.

De manera que «l'escola» s'haurà de transformar en el referent que arrebegue i potencie, a l'alumnat, en la seua personalitat integral, enfortint-lo per a seguir el decurs dels estudis i per accedir –amb èxit– al món laboral, en compte de classificar, segmentar o –el que seria més greu– excloure, a una part de la població escolaritzada.

## Referències

- Adell, M. A. (2006). Estrategias para mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 19-40.
- Ausubel, David P. (1983). «Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo». México: Editorial Trillas.
- Blumenfeld, P.; Marx, R. W.; Patrick, H.; Krajcik, J.; Soloway, E. (1998). Teaching for understanding (capítulo IV del volume II International Handbook of Teachers and Teaching). Ediciones: Biddle, B. J.; Good, Th. L. i Goodson, I. F.
- Calvo de Mora Martínez, J. (1999). Criterios de valoración de las organizaciones educativas. Editorial Granada.
- Calvo de Mora Martínez, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 26, pp. 107-117.
- Piaget, J.; Inhelder, B.; Sinclair, H.; Bovet, M. (1975). Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1992). El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Rodríguez Artacho, M. (2012). «El proceso de aprendizaje y las teorías educativas». Using a high-level language to describe and create web-based learning scenarios.
- Salas, R. (2000). Curricular innovations in the light of neurosciences. Ponencia presentada en International Conference: Innovations in Higher Education, Editorial Helsinki.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. Editorial: Science/Skinner, 1968. The Technology of Teaching. New York: Appleton Century Crofts, .
- Tegiri, F. (2009). La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*, 350, pp. 123-144.
- Vermunt, Jan, D. i Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

## Sítios Web

- [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052000000100008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052000000100008).
- [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_06.pdf).
- <http://www.praxis.edusanluis.com.ar/2009/04/relacion-entre-rendimiento-escolar-y.html>.
- <http://www.ilustrados.com/tema/11351/Disfuncionalidad-familiar-rendimiento-academico.html>.
- <http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/general/indice.html>
- <http://www.ilustrados.com/tema/11351/Disfuncionalidad-familiar-rendimiento-academico.html>
- «Proyecto de tesis» Peru-2007-Segundo Elenia Loayza Aguilar Trujillo-2007:  
<http://www.slideshare.net/carloschavezmonzon/aprendizaje-y-rendimiento-academico>