

Silvestri, Lisel I.

Procesos formativos y Aprendizaje Universitario en la Perspectiva de Estudiantes de Ciencias de la Educación.

[lisel.silvestri@yahoo.com.ar](mailto:lisel.silvestri@yahoo.com.ar)

Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (en curso).

Mesa 5: Transformaciones de la Universidad Contemporánea.

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo comunica parte de los resultados de un estudio en curso<sup>1</sup> cuyo interés se concentra en las creencias de estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación, relativas a un conjunto de asuntos con los que se encuentran familiarizados desde su experiencia en los trayectos de escolarización, incluido el universitario, y desde su formación específica en el campo de la educación. La indagación se organiza en dos ejes, uno que refiere a las creencias acerca de los procesos formativos y el otro dedicado a las creencias sobre el aprender y el aprendizaje en el ámbito universitario.

La decisión de abordar la problemática en estudiantes universitarios próximos a egresar, responde a que puede pensarse que sus creencias se encuentran conformadas a partir de la confluencia de dos vertientes del conocimiento, los saberes originados en su experiencia de ser estudiante en el sistema de educación formal, al mismo tiempo que los conocimientos teórico-prácticos específicos que han adquirido en el trayecto de formación de grado realizado. Cabe destacar que los profesorados contemplan dos líneas de formación, la disciplinar y la pedagógica, las que en el caso de estos estudiantes se superponen, puesto que lo propio de su campo disciplinar se construye en torno a lo pedagógico y a la problemática educativa en un sentido amplio. Su formación no sólo incluye conocimientos didácticos y pedagógicos, sino que también los aproxima a temas y problemáticas propias de diversas áreas disciplinares en su vinculación con la educación tales como filosofía, antropología, psicología, epistemología, entre otras. En virtud de esta pluralidad disciplinar es que puede suponerse que sus creencias iniciales han ganado en complejidad y en matizaciones. Por tales características, examinar las creencias en estos estudiantes puede

---

<sup>1</sup> Dicho estudio y los resultados que aquí se informan corresponden al trabajo de tesis de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO. El mismo es realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste con sede en la ciudad de Resistencia, Chaco, bajo la dirección de la Mgter. Nilda Corral.

resultar más interesante que su abordaje en otros profesorados, aunque al mismo tiempo introduce dificultades adicionales dado el dominio conceptual del campo que poseen.

La revisión de la literatura nos muestra un relativo consenso en cuanto a que las creencias poseen un carácter implícito, que muchas veces difieren de las concepciones que explícitamente se manifiestan. Las primeras, al ser construidas más a partir de las propias experiencia con el mundo que como resultado de la formación formal recibida, resultan ser las más profundamente arraigadas, aunque se trata de un continuo en el que podrían establecerse diversos grados de explicitación (Vilanova, García y Señorino, 2007).

De los dos ejes planteados con anterioridad, el que atiende a los procesos formativos es el que en este continuo se sitúa más próximo al nivel implícito de las creencias, porque intenta captar la naturaleza y los significados de aspectos centrales en la matriz del pensamiento y la formación disciplinar de estos estudiantes: ¿qué es aprender?, ¿qué es enseñar?, ¿qué es la educación? y ¿cómo es la experiencia de aprender una disciplina científica?. El aprender y el enseñar se asumen como procesos complementarios. Ambos se vinculan y desarrollan en el marco de la educación, como un proceso más amplio que a la vez que los comprende incluye los trasciende. Al mismo tiempo, el aprendizaje de disciplinas científicas constituye lo propio de la formación en el nivel superior, y los estudiantes en tanto tales se encuentran concentrados en esta tarea. En este punto, se busca indagar los modos en que el aprendizaje es experimentado e interpretado. El análisis se dirige hacia los aspectos experienciales o fenoménicos que se definen a partir de nuestra relación interna con las situaciones del mundo en las que aprendemos (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006).

El segundo eje propuesto para la indagación, se dirige a captar las creencias de estos estudiantes acerca de qué se aprende y cómo se aprende en la universidad. Sobre estas cuestiones no existe un consenso formado como modelo teórico que confronte con las creencias, por lo que su construcción se sustenta y revisa en el contacto directo con las experiencias y los acontecimientos de aprendizaje experimentados en su itinerario académico. Ponen al estudiante en situación de recuperar sus creencias forjadas en la experiencia pero reflexionando sobre ellas desde sus conocimientos especializados, la indagación se ubica entonces en proximidad al nivel más explícito de las creencias. Fundamentalmente dos interrogantes organizan este eje: ¿qué se aprende en la universidad? y ¿cómo se aprende en la universidad?. El primero comprende un conjunto de dimensiones que se expresan en las siguientes preguntas: ¿cuáles capacidades cognitivas consideran más importantes para aprender en una carrera universitaria?, ¿cuáles valores

consideran que prioriza la universidad en su formación disciplinar?, ¿cuáles son los estilos de pensamiento que suponen más estimulados en sus trayectos de formación? y, por último, atendiendo a los entornos de enseñanza y aprendizaje más usuales en la formación académica ¿cuáles habilidades identifican que son estimuladas en las clases teóricas, en las clases prácticas y en las evaluaciones?.

Con relación al segundo interrogante nos interesó precisar: ¿cómo sabe un estudiante que aprendió un tema de su disciplina para rendir un examen? y ¿cómo sabe cuando lo aprendió de forma significativa independientemente de tal situación?, finalmente ¿qué rasgos caracterizan el modo de apropiación de saberes disciplinares propio del contexto universitario? Optamos por examinar las creencias de estos estudiantes sobre los indicios que le permiten darse cuenta cuando aprendió, en situación de responder a dos demandas que conviven en la vida del estudiante universitario y que frecuentemente se encuentran en tensión por privilegiar diferentes intencionalidades. Por un lado, superar satisfactoriamente los requerimientos de la evaluación y, por el otro, generar aprendizajes desde una comprensión profunda de los conocimientos y sus relaciones.

En cuanto a los modos de apropiación de saberes en la universidad, el interés recae en examinar sus creencias en torno a distintas dimensiones que hacen tanto a las formas de involucramiento de quien aprende (por ejemplo: intencionalmente, esforzadamente, vivencialmente, entre otros) como al carácter de la actividad que se despliega al aprender (por ejemplo: organizadamente, repetitivamente, fundamentadamente, entre otros).

Con relación a la noción de creencias puede señalarse como un constructo sobre el cual no hay acuerdo terminológico y conceptual en la literatura especializada. Una primera aproximación a los trabajos en el área del pensamiento de los profesores y estudiantes que recurren a la utilización de nociones afines como las de creencias, concepciones o teorías implícitas, pone en evidencia la falta de consenso sobre el significado de estos términos. Más aún, en algunos casos, la utilización de estos conceptos se realiza en forma indiferenciada, siendo planteados de manera intercambiable o sinonímica, sin mayor especificación de sus alcances y rasgos definitorios. Con el objeto de enmarcar los interrogantes a los que intenta responder esta propuesta de investigación, se mencionan ciertos rasgos generales de la noción de creencias.

Sobre la base de la distinción realizada por Flores Martínez (1998) entre dos acepciones usuales del término creencias, una enlazada al matiz de convicción con base emocional y la otra relativa a la ausencia de certeza, asumimos de interés para nuestro trabajo la primera de ellas que denota su vinculación con lo emocional.

Como verdades personales, las creencias representan construcciones que el sujeto realiza en su proceso de formación para entender su mundo, su naturaleza o funcionamiento, jugando así un papel clave tanto en la generación de comportamientos y acciones específicas como en la mediación para la comprensión de los mismos (Martínez Padrón, 2003). En este sentido, Pajares (1992) atribuye a las creencias una función adaptativa, en tanto sirven a los sujetos para la definición y comprensión del mundo y de sí mismos. Por su parte, Pozo et. al. (2006) señalan que las concepciones sobre el aprendizaje son antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación y transmisión del conocimiento en nuestra tradición cultural o cualquier otra.

Pese a su marcada naturaleza idiosincrásica o personal, en razón de su origen histórico – sociocultural es que pueden tener aspectos compartidos de un individuo a otro, e involucran valores, expectativas, propósitos y objetivos (Pardo Novoa, 2006). Coincidentemente, Pajares sostiene que los individuos adquieren y desarrollan sus creencias mediante el proceso de transmisión cultural y que éstas actúan como filtro cognitivo. En lo que respecta a las dimensiones constitutivas de las creencias, dicho autor menciona el componente cognitivo que representa conocimiento, el afectivo que posibilita producir emoción y el conductual que se activa cuando la acción así lo demanda o requiere. Atendiendo a los objetivos del estudio y al diseño metodológico, se pretende centrar la exploración de las creencias en los componentes de índole cognitivos y afectivos, no alcanzando los conductuales en razón de que ello requeriría incluir procedimientos de observación que demandan tiempos que superan los previstos para la investigación.

En ocasión de esta ponencia se recupera la interpretación y descripción de los principales rasgos de las creencias de estos estudiantes en torno a la naturaleza de los procesos formativos: qué es enseñar y qué es aprender. Asimismo, con relación al aprendizaje universitario, el análisis focaliza en la identificación de sus apreciaciones respecto de qué se aprende en la universidad: cuáles capacidades estiman decisivas para aprender, qué habilidades consideran estimuladas en los entornos de enseñanza y aprendizaje usuales en el ámbito académico, y cuáles valores creen prioriza la universidad en su formación.

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

Se trata de un estudio empírico de tipo descriptivo e interpretativo. Privilegiando un abordaje cualitativo se pretende describir las creencias de los estudiantes acerca de algunas dimensiones seleccionadas en torno de los procesos formativos y explorar como experimentan e interpretan el aprendizaje en la universidad.

Participaron veinte alumnos avanzados del profesorado en Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNNE, quienes al momento de recabar la información se encontraban cursando materias del cuarto y/o quinto nivel.

Para la recolección de los datos se diseñó y aplicó un cuestionario semi estructurado que combinó tareas de selección con tareas de construcción para las explicaciones que dan razón de las elecciones y para la propuesta de metáforas. Las dos cuestiones centrales propuestas para la indagación son de naturaleza diferente, requirieron por lo tanto procedimientos diferenciados para captar la información que les corresponde.

La primera busca las creencias sobre el *qué* de los procesos formativos, esto es, cuál es la índole y el sentido desde los que estos alumnos piensan o conciben el enseñar y el aprender como procesos fundamentales en el ámbito de su formación disciplinar. Remiten al nivel más implícito de las creencias, por ser de difícil acceso a la conciencia y la verbalización se apeló al uso de metáforas e imágenes en combinación con otros procedimientos: a) presentación de metáforas e imágenes para seleccionar, b) explicaciones acerca de en qué se parecen las metáforas seleccionadas y las ideas propias sobre el enseñar y sobre el aprender, y c) propuesta de metáforas propias. No es novedad recurrir a la utilización de metáforas para acceder al nivel implícito de las creencias, en la revisión bibliográfica hallamos investigaciones que las emplean, aunque insertas en estrategias de investigación diferentes a la que aplicamos en este estudio (Molina Iturrondo, 2002; Aparicio y Pozo, 2006; entre otros). En nuestro caso, el diseño metodológico intentó facilitar la conceptualización de lo experiencial poniendo en relación tres tipos de tareas: la primera pidió seleccionar metáforas entre conjuntos presentados, la segunda solicitó dar cuenta de las razones de las selecciones hechas, y la última requirió proponer una metáfora propia para el enseñar y para el aprender.

La segunda cuestión seleccionada para la indagación, se dirige a captar las creencias de estos estudiantes sobre el aprender en la universidad, conformadas en la experiencia directa como tales en el trayecto de formación universitaria. Las tareas ponen al estudiante en situación de reflexionar para identificar las características relevantes de los aprendizajes en la universidad desde sus conocimientos y su experiencia, remite entonces al nivel más explícito de las creencias. Los correspondientes ítems fueron preguntas de respuesta pre categorizada con distintos formatos. Para las capacidades y los valores, se solicitó jerarquizar opciones de acuerdo a la importancia atribuida en escalas de nueve valores. Para las habilidades estimuladas en los diferentes entornos de enseñanza y aprendizaje, se presentó en paralelo para las clases prácticas, las teóricas y las evaluaciones un listado de

doce habilidades solicitando seleccionar aquellas que consideraran estimuladas en cada uno de ellos. Una misma habilidad podría ser seleccionada para más de un entorno.

## **ESTADO DE AVANCE DE LA INVESTIGACIÓN. ALGUNOS RESULTADOS.**

### **A- El aprender en la interpretación y construcción de metáforas.**

Los estudiantes debieron elegir una metáfora en cada conjunto presentado. En uno de ellos, se intentó aludir a un sujeto cuya actividad se atiende, en mayor o menor medida, a condicionantes externos. La gradación consistió en connotaciones metafóricas que, o bien sugerían condiciones para las que el aprender supone apelar a recursos que le han sido provistos al sujeto, o bien que demandan poner en acción recursos propios. En el otro, se pretendió sugerir un sujeto para el que aprender supone la apropiación de recursos destinados a la resolución de situaciones, con una gradación ubicada en el nivel de complejidad de las destrezas y capacidades involucradas.

#### *a) Selección de metáforas.*

En el primer grupo las más seleccionadas fueron *correr una carrera de obstáculos* (7) y *guardar objetos valiosos en un cofre* (6). Hallamos que las connotaciones dadas a estas metáforas por los estudiantes se distanciaron de las pensadas al proponerlas. El “obstáculo” fue entendido como inherente al aprender, y siempre con sentido positivo. Fue interpretado en términos de situaciones que desequilibran las estructuras previas para permitir su modificación, y con ello la emergencia de nuevas estructuras. Los obstáculos siempre están cuando se recorre un camino, se accede a la experiencia y se construye la propia historia. El “cofre” fue entendido por analogía con la mente que guarda conocimientos. En el cofre se guardan solamente los objetos que se quieren conservar porque se los considera valiosos, así como en la mente se guardan los conocimientos que se seleccionan por su significatividad. En tercer lugar en este mismo grupo, se ubicó *encontrar la salida de un laberinto* (4). El laberinto fue pensado como incertidumbre y desafío. Salir del mismo exige al sujeto poner en juego habilidades y capacidades diversas: paciencia para el ensayo y el error, memorizar, comprensión de la situación, mirada perspicaz, aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Las otras dos metáforas del primer grupo fueron escasamente seleccionadas: *actuar un guión de teatro* (2) y *reconocer puntos en un mapa* (1). En la justificación, se menciona el actuar conforme a un plan previamente determinado para cumplir los objetivos de la enseñanza: se aprende lo que otros han decidido que debe ser aprendido. El aprender responde entonces a un saber pautado y próximo a la autoridad. Son los únicos casos en que fue pensado desde el vínculo pedagógico, apelando a la intervención e intercambio con un formador y un grupo de pares.

En el segundo grupo fueron seleccionadas tres de las metáforas: *escribir un diario* (7), *aventurarse en viaje por un lugar exótico* (7) y *jugar una partida de ajedrez* (6). En la primera, conviven los sentidos de recorrido ininterrumpido y permanente con los de revisión y cambio. El diario sólo conserva lo significativo y valioso de la experiencia. Le pertenece al sujeto que cuenta su historia, su recorrido y experiencia. No es sólo relato, es al mismo tiempo un retorno sobre el trayecto realizado para resignificarlo. Las justificaciones dadas para la selección de la segunda metáfora, a diferencia de las anteriores, quedaron muy próximas a sus sugerencias inmediatas, distanciadas relativamente de las pensadas al proponerla. Fue nuestra intención que la idea del viaje se asociara con la experiencia protagonista, que por definición supone la ruptura con lo familiar y lo rutinario. En esta línea, la experiencia es algo que nos sale al cruce en la vida, y el viaje hacia lo exótico expresa bien la disposición para permitir que la experiencia nueva se produzca. Este sentido no fue cabalmente recuperado para dar cuenta del aprender, antes bien las apreciaciones se concentraron en las categorías más usuales para describir el viaje: recorrido, camino, descubrimiento, encuentro con lo desconocido. Para la metáfora *jugar una partida de ajedrez*, los sentidos rescatados enfatizan el aprender con relación a las capacidades del sujeto para afrontar la incertidumbre. El aprender no es visto sólo como aproximación al conocimiento para su apropiación comprensiva, sino fundamentalmente como capacidad para su utilización pertinente y eficaz en situaciones análogas a las ya conocidas, o bien en situaciones nuevas: saber cuándo y dónde utilizar los conocimientos, proyectar la acción y estar dispuesto a modificarla sobre la marcha, situarse en el lugar del otro para anticipar sus decisiones y definir las propias. En síntesis, aprender es poder enfrentar lo complejo y cambiante, atendiendo a las condiciones y señales de las situaciones que se enfrentan. Las metáforas *armar un puzzle* y *abrir picadas en el monte* no fueron escogidas.

b) *Combinación de metáforas y explicaciones.*

Cuando se analiza cuáles metáforas escogió cada estudiante, algunas combinaciones destacan por su mayor presencia. Una reunió con sentidos complementarios *correr una carrera de obstáculos* y *aventurarse en viaje por lugar exótico*: lo desconocido supone obstáculos pero al mismo tiempo sortear obstáculos es lo que posibilita encontrar lo nuevo. Otra combinación reunió las metáforas: *guardar objetos valiosos en un cofre* y *escribir un diario*. En este caso, la tendencia fue analogar las connotaciones de ambas en cuanto a la significatividad de lo que se aprende: sólo se guarda en el cofre lo que se considera valioso al igual que sólo se escribe en el diario lo que se cree importante. Con menor reiteración se registran otras dos combinaciones. Una de ellas incluyó *encontrar la salida de un laberinto* y

*jugar una partida de ajedrez*. Comparten la idea de un saber dinámico, que aplica el conocimiento poniendo en acción habilidades y capacidades diversas. La otra reunió las metáforas *correr una carrera de obstáculos* y *escribir un diario*; en ambas se destaca la idea del aprender como un recorrido y experiencia singular, desde lo ya dado y conocido hacia lo nuevo por conquistar.

c) *El aprender en las metáforas personales de los estudiantes.*

Las metáforas que los estudiantes propusieron, acompañadas por sus respectivas explicaciones, se caracterizan por la diversidad en su enunciación. Según se expone a continuación, algunas de ellas pueden reunirse en categorías de acuerdo con los significados y connotaciones afines que exportan al dominio del aprender.

- La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la realización de un trayecto abierto y continuo marcado por la incertidumbre y la novedad: *“Una historia sin final, ya que queda abierta a numerosos e interminables desenlaces”*; *“Camino sin destino, uno nunca termina de aprender, se aprende a lo largo de la vida”*; *“Emprender un viaje sin retorno, cada vez que uno aprende no puede evitar continuar el camino hacia nuevos aprendizajes sin saber con seguridad donde terminará”*; *“Caminar un camino descubriendo horizontes, aprendemos a lo largo de la vida”*; *“Navegar sin rumbo por el océano pacífico, se sabe donde se está situado pero no hacia donde se dirige, y menos aun cual será el destino final”*; *“Como ir caminando, y en ese camino que lo vas haciendo vos ir tomando decisiones mediante lo que vas encontrando en ese camino aventurero”*.
- La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la construcción personal progresiva e integradora para alcanzar una finalidad: *“Aventurarse mar adentro, primero a bordo de una rudimentaria balsa, que luego se perfeccionará con trozos de madera que flotando en el mar darán ayuda para construir aquello con lo que nos enfrentaremos y reguardaremos ante alguna tormenta”*; *“Empezar a conocer nuestro mundo paulatinamente, comenzando por nuestro entorno, nuestra casa, luego se extiende a las casas aledañas, luego a mi barrio, y voy integrando y comprendo que hay un más allá, sé que hay otros barrios que integran una ciudad y otras tantas de éstas que completaran una demarcación geográfica, más y más amplia”*.
- La propiedad que se proyecta sobre el aprender es la apertura a lo desconocido y la disposición para aceptar los desafíos: *“Abrir las ventanas de una casa, muchas veces nos cuesta salir al mundo, dejar que lo externo ingrese a nuestra vida con todo lo que nos significará en términos formativos y vivenciales, es un acto de valentía, es salir al encuentro de lo desconocido, abrirse a la vida, a los otros”*; *“Abrir una caja, para descubrir lo que hay*



adentro, hay quienes se animan y quienes no, abrirla es correr el riego y no muchos están dispuestos por tener miedo al desafío y a lo que pueden encontrar”.

- La propiedad que se proyecta sobre el aprendes es la de un ser vivo que necesita sostén y nutrición: “*Es regar una planta*, todos los días cuidarla, cambiar la tierra”; “*Es alimentar al niño*, que lo necesita para sobrevivir y crecer”.

Otras, en cambio, por sus connotaciones diferenciadas no pueden ser incluidas en las categorías mencionadas. Entre ellas, las dos siguientes:

- La propiedad que se proyecta sobre el aprender es el carácter secuencial y pautado del proceso para obtener lo deseado: “*Pelar correctamente una naranja*, se debe comenzar por el principio que tiende a ser complicado, luego se ha de perseverar en el corte y en el nivel de presión aplicado, el disfrute llega cuando descubrimos el fruto de nuestra labor: una blanca y cuidada naranja cuyo centro nos ofrece todo su jugo”.

- La propiedad que se proyecta sobre el aprender es el carácter de transformación en un proceso que conserva, suprime y supera el estado precedente: “*Una crisálida*, es la negación de la negación en sentido dialéctico, niega la etapa anterior pero es afirmación en la siguiente”.

## **B- El enseñar en la interpretación y construcción de metáforas.**

### *a) Selección de metáforas*

Las metáforas propuestas a los estudiantes fueron pensadas y seleccionadas por su capacidad para condensar significados en torno a la índole de los vínculos que quien enseña construye con quien aprende, vistos desde como son concebidos en las acciones del primero. Para el primer grupo la intención fue sugerir la centralidad del profesor y su actividad en la situación de enseñanza y aprendizaje. Para el segundo fue debilitar dicha centralidad con el fin de acentuar la relevancia de lo compartido, sugiriendo que el sentido de la situación es conformado con el otro o pensado para el otro. En ambos casos se intentó que las metáforas invitaran a distinguir gradaciones en el carácter de estos vínculos. Así, *ejecutar un ritual* y *cultivar la tierra* representaron en el primer conjunto las posiciones más distantes entre sí, en tanto que *dirigir una obra de teatro*, *entrenar un equipo* y *modelar una escultura* se ubican en posiciones intermedias. En el segundo conjunto, *proponer un viaje* y *preparar la mesa de un banquete* sugieren que el enseñante es quien dispone las condiciones de la situación anticipando un destinatario, en cambio, *tomar parte en una orquesta*, *participar en una asamblea* y *jugar un partido*, lo ubican como partícipe de la situación sin connotaciones de un papel diferenciado. Las dos primeras podrían sugerir un posicionamiento más orientado a la interacción, pero también inclinar la interpretación hacia

la centralidad del profesor. Las restantes, aceptarían un posicionamiento más decididamente centrado en el estudiante y sus aprendizajes, o al menos focalizado en la interacción.

En el primer grupo resultó decididamente privilegiada por lo estudiantes la metáfora *cultivar la tierra*, y tuvieron escasa aceptación todas las demás, especialmente *ejecutar un ritual*. Ambas son precisamente las incluidas para marcar una mayor diferenciación en la gradación de las orientaciones sobre las concepciones del enseñar. En el segundo grupo ninguna concentró tan marcadamente la preferencia de los estudiantes, siendo la más señalada *proponer un viaje* y las menos aceptadas *jugar un partido* y *preparar la mesa de un banquete*.

*b) Combinación de metáforas y explicaciones.*

Al momento de dar cuenta en qué se parecen las metáforas escogidas y sus ideas acerca del enseñar, los estudiantes plantearon explicaciones dirigidas a precisar el sentido atribuido a las metáforas. Algunos estudiantes presentaron de modo independiente la justificación para cada metáfora escogida, otros optaron por construir una explicación integrada.

La selección de las mismas metáforas por parte de distintos sujetos no supone necesariamente las mismas interpretaciones, sino que pueden señalar posicionamientos situados en orientaciones diferentes. Es el caso de *cultivar la tierra*, para unos tuvo connotaciones afines a la orientación interacción profesor – alumno, posición intermedia entre las orientaciones que focalizan en el profesor o en el alumno. Esta interpretación pone de manifiesto la comunidad entre el cultivador y la tierra, destacando cuestiones como la idea de equipo, el propósito o meta compartida, la posibilidad del enseñante de aprender a la que vez que enseña. Para la mayoría, esta metáfora connotó el posicionamiento en el enseñante como poseedor del conocimiento que dedica considerable atención y esfuerzo para asegurar su buena transmisión, es decir, un posicionamiento cercano a la subcategoría ‘transmisión del conocimiento estructurado’, caracterizada por considerar las condiciones a partir de las cuales el alumno puede incorporar el conocimiento nuevo, y consecuentemente, por la preocupación en la organización y presentación de los contenidos. Tal interpretación reúne explicaciones que proponen al docente como aquél que apuesta al futuro y dedica esfuerzo a una tarea no siempre reconocida.

La diferenciación de los significados se mostró aún más acentuada para la metáfora *proponer un viaje*. Suscitó interpretaciones inclinadas a la interacción, como camino a ser construido conjuntamente y en cuyo transcurso ambos protagonistas cambian, pero también interpretaciones centradas en el profesor, poseedor del conocimiento que sabe hacia dónde se dirige pero puede encontrar obstáculos más allá de su control.

No es de extrañar que así ocurriera, en tanto se pretendió que estas metáforas marcaran puntos de proximidad entre los dos grupos presentados. *Cultivar la tierra* fue pensada como la metáfora con menores connotaciones de un papel directivo del enseñante en el conjunto más inclinado a evocar una orientación centrada en el profesor. *Proponer un viaje* fue pensada, al igual que *preparar la mesa de un banquete*, como metáfora sugerente de un enseñante cuyo papel es disponer las condiciones de partida de la situación de aprendizaje. Según lo muestran las explicaciones desplegadas por los estudiantes que escogieron *participar en una asamblea*, esta metáfora recibió una interpretación homogénea. Sus justificaciones refieren a la asamblea como un ámbito propicio para el diálogo, la discusión y el intercambio, donde es necesario oír otras voces.

De igual modo, la metáfora *tomar parte en una orquesta sinfónica* también evidenció homogeneidad en su interpretación al reunir explicaciones que apelaron a la idea de un trabajo conjunto, donde cada una de las partes involucradas contribuye a un objetivo común.

c) *El enseñar en las metáforas personales de los estudiantes.*

Adoptamos la expresión “metáforas convencionalizadas” propuesta por Lakoff y Johnson (1998), para distinguir el grado en que una metáfora es parte de la manera natural de un grupo o comunidad de pensar y entender un dominio conceptual. Estos autores señalan que hay grados de “convencionalidad” en las metáforas conceptuales, en el sentido de una construcción con mayor o menor raigambre comunitaria. Aplicada esta noción a las metáforas propuestas por los estudiantes, destaca el predominio de aquellas que tienen una larga historia de uso en el campo educativo. Así, enseñar es como: *Construir un puente, cultivar la tierra, efectuar un apostolado, realizar una escultura de arcilla, construir una casa, nutrir el cuerpo, desplegar un abanico de experiencias y conocimientos*. Igualmente la metáfora *una buena madre*, aunque evoca al agente de la actividad de la enseñanza más que al enseñar. También la metáfora *salvar o intentar salvar una vida* de amplia utilización, si bien usualmente aplicada para otro dominio (la educación es como un salvavidas).

Aunque minoritarias, se encontraron metáforas con menor grado de convencionalidad. Así, enseñar es como: *Un mate, hacer música, ponerle más colores al arco iris, seguir una línea de paso, realizar un trueque, prestar unos lentes con los que veo el mundo*. Vale apuntar, aún siendo obvio, que el mayor o menor grado de convencionalización de las metáforas no mantiene relación con el carácter más tradicional o más innovador de las ideas sobre el enseñar, como puede apreciarse en los comentarios que acompañaron las metáforas personales de los estudiantes.

A partir de estos comentarios, el análisis las reunió en categorías según significados y connotaciones afines que exportan al dominio del enseñar.

- La propiedad que se proyecta sobre el enseñar es la intención de ‘mostrar’, presentar a otros el objeto de conocimiento: *“Desplegar ante otros sujetos un abanico de experiencias y conocimientos”*; *“Mostrar fotos. A través de fotos puedo enseñar, mostrando las mismas”*; *“Seguir una línea de paso donde el sujeto pueda seguir ese hilo conductor, con respecto a lo aprendido anteriormente, se le enseña algo en relación a eso pero siempre con mayor poder acumulativo, o sea con un nivel más alto.*
- La propiedad que se proyecta sobre el enseñar es la intención de siempre ofrecer algo, pero hay un receptor que tiene la posibilidad de aceptarlo o no: *“Un mate, es compartido pero no siempre es aceptado por los otros”*; *“Es prestar unos lentes con los que veo el mundo, es una perspectiva que veo y quiero mostrar, pero esta puede ser vista de otra forma y ese lente puede ser incómodo o no”*; *“Salvar o intentar salvar una vida, es como que uno busca dar todo de uno mismo pero depende de la predisposición de la otra persona el que acepte o no”*.
- La propiedad que se proyecta sobre el enseñar es su intencionalidad de orientar el proceso de desarrollo conforme a los objetivos de la enseñanza: *“Cultivar la tierra donde el docente ayuda al alumno para que aprenda de la mejor manera posible, los prepara, los cuida, los observa hasta que estén maduros”*; *“Una buena madre que brinda elementos y orienta al niño para que se desenvuelva como persona”*; *“Nutrir el cuerpo porque sin alimentarnos no estaríamos funcionando bien y en el enseñar debemos brindar y enseñar para que el alumno desarrolle sus capacidades, de lo contrario no funcionaría adecuadamente”*.
- La propiedad que se proyecta sobre el enseñar es la capacidad creadora del encuentro del enseñar con las condiciones actuales y potenciales del sujeto: *“Ponerle más colores al arco iris el matizado entre aquellos colores que ya tenía y los nuevos, crear nuevos colores a los cuales sólo los ve aquél que se haya más próximo a él”*; *“Es hacer música, crear a partir de sinfonías que me dan los instrumentos. Pero deben tener organización y libertad”*; *“Construir una casa, uno solo no puede hacerlo, necesita de otros, de sus estrategias, capacidades y conocimientos para construir algo grande y perdurable.*

### **C- El aprendizaje en la Universidad: Capacidades necesarias para aprender, habilidades estimuladas y valores priorizados en la formación académica.**

La dimensión referida a las capacidades cognitivas ubicó al estudiante en la valoración de la mayor o menor relevancia de diferentes capacidades para aprender en la universidad.

‘Comprensión’ fue seleccionada por prácticamente la totalidad de los alumnos en las primeras posiciones. En orden de prioridad fue seguida por ‘relación’ y ‘valoración crítica’. En posiciones intermedias se ubicaron las capacidades ‘resolución de problemas’, ‘aplicación’ y ‘elaboración’. Cabe resaltar que las primeras están más directamente ligadas a la teorización y las segundas a las aplicaciones y transformaciones del conocimiento. Las menos valoradas, concentrando las selecciones en los últimos niveles de la jerarquía, corresponden primeramente a la capacidad de ‘reproducción’, seguida de cerca por ‘retención’ y ‘comunicación fluida’. Retener y reproducir son operaciones complementarias, en el sentido de que la primera es condición para la efectivización de la segunda: retengo para reproducir en el momento oportuno, ambas se hayan vinculadas a la autoridad de los libros y los profesores. En este mismo grupo cabe advertir que la fluidez discursiva comparte con la capacidad de reproducir la necesidad de requerir un interlocutor. La primera como capacidad de construir un discurso propio para comunicar conocimientos e información, con la finalidad de dar cuenta de su recreación conforme a la interpretación de quien lo enuncia. La segunda como capacidad para comunicar ateniéndose a las fuentes, con la finalidad de mantenerse fiel al discurso que se enuncia. Pensamos que la poca valoración de la capacidad de retener respondió a que fue entendida como memorización asociada a una actitud de asimilación pasiva del conocimiento, más que como un soporte imprescindible para el desarrollo de cualquier operación cognitiva compleja. Se asocia a la mera reproducción, que en los contextos académicos no es apreciada como forma de conocer que se limita a “estar informado”.

El ítem correspondiente a las habilidades ubicó al estudiante, no ya en lo que él percibe como necesario para aprender en la universidad, sino en los entornos de aprendizaje y en las habilidades que en ellos se estimulan. Para las clases prácticas destacan, tal como era esperable, ‘utilización de técnicas’ y ‘trabajo colaborativo’, pero también ‘aplicación de conocimientos’ y ‘resolución de problemas’, seguidas en número de señalamientos por ‘fundamentación de posiciones’, ‘producción de perspectivas nuevas desde una posición personal’ y ‘relación de informaciones diferentes’. Sólo la mitad de los alumnos señaló ‘comunicación de ideas’ e ‘integración de conocimientos’ como estimuladas en las clases prácticas, y un número aún menor reconoció ‘comprensión’ y ‘consideración de diferentes perspectivas’. Al igual que en la valoración de las capacidades, ‘retención’ no fue destacada. Para las clases teóricas, la distribución de los señalamientos no muestra una concentración bien diferenciada en valores intermedios. Teniendo en cuenta esta particularidad, ‘comprensión’ es la más aceptada para este entorno, seguida por ‘consideración de distintas

perspectivas' y 'comunicación de ideas'. Con poca diferencia respecto a las anteriores, se encuentran 'retención', 'integración de conocimientos' y 'relación de informaciones diferentes', escogidas por poco más de la mitad. Entre las no destacadas figuran precisamente aquellas que sí lo fueron para las clases prácticas y que suponen operaciones más vinculadas con la reelaboración del conocimiento: 'aplicación de conocimientos', 'fundamentación de posiciones', 'resolución de problemas' y 'producción de perspectivas nuevas desde una posición personal'. Como podía esperarse, tampoco fueron destacadas 'utilización de técnicas' y 'trabajo colaborativo', habilidades que se asocian a los prácticos.

Para las evaluaciones, se revelan decisivas las habilidades 'retención' e 'integración de contenidos', reconocidas prácticamente por la totalidad. Seguidas, con números equivalente de menciones entre sí, por 'resolución de problemas', 'relación de informaciones diferentes', 'aplicación de conocimientos' y 'comprensión'. Alrededor de la mitad señaló 'fundamentación de posiciones', 'producción de perspectivas nuevas', y 'consideración de distintas perspectivas'. Acorde a lo que cabría esperar, no fueron destacadas la 'utilización de técnicas' y el 'trabajo colaborativo'. Curiosamente tampoco lo fue 'comunicación de ideas'.

En lo atinente a la cuestión de los valores privilegiados por la universidad, se presentaron a los alumnos valores de naturaleza personal y social, algunos de ellos relacionados con lo académico-disciplinar (competencia, rigurosidad, perseverancia). Se observa una distribución dispersa y poco definida en su jerarquización, lo que parece indicar ausencia de una representación constituida sobre esta cuestión en el contexto universitario. Las prioridades se orientan hacia 'desarrollo personal' y 'responsabilidad', y en el otro extremo, como valores no destacados, 'tolerancia', 'rigurosidad' y 'flexibilidad'. El 'compromiso social' y la 'autonomía' muestran una aceptación similar en posiciones intermedias. Del conjunto propuesto, 'perseverancia' y 'competencia' son las que exhiben mayor dispersión entre las distintas posiciones. Llama la atención que 'tolerancia', 'rigurosidad' y 'flexibilidad' no fueron consideradas entre los valores importantes. La primera se encuentra ligada al respeto, la convivencia y la aceptación deliberada de lo diferente, se trata de un valor que es fuertemente promovido desde diversos contextos y con mucha presencia en el discurso social actual. Por esta razón, puede que entiendan que su promoción no compete primeramente a la universidad. En cambio, la estimulación de rigurosidad y flexibilidad sí pueden verse directamente ligadas al quehacer académico, la primera porque apela a la precisión, la sistematicidad y el accionar metódico, propiedades propias de los campos disciplinares; la segunda porque connota plasticidad en el plano cognitivo y en la acción para adecuarse a condiciones y circunstancias cambiantes. Es de notar que en el tema de los

valores no emerge una pauta relativamente compartida, como sí ocurrió con la estimación de las capacidades y las habilidades, sugiriendo ausencia de una representación instituida. En este sentido, el desarrollo de estas últimas mantiene directa relación con las demandas académicas del nivel superior, y especialmente desde el currículum de la carrera en la cual se están formando, por lo que al valorarlas disponen de información desde diversas fuentes. No ocurre lo mismo con los valores en tanto se promueven o dejan de promover tácitamente, raramente hay discusión y acuerdos en torno a ellos en el contexto institucional.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aparicio, J. A. y Pozo, J. I. (2006) De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez de Echeverría, Del Puy, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 265 - 284) Madrid: GRAÓ.

Flores Martínez, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Investigación durante las prácticas de enseñanza*. Granada: COMARES.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Martínez Padrón, O. (2003). El dominio afectivo en la educación matemática: Aspectos teórico-referenciales a la luz de los encuentros educativos. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Turmero.

Molina Iturrondo, A. (2001) Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción. *Anales de Pedagogía, Revista de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, 19, 201- 220.

Pajares, M. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pardo Novoa, A. (2006) Creencias de profesores y estudiantes acerca de la clase académica. *Revista de Investigación*, 6, (2), 309 - 318.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez de Echeverría, M. del Puy, Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAÓ.

Vilanova, S., García M. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación [en línea]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, (2), 1 - 17.