

Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en docentes universitarios en contextos de Diversidad Socioeducativa.

Educational Conceptions about teaching and learning processes in university teachers in contexts of Social and Educational Diversity

Claudia Calderón Flández ¹

Recibido: 06-07-2017

Aceptado: 05-03-2018

RESUMEN:

Las políticas de equidad en Chile han permitido que jóvenes de menos recursos, provenientes de un sistema escolar socioeconómicamente segmentado accedan al sistema universitario. Consecuentemente el docente universitario ha debido adaptar sus concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, que dan fundamento a su docencia, en un contexto de mayor diversidad socioeducativa.

La presente investigación cualitativa, con un diseño de estudio de caso, explora y describe las Concepciones Educativas que sobre la formación en contextos de diversidad sostienen docentes de las carreras de Medicina de la Universidad de Chile y Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Se analizaron transcripciones de entrevistas, para luego construir un entramado de categorías que permiten describir y comparar las propiedades de las concepciones que sostienen los docentes. Los resultados muestran significados sobre la diversidad socioeducativa que aparecen escindidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque se reconocen diferencias socioeducativas en el sujeto aprendiz las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje fundamentan formas de docencia en que se realiza la orientación práctica del conocimiento, permitiendo homogeneizar contenidos y experiencias de aprendizaje en un grupo inicialmente diverso.

Palabras Clave: Concepciones Educativas; Diversidad socioeducativa; Educación Superior

¹ Escuela de Psicología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso
claudia.calderon@uv.cl

ABSTRACT

The equity policies in Chile have allowed young people of less financial resources, who come from a segmented social and economical school system, to have access to the university system. Consequently, the university teacher has had to adapt his/her educational conceptions about teaching and learning what sustain the teaching process, in a context of a wider socio educational diversity.

The present qualitative investigation, designed as a case study, explores and describes the Educational Conceptions about teaching and learning what teachers have about the training process of the students in the context of diversity in the careers of Medicine in the University of Chile and Fonoaudiology in the University of Valparaíso.

Transcriptions of interviews were analyzed, to build a structure of categories that allow us to describe and compare the characteristics of the conceptions that the teachers showed. The results show meanings of socioeducational diversity they are separated from the teaching-learning process. Even that you can recognize socioeducational differences in the apprentices, the conceptions about teaching and learning sustain teaching methods where the practical orientation towards knowledge is encouraged, making it easier to standardize contents and learning experiences in an initially diverse group.

Key Words: Educational Conceptions, Socioeducational Diversity, Higher Education

Introducción

La presente investigación describe y analiza los contenidos y significados que componen las *Concepciones Educativas Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje en relación a la diversidad socioeducativa* que sostienen docentes universitarios de carreras que han

experimentado mayor variabilidad, en términos socioeconómicos, en sus matrículas de primer año. A través de un estudio cualitativo, y utilizando un diseño de análisis de casos en profundidad, se analizan los significados de estas concepciones en una docente de la carrera de Medicina de la Universidad Chile y una docente de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Las *Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* corresponden a un concepto que ha sido abordado por distintos autores y en distintos contextos. En términos generales incluyen los supuestos y significados que los sujetos adscriben al fenómeno del aprender y su relación con los procesos de enseñanza. Respecto del aprendizaje incluyen supuestos sobre ¿qué es aprender? ¿Qué tipo de habilidades se despliegan al momento del aprender? ¿Cuáles son las características de los aprendices?, etc. Respecto de la enseñanza, incluyen significados acerca de ¿qué es enseñar? Y supuestos acerca de los métodos de enseñanza y su efectividad; ¿cuáles son las acciones y roles del docente que enseña?, etc. Desde el punto de vista de su génesis, se nutren indistintamente y en distinta proporción de la experiencia del sujeto (en su condición de docente y también como aprendiz) y del componente conceptual o teórico que maneja el docente y que le permite adherirse de modo más o menos definido a algún enfoque educativo determinado (Cuevas, 2013; Aravena, 2013).

En el presente trabajo se planteó la siguiente pregunta de investigación: “¿cuáles son los significados de las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje respecto de la diversidad socioeducativa, en docentes universitarios que realizan docencia en carreras que han experimentado mayor variabilidad en términos socioeconómicos, en sus matrículas de primer año?”

La diversidad Socioeducativa en Contextos de Formación en Educación Superior

En los últimos decenios el espacio de Educación Superior en Chile ha sufrido importantes transformaciones en dos dimensiones; la expansión de su cobertura y sus procesos de formación. Ambas transformaciones fueron inspiradas en una visión política macro, de favorecer una educación de Calidad y con Equidad en este segmento de la población. Respecto de la cobertura, a partir del año 1981 se materializa un importante aumento y diversificación en términos de matrícula, lo que posibilita el tránsito desde un sistema de

educación superior tradicionalmente elitista y homogénea, hacia uno masivo y diversificado (Koljatic y Silva, 2012; Larrocau, Ríos y Mizala, 2015).

En términos de cifras, se pasó de 165 mil cupos para estudiantes a principios de los años ochenta a una matrícula de más de 1 millón de estudiantes en el año 2012. El informe del SIES (SIES, 2013) reporta un total de 707.934 estudiantes universitarios de pregrado, lo cual representa un incremento del 3,2% de la matrícula el 2013 en relación al año 2012. Según datos CASEN, al año 2011 las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) incluyeron en sus aulas un 33,2% y un 29,5% del total de estudiantes pertenecientes a los quintiles I y II que participaron del proceso regular de selección universitaria (Espinoza y Gonzalez; en Bernasconi 2015).

Si bien es cierto las políticas de expansión de matrícula resultan por sí solas insuficientes para asegurar la Equidad en el acceso a la Educación Superior, las cifras son elocuentes en el sentido de que se ha introducido una importante cuota de *diversidad* en la población de estudiantes que históricamente ingresaban a la universidad. Como señalan algunos autores este cambio asume el carácter de problema cuando se constata que los modos de funcionamiento de las instituciones de educación superior estaban habituados para recibir a un grupo más bien homogéneo de estudiantes, aquellos con un capital social y cultural similar al de sus docentes, donde los dispositivos pedagógicos (de enseñanza-aprendizaje, de evaluación y de acompañamiento) respondían a las necesidades del sector social que históricamente accedía a la universidad (Sebastián y Scharager, 2007).

Existe un notable grado de consenso de que la política pública, al haber instalado la lógica del mercado educativo en los distintos niveles, ha producido un sistema donde los grupos se encuentran altamente diferenciados entre establecimientos y altamente identificados al interior de los mismos, produciendo un sistema con elevados niveles de polarización y baja cohesión. En consecuencia, el sistema educativo no aparece como un espacio de convergencia entre individuos distintos, sino más bien como un escenario en que se reproducen procesos de fragmentación y diferenciación social y académica entre los estudiantes y en la sociedad; y que esta condición se replica a través de distintos mecanismos cuando se avanza al nivel de educación terciaria.

Una panorámica general de la investigación sobre las características de este estudiante de primera generación familiar que se integra a la vida universitaria (Jarpa y Rodríguez, 2017; Canales, 2016; Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014; Castillo y Cabezas, 2010; Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014), sistemáticamente nos refiere la presencia de un sujeto en

desventaja respecto de aquellos estudiantes que provienen de un sistema familiar y escolar en los cuales el acceso a la universidad es tradicional. Los autores señalan que para los estudiantes más vulnerables que postulan a la educación superior se genera una doble discriminación debida en lo fundamental a dos razones: por una parte su origen socioeconómico y por otra, la inadecuada preparación que reciben durante su paso por la enseñanza media (Espinoza y González, 2015). Como señala González (González, 2015); aunque en Chile no se cuenta con estudios específicos, se aprecia una percepción relativamente generalizada de que un grupo de estudiantes, sobre todo aquellos que han llegado al sistema como producto de su masificación, tendrían “escasas capacidades para enfrentar la vida académica”, “deficiente preparación previa”, “poco interés por sus estudios”, etc.

El siguiente listado representa algunas de las más importantes que señalan los estudios respecto de las características del aprendiz universitario que se presenta en desventaja socioeducativa (Carrasco, 2016; Donoso, Donoso & Arias, 2010).

(i) Presentan déficit de aquellos contenidos básicos que, estando presentes en el currículum de enseñanza media, fueron escasamente abordados en sus escuelas o liceos de procedencia. Adicionalmente, se asumen déficit en el desarrollo de formas de pensamiento complejo (comprensión, análisis y síntesis), y estrategias de búsqueda y organización de información; todas éstas habilidades que se relacionan con el desempeño académico.

(ii) Una percepción disminuida sobre las posibilidades y capacidades que tiene de alcanzar el éxito en sus estudios superiores. Esta percepción disminuida se construye desde su etapa escolar y se refuerza con las experiencias de fracaso académico o problemas de integración que el estudiante pueda enfrentar en sus primeros semestres universitarios.

(iii) Déficit en estrategias de autorregulación; relacionado con el punto anterior, se refiere generalmente a la falta de desarrollo de estrategias para controlar el estrés asociado a las demandas del trabajo académico; y a los efectos en el autoconcepto (autoestima, autoimagen, autoeficacia) que puede generar la experiencia del fracaso académico. Estas variables indistintamente van perfilando la figura de un sujeto emocionalmente vulnerable frente a la experiencia de falta de integración social (entre sus pares) y de rendimiento académico deficiente.

(iv) Déficit o falta de desarrollo motivacional para la vida universitaria. Ausencia de metas y planes a futuro en el plano académico, lo que afectaría su motivación de logro, su participación activa en general en las tareas y labores que demanda la vida universitaria.

En este sentido la introducción de una mayor diversidad socioeducativa, que deviene de la incorporación masiva de un tipo de estudiante caracterizado por la desventaja socioeducativa, producida por un sistema escolar precedente altamente segmentado, genera tensiones y nuevas demandas a las prácticas docentes, y a las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los docentes y que dan fundamento a sus actividades de docencia.

La Docencia Universitaria

Diversas investigaciones sobre trayectorias docentes en educación superior y formación inicial, muestran que la mayoría de los docentes universitarios emigran hacia el mundo de la docencia desde los espacios profesionales o de investigación disciplinar, y que en su mayoría carecen de estudios formales de pedagogía (Guzmán, 2011; 2012; Cruz 2011).

No obstante lo anterior, la falta de una formación pedagógica específica y sistemática no debe conducirnos a pensar que el docente universitario interviene en el aula de manera irreflexiva y sin un cuerpo de conocimientos pedagógicos de referencia; muy por el contrario, a partir de su experiencia en el ámbito de la docencia universitaria, que implica un permanente encuentro entre lo disciplinar y lo didáctico (Calderón, 2015), y su conocimiento empírico sobre el resultado de sus prácticas de enseñanza en grupos diversos de estudiantes, han ido construyendo un conocimiento particular e idiosincrático; que ha sido estudiado en contextos universitarios y respecto de distintos campos de formación disciplinar en programas de investigación de carácter amplio en la línea de lo que se conoce como investigaciones sobre el “Pensamiento del profesor” (Solar y Díaz, 2007) y el “Conocimiento del Profesor” (Shulman, 2005; Cruz, 2011; Medina y Jarauta, 2013).

Uno de los constructos más estudiados en Educación Superior, que permite una aproximación a los fundamentos representacionales sobre la docencia que sostienen los docentes, corresponde a las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Concepciones Educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior

En un sentido amplio las Concepciones Educativas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje constituyen un entramado de sentidos y significados que sobre la enseñanza y el aprendizaje construyen y organizan los sujetos. Como señalan varios autores (Aravena, 2013; Catalán, 2010; Cuevas, 2013; 2009) en variadas ocasiones este constructo se hace

equivalente con otros constructos utilizados en la materia como son las representaciones, teorías en uso y teorías implícitas; en todas ellas no obstante se reconoce un continuo implícito/explicito conforme el grado de conciencia y las posibilidades de los sujetos de explicitar en palabras sus contenidos.

Al momento de su análisis, existen una serie de taxonomías que permiten ordenar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en categorías más amplias, siendo las más utilizadas las propuestas originalmente por Saljo en la década del 70 quien identifica cinco tipos de concepciones sobre el aprendizaje a) como incremento de conocimiento; b) como memorización; c) como adquisición de hechos o métodos; d) como abstracción de significados y e) como proceso interpretativo.

Respecto de las concepciones sobre la enseñanza la mayoría de las investigaciones señala que éstas se ubican en algún punto del continuo entre una enseñanza centrada en el profesor y orientada hacia el contenido; y una enseñanza centrada en el estudiante y en los procesos de aprendizaje subyacente (González, 2010).

En la presente investigación, que explora las concepciones educativas que sostienen profesores universitarios, es importante considerar dos aspectos; en primer lugar que en general los docentes no provienen del mundo de la educación y carecen de formación más o menos específica en pedagogía, lo cual tiene como consecuencia que es muy probable que sus concepciones estén saturadas de contenidos más bien personales y experienciales que de referentes pedagógicos teóricos; por otro lado, el objetivo de esta investigación consiste en explorar estas concepciones en su relación con la diversidad socioeducativa emergente en sus aulas. Estas consideraciones son importantes toda vez que para el caso de esta investigación se pondrán en segundo plano el uso de categorías globales y pre establecidas como las que señala la teoría, y se privilegiará la emergencia de contenidos particulares para cada caso, lo que enriquece la comprensión del fenómeno a estudiar.

Antecedentes del objeto de estudio

Por su carácter específico y situado, distintos autores reconocen lo difícil o inconducente que puede resultar tratar de extrapolar los resultados de las investigaciones como si se tratara de reglas generales que para guiar el desarrollo de las prácticas docentes (Guzmán, 2011; Medina et. al 2011; Cruz 2011). En lugar de ello, animan a la comunidad investigadora al estudio de los contextos particulares en que este conocimiento emerge, en

la lógica de facilitar un proceso de reflexión continua, con la expectativa que cada estudio en particular puede aportar a la reflexión de los actores, y a visibilizar un tipo de conocimiento práctico que en general ha sido poco descrito y por ende ha tenido escasa posibilidad de ser reflexionado y socializado entre pares que conviven en una comunidad disciplinar y académica.

De este modo el estudio de las múltiples dimensiones que subyacen al ejercicio de la docencia universitaria, supone una mirada compleja de esta labor más allá de la simple acción de transmisión de conocimientos (Montenegro y Fuentealba, 2010); muy por el contrario, se asumen sus dimensiones subyacentes de especificidad y profesionalización, que son articuladas por los docentes en la construcción de concepciones, teorías y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de un proceso constructivo que es a la vez personal y práctico. (Calderón, 2015; Medina y Jarauta, 2013; Guzmán, 2012).

Así el estudio de las concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los docentes de carreras que han experimentado cambios en la homogeneidad histórica de sus matrículas, constituye una oportunidad para describir en profundidad un cuerpo de significados emergentes que está en construcción, y que refleja procesos de conocimiento y reflexión que subyacen a la labor de la docencia universitaria.

Metodología

La presente investigación corresponde a un tipo de estudio de carácter descriptivo, que utiliza como marco de referencia los métodos y técnicas que devienen de la metodología cualitativa, que permiten acceder a la comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de sus propios protagonistas.

Bajo esta mirada cobran relevancia las dimensiones subjetivas, singulares e idiosincráticas que lo constituyen, y prácticas de investigación que facilitan la descripción densa de los datos a partir desde distintos niveles (Cruz, 2011) siguiendo un proceso de análisis de tipo inductivo-interpretativo.

El enfoque metodológico utilizado, y que aparece en otras investigaciones sobre el conocimiento docente en contextos de educación superior (Guzmán, 2011; Cuevas, 2009; Cruz, 2011), corresponde a un estudio de *casos* de carácter *instrumental* y *colectivo*.

El estudio de casos comprende una forma de estudio en la cual el objeto o unidad de análisis corresponde a un individuo, un grupo pequeño, o una comunidad o bien a un episodio o evento particular ocurrido. En términos generales implica el despliegue de procesos de indagación caracterizados por el examen detallado, comprensivo y en profundidad del caso objeto de interés (Guzmán, 2011); en este sentido, como señala Vázquez (Vázquez, 2003) existe en el análisis de caso una cierta dedicación y preocupación por la descripción de aquello que es idiosincrático y específico, reconociendo sus cualidades de legitimidad en sí mismo.

Diversos autores (Guzmán, 2011; Cruz, 2011; Vázquez, 2003) reconocen en este enfoque propiedades que resultan particularmente útiles para esta investigación; en primer lugar es *particularista* (centrado en un fenómeno particular); es *descriptivo* (su análisis depende de una descripción densa); es *heurístico* (en tanto permite a partir de la comprensión del caso particular la emergencia de hipótesis y nuevos significados que se relacionan con el objetivo de la investigación) y es *inductivo* (al ser puesto en relación con su contexto o con las cualidades de otros casos, permite construir hipótesis o generalizaciones y plantear nuevas relaciones o conceptos).

Otro autor, Stake (Stake, 1995; citado en Vázquez, 2003) realiza una distinción interesante sobre los que califica como *casos instrumentales*. En estos se reconoce en primer lugar la labor constructiva del investigador, quien a través de los criterios de selección de los casos conforma una organización que emerge y tiene sentido instrumental desde la investigación misma. Dichos casos se distinguen por ser definidos en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de uno o más casos en particular. El carácter de *colectivo* viene dado porque se selecciona más de un caso que, trascendiendo su particularidad, son parte de una colectividad más amplia que comparte las condiciones o problemáticas que comprenden el objeto de estudio; en este sentido, “cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan” (Vázquez, pág. 17); sin por ello pretender generalizar sus resultados sobre un universo mayor (acción propia de diseños que devienen de la metodología cuantitativa).

A partir de los datos existentes en las bases institucionales, se seleccionaron dos casos de docentes que pertenecen a carreras de la Universidad de Valparaíso y de la Universidad de Chile que, conforme los registros, pertenecen a carreras que han experimentado mayor variabilidad socioeconómica en sus matrículas de primer año en los últimos años en las respectivas instituciones.

Para la selección de los sujetos se utilizó un muestreo estratégico, que consideró la selección de las personas que por su experiencia docente pueden tener mayor “experiencia” y “riqueza de contenido y de significado” respecto del fenómeno a estudiar. Los criterios de inclusión propuestos fueron: a) docentes con más de 10 años de experiencia en labores de docencia; b) en carreras que hayan experimentado procesos de innovación curricular que incluyen la temática de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y c) que realizan docencia en cursos de primer o segundo año, pues es el momento en que con mayor fuerza emerge la diversidad socioeducativa de los contextos educativos.

El caso 1 corresponde a una profesora de la Carrera de Medicina de la Universidad de Chile, médico de familia con experiencia en docencia e investigación. Realiza la cátedra de “Fundamentos de la profesión Médica” en estudiantes de primer año.

El caso 2 corresponde a una profesora de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, fonoaudióloga especialista en trastornos de lenguaje y déficit intelectual. Realiza la cátedra de “Fundamentos de Fonoaudiología” también en primer año.

La producción de datos se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas inspiradas en un guión básico inicial. Las entrevistas se realizaron entre los meses de mayo y octubre del año 2016 en dependencias de las respectivas carreras. Las entrevistas para el caso 1 tuvieron en total una duración de 2hrs 55 minutos; y para el caso 2 una duración de 3hrs 16 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en sistemas de audio y estuvieron precedidas por una declaración explícita de los objetivos de la investigación de parte de la investigadora informándose a los sujetos además de la posibilidad de publicar los resultados de la investigación.

Las entrevistas se transcribieron íntegramente, reproduciendo en corpus textuales las condiciones de producción original de los relatos.

El análisis de los datos utilizó las técnicas de codificación abierta y selectiva propuestas por el modelo de la Grounded Theory desarrollada por Glaser y Strauss (1967, como se citó en Strauss y Corbin, 2002). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en que combina la codificación inductiva de categorías con el ejercicio de agrupamiento en categorías de orden superior, que luego se relacionan entre sí y permiten dar cuenta de las preguntas de interés que guían la investigación.

Sobre el material textual, utilizando el programa Atlas TI 7.5.9 primero se codificaron las entrevistas, identificándose palabras, frases, temas o conceptos que resultaran significativos desde el punto de vista analítico. Luego, se organizaron los códigos resultantes en categorías conceptuales de mayor nivel de abstracción que tenían directa relación con las preguntas derivadas del problema de investigación.

Resultados

A partir del análisis, se obtuvo una estructura de significados organizada en torno a dos ejes centrales; a) significados en torno a la diversidad socioeducativa y b) concepciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje sobre contextos de diversidad socioeducativa. En el siguiente apartado se describirán estos contenidos utilizando el recurso de las citas de las entrevistas como vía para ilustrar al lector del proceso interpretativo subyacente al análisis.

Significados en torno a la diversidad socioeducativa

En primer lugar, se encuentra que en ambos casos, la diversidad socioeducativa evidencia diferencias individuales especialmente en el manejo de contenidos y desarrollo de habilidades de tipo académico; que a juicio de las docentes tienen su origen en las condiciones previas sociales, materiales y escolares en que se han desarrollado los sujetos.

“... vienen de un sistema educacional que en algunos tuvieron harta reflexión, pero en otros mucho menos...” (Medicina)

“Algunos vinieron de colegios muy buenos y se nota, claro son la excepción... los de física, de química tienen esas diferencias entre... según colegio de donde vienen.” (Medicina)

“...hay una brecha significativa e importante respecto de los estudiantes que vienen de colegios particulares de pronto de los que vienen de colegios subvencionados o de los que vienen de colegios fiscales, porque yo diría, que si bien es cierto los estudiantes que entran a esta carrera que tienen un buen puntaje en general y todo, tiene que ver más con la sistematicidad que con los contenidos que trae”. (Fonoaudiología)

En la concepción de las docentes, estos déficits se asocian a las oportunidades y condiciones de aprendizaje diferenciales en las cuales se han desarrollado los aprendices en etapas formativas precedentes.

“A lo mejor va encontrar una cuestión interesante; a lo mejor para ese estudiante va a tomar más lo de lo fonoaudiológico (en referencia al estudiante de mayor NSE), que lo que yo le pueda enseñar desde la vida como buscar un link en el que pueda filtrar una información, que a lo mejor eso se lo enseñaron en el colegio y al del primer quintil no se lo enseñaron tanto, o no se lo enseñaron, o no tuvo acceso a computador de manera tan sistemática como el anterior”. (Fonoaudiología)

Aunque *no* siempre asociado al nivel socioeconómico, las docentes también señalan la presencia de hándicap o déficit socioafectivos y de adaptación en estudiantes de primer año. Estos tienen la cualidad de ampliar el espectro de la diversidad reconocida más allá de lo socioeconómico (pues serían susceptibles de hallar en jóvenes de todos los estratos sociales), y desde el contexto educativo, fundamentan el despliegue de estrategias de atención preferencial, que siendo focalizadas, intentan no señalar o estigmatizar las condiciones fuente de diversidad.

“siento que los de regiones, siento yo que tienen bajo hándicap el primer semestre, porque están solos, los que tienen familia incluso cuando están con familia, es un adaptarse, es un sentirse más solo, no estar acompañados, con las costumbres que tenía..” (Medicina)

“de los SIPEE¹ también hay gente de regiones ahí han entrado como en este grupo de regiones que trato de que estén con tutores, con otro compañero que viva en la comuna, y ahí tienen sus trabajos de terreno y ahí se apoyan un poco y ver qué sale... eso es un poco... currículum oculto...jajaja” (Medicina)

“Y quizás mira no he querido hacer esa diferencia SIPEE no SIPEE porque siento que sino los marcamos demasiado, este es un curso que te puede no marcar aquí el que tiene dificultades de cualquier tipo que sea...me da lo mismo” (Medicina)

Concepciones Educativas en Contextos de diversidad socioeducativa

Concepciones educativas sobre el aprendizaje

Corresponden al grupo de significados y sentidos que sostienen las docentes sobre el aprendizaje y la acción de aprender. Se articulan especialmente a partir del conocimiento pedagógico y de la materia, del currículum de formación y de forma importante a partir de la experiencia como docente y aprendiz de la profesión.

Respecto de ¿qué constituye aprendizaje? desde el nivel descriptivo más general emergen distintas formas de conocimiento que cobran sentido como logros de aprendizaje tanto en el caso de medicina como de fonoaudiología. En este sentido se identifican contenidos o conocimientos básicos, procedimentales y actitudinales; donde todos forman parte de un curso de formación e integración ascendente; y se definen conforme la especificidad que supone cada una de las carreras.

“porque medicina es súper exigente en estudio y requiere una base de conocimientos que no es fácil” (Medicina)

“...hay clases de casos clínicos mucho, trabajo práctico, pero es el ramo pesado porque efectivamente hay que aprenderse mucho de memoria y mucho saber”. (Medicina)

¹ En referencia a Estudiantes que han ingresado a la carrera vía Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad (SIPEE) Educativa en la UChile, y que pertenecen a los primeros quintiles

“Una es la cosa médica, ser buen clínico; y la otra cosa es la cosa de valores éticos, lo que te decía prudente, buena relación, son como las cosas que ven y la responsabilidad social.” (Medicina)

“...trasmitirle que en esta primera etapa, en este primer curso que ellos van a conocer todas las áreas de la fonoaudiología que logren encontrar realmente si les gusta o les va a gustar o no...que es lo que van a aprender de fonoaudiología...lo que van a conocer como carrera...Que ellos logren ver más allá de lo que realmente de lenguaje, voz o audición, sino que se logren encantar con lo que van hacer día de mañana”. (Fonoaudiología)

“... yo creo que Fonoaudiología tienen mucho de datos duros también, este que yo te cuente de qué es empírico y todo o sea tienen que saber la anatomía, tienen que saber de fisiología, tienen que saber lingüística”. (Fonoaudiología)

Respecto de las características del proceso de aprender, en ambos casos se reconoce y realza la dimensión experiencial del aprendizaje; donde se entiende que éste se construye a partir de la “vivencia del aprendiz”. Estas experiencias tienen la cualidad de ser significativas (pudiendo ser actualizadas o pasadas) y sobre ellas se despliegan procesos cognitivos subyacentes del aprendiz como el darse cuenta o “descubrimiento”, y un posterior análisis en la forma de descripciones, inferencias y síntesis.

“Yo creo que la experiencia de hacer con lo que tienen, hace que ellos aprendan y que sea mucho más significativo ese aprendizaje... esa es mi visión.” (Fonoaudiología)

“Que aprendan en la medida que ellos logren hacer inferencias, hacer análisis, hacer síntesis, eso.”(Fonoaudiología)

“un ejemplo bien burdo ¿dónde ponen Uds. la lengua para decir la r? Nunca han pensado antes... ¿qué hacen?... la hacen vibrar (sonido) ya la hacen vibrar, ¿dónde pusieron la lengua?, ¿cómo es esa cosa que tienen ahí?, arrugada, ah tienen arrugas en el paladar, ah! Esas se llaman arrugas palatinas” (Fonoaudiología)

“también entrevistan a usuarios en distintas partes, entrevistan usuarios... porque nos interesa que ellos de los usuarios escuchen, cuál es el rol médico que ellos desean... tienen que preguntar a los usuarios qué tipo de médicos imperan, entonces también en eso vemos el rol del médico, como qué competencia, y un análisis de qué competencias tengo yo y en qué tengo que desarrollarme más para cumplir lo que espera el usuario...eso es” (Medicina)

Como se discutirá posteriormente en las conclusiones estas concepciones sobre el aprendizaje, específicamente en lo que refiere a las formas del aprender tienen la particularidad de mantenerse al margen de las condiciones de desventaja socioeducativa que se pueden reconocer inicialmente como forma de diversidad. Esto significa, desde el punto de vista de las concepciones del aprendizaje, que las condiciones de desventaja socioeducativa iniciales del sujeto aprendiz, de estar presentes no obstaculizan su potencial para aprender aquello que las docentes identifican como logros de aprendizaje.

Concepciones Educativas sobre la Enseñanza

Corresponden al grupo de significados y sentidos que sostienen las docentes sobre la acción de enseñar. Estas concepciones se nutren de la experiencia docente; e incluyen una aproximación conceptual y a la vez práctica sobre las distintas formas de organizar la docencia.

Se construyen situadamente sobre la experiencia con estudiantes de primer año desde su asignatura; y desde allí se relevan dos aspectos importantes; por un lado las características de los estudiantes de primer año (aquello que los hace homogéneos y diversos), y por otro su inserción como curso inicial en el proceso más amplio de formación profesional.

El estar dirigido a estudiantes de primer año, implica el reconocimiento de ciertas características que se presentan de modo diverso y que tienen influencia en la forma en que se concibe la docencia; aspectos como el nivel de adaptación en su transición del mundo escolar a la universidad, la presencia de necesidades socioafectivas y diferencias en los conocimientos y habilidades que han desarrollado en la esfera académica constituyen elementos centrales.

Desde esta diversidad percibida se fundamenta una docencia que realza la necesidad de un vínculo docente-estudiante, que permite por un lado detectar estas necesidades, y también servir como plataforma para el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta concepción sobre la enseñanza, no tiene como finalidad reparar o nivelar condiciones deficitarias, sino más bien actuar como sistema de contención frente a la posibilidad del fracaso académico, y donde se reconocen como parte de sus fundamentos una “preocupación por la persona” y una mirada desarrollista sobre los déficit.

“El que necesitaba lo veía con cierta frecuencia y al otro lo dejaba abierto si necesitaba cualquier cosa podía acudir sabía yo soy su tutor y en cualquiera de los ramos encontraba algún problema se citaba a su tutor. Entonces había alguien que se preocupaba de la persona digamos, que era re importante” (Medicina)

“ (en referencia a los malos resultados en otras asignaturas)...estos me los achican también sienten como en primer año, se sienten como más tontos y hay que estar ahí, no si tú no eres más tonto... te falta la base no más, la base del colegio, pero esto lo puedes trabajar, acuérdate los sábados, no pierdas los sábados las clases que les hacen de repaso”. (Medicina)

Por otro lado, cobra realce el significado de “mediación” que las docentes adscriben a la acción de enseñar. Sobre éste se articulan contenidos y sentidos sobre el aprendizaje y la enseñanza que otorgan fundamento y consistencia a las acciones que se proyectan y que se

despliegan. Este entramado de significados se construye desde lo teórico y también desde la experiencia práctica docente e incluyen distintos aspectos de la enseñanza como son las nociones sobre el sujeto aprendiz y el mediador; y las acciones que implica una enseñanza fundada en la mediación.

“Para mí es lograr guiar en un proceso para que el otro desarrolle todas sus potencialidades o no sé si todas, pero que desarrolle ciertas potencialidades que tiene, como darles las herramientas para que su mundo se abra, para que el mejore sus aprendizajes”

“yo creo que uno como profe es como mediador del aprendizaje, o sea a uno no le entrega cosas uno va mediando el proceso de ellos y por eso yo creo que es tan importante...”

“...lograr que ellos recojan sus propios conocimientos para transformarlos en otro y en eso, no es que yo les dé la respuesta, sino que voy guiando su propio proceso de trabajo, su propio proceso de aprendizaje”.

Al ser puestos en relación los significados de la mediación con los procesos de enseñanza en contextos de diversidad, tenemos que a juicio de las docentes las necesidades o déficit asociados a éstas son susceptibles de atender a partir del ejercicio de una mediación sobre el proceso de aprendizaje que responda de modo sensible a las distintas cualidades de sus demandas. Esta mediación incluye el identificar características de demanda que constituyen grupos homogéneos en términos de requerir más o menos acompañamiento de parte de la docente, y la realización de correcciones o sugerencias durante el proceso de aprendizaje.

“...como se agrupan, yo los voy guiando de acuerdo al grupo que son, algunos van a captar más fácil, y más rápido esa información, a los otros voy a tener que mediar más en el proceso, hoy en día eso me pasa.” (Fonoaudiología)

“... la mediación se va haciendo en la medida de lo que ellos van necesitando...” (Fonoaudiología)

“hay algunos que necesitan más acompañamiento en el proceso...” (...) “...corregirles más, por ejemplo”. (Fonoaudiología)

“... hay otros que tengo que corregir, y volver a explicar, y volver a explicar, voy guiándolos, pero podrías buscar en este libro, y buscaste en esta otra y buscaste en este link y buscaste en este otro link, ¿no te parece que es muy corto? Mira cuál es la fuente bibliográfica, mira tenías que buscar de acuerdo a la norma APA, no más de cinco años atrás, ¿te fijas? Busquemos en... y me estás mostrando una cosa del '70 y ¿te acuerdas de la norma APA? y le mando la norma Apa para que la lea...” (Fonoaudiología)

Finalmente, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que sostienen las docentes estudiadas, que tienen en común el hecho de desarrollar asignaturas en primer año en carreras que han experimentado mayor diversidad socioeducativa, se articulan para dar

sentido y fundamento a formas de docencia en que se destaca como principio, la orientación práctica del conocimiento.

Desde el punto de vista de las concepciones educativas esta orientación práctica del conocimiento implica varios supuestos subyacentes que pueden ser más o menos explícitos; a) el reconocimiento de la dimensión profesionalizante de la formación en educación superior; b) el valor de las experiencias previas que traen los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje; c) el valor de las experiencias/vivencias cotidianas de los estudiantes que se pueden transformar en fuentes primarias desde donde es posible la construcción de un nuevo conocimiento.

“Empiezan a mirar la vida desde el punto de vista fonaudiológico; cuando yo le digo ya hoy día tienen tarea cuando Uds. vean a una mamá con un niño quiere que me cuenten si estimula la mamá o si no estimula la mamá ¿por qué creen que está estimulando por qué creen que no está estimulando?”. (Fonaudiología)

“...yo siento que ellos... Yo siento... pienso, veo y visualizo que ellos comienzan a agudizar la mirada...Profe, fíjese que el otro día yo iba en la micro, me cuenta alguno, y una mamá le iba diciendo mira ese auto es rojo, ese auto es azul ¿qué estaba estimulando?. Estaba estimulando los colores, ya los colores ¿de qué nivel son de qué nivel del lenguaje?, ya de vocabulario, ya vocabulario ¿morfológico?, ¿semántico?, ¿sintáctico?; ¿en qué nivel lo podemos poner? Y entonces yo como que los voy encauzando en ese tipo de cosas...” (Fonaudiología)

“ellos visitan centros de salud, visitan servicios de salud y se apegan a médicos que los acompaña para todos lados... Para que justamente tengan una idea de lo que hace un médico... que ellos conozcan y ubiquen como es la salud de Chile en su propia comuna donde ellos viven... analizan con una pauta guía el sistema público, el sistema privado, el sistema alternativo qué hay de salud en mi comuna y eso después lo comentamos para que ellos vean como salud da respuesta según las características de la población...”

En relación con su aporte a la docencia en diversidad socioeducativa, estas concepciones sobre un conocimiento profesionalizante, que utiliza estrategias que tienen como eje la orientación práctica del conocimiento, tienen la particularidad de ir acercando paulatinamente al aprendiz hacia el rol profesional, agenciando las disposiciones motivacionales de los estudiantes frente al aprendizaje y construyendo un entramado conocimientos a partir de experiencias nuevas o actualizadas, que tienen el mérito de homogeneizar las diferencias en los contenidos que inicialmente hubiera estado presente en el grupo de aprendices.

Conclusiones

A partir de los resultados expuestos, es posible presentar a modo de síntesis algunas conclusiones que permiten profundizar en el análisis y proyectar algunas ideas en el plano de la docencia universitaria en diversidad socioeducativa.

En primer lugar, los resultados muestran que existen variables más o menos estructurales (colegio de procedencia; formas de interacción) a partir de las cuales los docentes identifican fuentes de diversidad y que son adscritas al nivel socioeconómico del cual proceden los aprendices. Sin embargo, también se identifican una serie de fuentes de diversidad que se construyen sobre ejes distintos del nivel socioeconómico (por ejemplo las diferencias en los niveles de adaptación alcanzado); y en ese contexto no todas las diferencias son susceptibles ni deseables de homogeneizar o nivelar, pues siguen un curso de desarrollo que es hasta cierto punto normativo e individual.

La conjunción de estas diversidades tiene como efecto orientar la atención preferente sobre grupos focalizados, sin necesariamente estigmatizar las diferencias sólo desde el punto de vista de aquellas características que ya hemos expuesto la literatura ha puesto en evidencia a partir de los estudios del estudiante desventajado.

Estos significados que forman parte de las concepciones educativas y que consideran la diversidad, posibilitan en lo central considerar la atención a las diferencias desde lo vincular y desde lo docente, a fin de proveer a los sujetos aprendices de condiciones de aprendizaje que permitan reparar condiciones desventajadas allí donde las hubiere, haciendo posible un proceso de desarrollo que sigue su curso, en el contexto de la formación universitaria.

Finalmente, la orientación práctica del conocimiento, da fundamento a acciones y actividades de docencia que, a través de la recreación y del análisis de experiencias previas compartidas o no, en lo central permiten homogeneizar contenidos y experiencias de aprendizaje en el contexto de la enseñanza, sobre un grupo que se presenta inicialmente como diverso.

El método y las conclusiones presentadas, se pueden proyectar como una vía útil para desarrollar una línea de investigación que de modo cada vez más complejo permita conocer y reflexionar, respecto de las concepciones educativas y las acciones que se derivan de éstas en materia de enseñanza aprendizaje en contextos de diversidad. Reconociendo el actual como un escenario de cambio y las concepciones educativas como un ejercicio reflexivo y en la praxis de docentes que, no siendo pedagogos, participan de la docencia

desde universos disciplinares y profesionales siempre diversos, los casos analizados nos brindan algunas categorías de análisis en carreras tradicionalmente concebidas como de alta exigencia, que pueden ser proyectadas en el ejercicio reflexivo de la docencia en otras áreas disciplinares y profesionales.

Bibliografía

Aravena, M. (2013) Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. *Tesis para optar al grado de magíster en Psicología Educacional*. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Post Grado Programa de Magíster en Psicología Educacional.

Bernasconi, A. (2015) *La Educación Superior de Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago-Chile.

Calderón, C. (2015) Conocimiento Profesional Docente Universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 146-158.

Canales, A. (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas: El rol de factores académicos y no académicos. *Revista Calidad en la Educación*, 44, pág. 129-157.

Carrasco, E. (2016). *Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo en Chile. Variables asociadas, tensiones y desafíos* (tesis doctoral). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Chile.

Carrasco E., Zúñiga C. & Espinoza J. (2014). Elección de Carrera en estudiantes de Nivel Socioeconómico Bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la Educación*, N° 40, pág. 96-127.

Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad en la Educación*, 32, pág. 44-76.

Catalán, J. (2010) *Teorías Subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial Universidad de La Serena, La Serena-Chile.

Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España.

Cuevas, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200003&script=sci_arttext

Cuevas, M.S. (2009) *La participación de los profesores universitarios en una reforma curricular a partir de su Conocimiento Profesional Práctico* (Tesis doctoral). Departamento de Educación y Valores, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, Jalisco mayo-2009

Donoso S., Donoso G. & Arias O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, N° 33, diciembre, pág. 15-61.

Espinoza O. y Gonzalez L. (2015) Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile; acceso, permanencia, desempeño y resultados. En Bernasconi (Ed) *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp.517-580). Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago-Chile.

Gallardo G., Lorca A., Morrás D., Vergara M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 51 (2), pág. 135-151.

González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Colección Estudios en Educación. Universidad Católica de Chile.

González C. (2010) El Aprendizaje y el Conocimiento Académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, N° 33, 123-146.

Guzmán, C. (2011). *Construyendo el Conocimiento Profesional Docente Universitario. El caso de la Universidad de Barcelona*. (Libro de Trabajo) III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona. España.

Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 41(163), 115-137.

Jarpa-Arriagada, C. G. & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y Exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 327-343.

Koljatic, M., & Silva, M. (2012). Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education*, 1-15. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.623299>

Larroucau T., Ríos I. & Mizala A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión de las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, N° 52(1), pág. 95-118.

Medina, J. y Jarauta, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, (360), 600-623.

Medina J., Cruz L., Jarauta B. & Mentado T. (2011). *El conocimiento didáctico del contenido. Un estudio de casos múltiples con profesores universitarios de distintas áreas*

de conocimiento. Libro de Trabajo III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.

Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 254-267.

Sebastián C. y Scharager, J. (2007) Diversidad y Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*. N° 26, primer semestre pp.19-36.

Servicio de Información de Educación Superior SIES (2013) *Informe Matrícula 2013*. Disponible en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2013.pdf

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza; Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9 (2), pág. 1-30.

Solar M. y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Revista Horizontes educacionales*, vol. 12, N° 1 pág. 35-42.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquía

Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.