



El aprendizaje y sus condiciones: una relación singular en profesores universitarios

Learning and its conditions: a singular relationship in university professors

María Noel Fernández
fernandezmnoel@gmail.com

Alicia Isabel Iglesias
aliciaiglesias_3@hotmail.com

Instituto para el Estudio
del Lenguaje, la
Educación y la Sociedad -
Universidad Nacional de
La Pampa. Argentina

Recibido: 21 | 12 | 16
Aceptado: 20 | 03 | 17

RESUMEN

El presente trabajo sistematiza un elemento del fenómeno de las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios: las condiciones en tanto variables externas que influyen en los aprendizajes. Se estudian las características que asumen dichas condiciones en la perspectiva de docentes universitarios y la trama que se construye a partir de allí en torno al conocimiento a enseñar. Dicho objeto de estudio es construido desde la perspectiva fenomenográfica. Puesto que interesa conocer el modo en que los docentes experimentan, explican y conceptualizan los aprendizajes. En tanto estrategia cualitativa habilita el abordaje situado de la problemática, nos acerca a las prácticas reales de enseñanza y los procesos de aprendizajes generados en la Universidad. Se abordan las variables institucionales y organizacionales que los contextualizan los procesos de aprendizaje y enmarcan esos acercamientos al conocimiento. Se focaliza en el análisis e interpretación del lugar que ocupa el objeto de estudio en el discurso respecto del aprendizaje. Así, el objeto de estudio disciplinar se reconoce como la condición de aprendizaje más relevante y las particularidades de la organización institucional se reconocen como marco de estos aprendizajes. Los tiempos académicos de cursada de las asignaturas generan espacios de trabajo con el conocimiento que operan como dispositivo de aprendizaje desde la concepción de estos profesores.

Palabras clave: Docentes; Aprendizaje; Universidad; Condiciones del aprendizaje.

ABSTRACT

Those papers organized a phenomenon's element of the university professors' learning conceptions: the conditions as external variable that have influence on learning. It studies the features that those conditions assume on the teacher perspective and the teacher and the link that is built from there to around the knowledge to teach. It study institutional and organizational variable that surround the learning process and delimit those approach to the knowledge. It focuses on the analysis and interpretation of where is the main object take up on the discourse about learning. The disciplinary study object it is recognize as the learning condition more relevant and the distinctive features of the institutional organization it recognize as a frame of these learning's. The learning times on the curricula performer working time with the knowledge that act out as learning mechanism from the professors conception.

Key words: University Professors; Learning; University; Learning Conditions.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del estudio de las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios. En particular, de la indagación de las condiciones que consideran como influyentes en el aprendizaje de sus estudiantes. Además, avanza en el análisis de su implicación en las particularidades de la configuración del conocimiento a enseñar en la formación docente.

El modo de entender el conocimiento a enseñar y su traducción en intencionalidades pedagógicas posibilitan la consolidación de expectativas de aprendizaje que se corresponden con una concepción singular del mismo. Es decir, los docentes interpretan y proyectan posibles instancias de encuentro con el conocimiento para los estudiantes según las características de las interacciones que experimentan, o han experimentado, con ese conocimiento que enseñan.

En tal sentido, indagamos las relaciones que los profesores exponen entre las variables que reconocen como indicativas de influencias externas del aprendizaje de los estudiantes y la configuración de sus intencionalidades pedagógicas. Es decir, las vinculaciones entre las condiciones del aprendizaje y las expectativas de aprendizaje para sus estudiantes. Su estudio permite reconstruir el modo en que significan qué es aprender y cómo se aprende en los procesos de interacción con el contenido a enseñar; pone en tensión los discursos construidos en relación al aprendizaje y los objetos de conocimiento.

Los aportes que se comparten en este escrito conforman el espacio de resultados del proyecto de investigación "Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura" (UNLPam, 2012-2015). El proyecto asumió una lógica de trabajo cualitativa que articuló la producción de datos empíricos y la construcción del objeto de estudio desde un encuadre fenomenográfico. El aspecto preponderante de este enfoque metodológico refiere las particularidades del trabajo de campo, fundamentalmente en la recolección, análisis y presentación de resultados. La complejidad y diversidad de las concepciones de aprendizaje, en tanto fenómeno a estudiar, remiten a una forma de indagación que respete la matriz epistemológica de esta noción.

La indagación focalizó en el análisis e interpretación de entrevistas a profesores adjuntos de cátedra de carreras de formación docente. Se contactaron docentes de la formación general, de la formación específica y del área de las prácticas de los profesorados de Educación Primaria, de Educación Inicial y de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa. El relevamiento incluyó el análisis conjunto de una secuencia de trabajos prácticos con el fin de sondear rasgos de la concepción de aprendizaje construida por el docente entrevistado.

De la multiplicidad de variables identificadas como condiciones del aprendizaje hemos seleccionado aquellas -que por su recurrencia e importancia- constituyen un aspecto diferencial en las voces de los docentes entrevistados. Estas fueron agrupadas en las siguientes subcategorías descriptivas: particularidades del objeto de estudio, diseño de las actividades prácticas (organización, secuenciación y articulación), formación del docente, características de la población de los estudiantes, elementos organizacionales -institucionales (carga horaria, cantidad de alumnos, cantidad de integrantes del equipo de cátedra, espacios físicos, entre otras) y cultura académica (lectura y escritura). En este escrito focalizamos el análisis de las dos condiciones que consideramos estructurales de la categoría general: las condiciones organizacionales - institucionales y las particularidades del objeto de estudio.

El artículo se estructura en tres apartados. El primero aporta, de modo general las particularidades del enfoque metodológico. El segundo presenta sintéticamente las variables institucionales y organizacionales que contextualizan los procesos de aprendizaje y enmarcan los acercamientos al conocimiento, en especial, las particularidades que asumen los tiempos académicos de cursada. El tercero focaliza en el análisis e interpretación del lugar que ocupa el objeto de estudio en el discurso respecto del aprendizaje. Se describen los rasgos identificados como intervinientes en los procesos de aprendizaje que se esperan propiciar. Por último, se explicita a modo de cierre una reflexión que pone de manifiesto las principales características

encontradas respecto a las condiciones que influyen en el aprendizaje según los profesores universitarios entrevistados.

EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN PERSPECTIVA FENOMENOGRÁFICA

El enfoque fenomenográfico es un modelo de investigación que estudia las diferentes maneras como los sujetos piensan, entienden y explican la realidad. Asimismo, cómo interpretan, describen los objetos y los sucesos del entorno, cómo vivencian, experimentan, justifican, perciben dichos fenómenos con los que interactúan o conviven de un modo cualitativamente diferente (Saljö 1979; Marton 1981; Johansson y Marton 1985). Analiza, también, el contenido de las concepciones de las personas y lo caracteriza para elaborar una clasificación en categorías descriptivas.

De este modo, se intenta explicitar la apariencia que tienen estos fenómenos para las personas. Tal como afirma Ortega Santos (2006: 41) “En las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo”. La fenomenografía no categoriza la realidad, trata de analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad. No investiga el fenómeno como es, sino cómo el fenómeno es experimentado (González Ugalde 2014).

La unidad de descripción en fenomenografía es la concepción. Las concepciones de la realidad son pensadas como categorías de descripción para facilitar la comprensión de las voces de los sujetos que explicitan su explicación, interpretación y vivencias sobre los fenómenos del entorno. Svensson (1984 en Marton et al. 1993) definió la naturaleza de una concepción como fenómenos delimitados por el contexto, sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos. Dichas categorías se organizan de modo jerárquico y lógico dando como corolario un espacio de resultado, que es el producto del análisis fenomenográfico (Marton & Pong 2005). Las concepciones, o los modos de entender la realidad, no son vistas como cualidades individuales, se entiende que dichas concepciones se organizan en grupos y pueden aparecer en situaciones diferentes por lo que podrían llegar a ser estables y generalizables a otras. Por lo tanto, el espacio de resultado representa la variación en las formas colectivas de experimentar un fenómeno (Marton y Booth 1997)

Marton y WingYanPong (2005) sostienen que se han complementado y profundizado dos categorías claves para analizar las concepciones como son el aspecto referencial y estructural. El primero alude al significado general que se hace del objeto o fenómeno referido, incluye aquellos aspectos en los que se focalizan las personas cuando informan sobre las concepciones. El segundo explica la combinación de características de los objetos o sucesos que fueron discernidos y localizados para su explicación e interpretación, es decir cómo se logra acceder a ese conocimiento. Dentro de cada concepción, se observan distintos rasgos o características del objeto o suceso, que es lo que lo define o lo diferencia. Además, en esos rasgos hay modos de discernir esas características y pueden aparecer variaciones en las formas de distinguir los objetos y sucesos vivenciados por el sujeto. Es decir, se puede definir el fenómeno desde rasgos conceptuales así como desde los experienciales. El ‘qué’ funciona como condición necesaria para que se establezca el ‘cómo’, pues están interrelacionados. Ambos se complementan de un modo dialéctico por lo que cada rasgo identificado se relaciona con alguna dimensión de variación en el cual se ponen en situación de comparación los diferentes objetos puestos a definir (Marton y Tsui 2004). En palabras de González Ugalde (2014) llevar a cabo un proceso iterativo de construcción de categorías de descripción genera un espacio de resultados que muestra la variación en las formas de experimentar un fenómeno.

Como se adelantó, los hallazgos que se presentan surgen del proyecto de investigación “Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura¹” de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico, Universidad Nacional de La Pampa [UNLPam], Argentina. El mismo se desarrolló durante los años 2012 - 2015. Los encuadres teóricos que sostuvieron el proceso

¹Directora Externa (UNCo), Diana Martín y Co Directora Local (UNLPam), María Ema Martín.

son propios del campo de la Psicología del Aprendizaje y de la Psicología de la Educación. Las preguntas de investigación fueron: ¿Qué características reúnen las concepciones de aprendizaje de los profesores?, ¿Las ideas que componen las concepciones son comunes a todos los profesores o difieren según la disciplina o área de conocimiento en que se desempeñan?

Dentro instrumentos de recolección de datos, el enfoque fenomenográfico utiliza entrevistas semiestructuradas pues ofrecen recorridos más acotados según la intencionalidad del investigador o su proyecto. Se pretende que dichas entrevistas muestren descripciones verbales amplias sobre el objeto en cuestión. A partir de las voces emitidas por los entrevistados se realiza una selección de información de interés, se las cataloga según semejanzas, diferencias, regularidades que den cuenta de las percepciones e interpretaciones de los entrevistados.

Una entrevista fenomenográfica intenta que los participantes reflexionen sobre sus experiencias, intenta llevar al entrevistado a un estado de meta conciencia, con el fin de hacer conscientes a los entrevistados sobre su experiencia de un fenómeno en particular por medio de la reflexión sobre ella (Marton & Booth, 1997; Trigwell, 2000; Gonzalez Ugalde, 2014).

En nuestra investigación, la selección de docentes a entrevistar fue realizada por la combinación de técnicas de criterios y azar sobre los Planes de Estudios (2009-2010) de las tres carreras de Formación Docente (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria) que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas con sede en General Pico. Sobre un total de 11 (once) espacios curriculares seleccionados, se sostuvieron 8 (ocho) entrevistas semi-estructuradas. De las cuales²: cinco correspondientes a la formación general, dos a la formación específica y una al trayecto de las prácticas.

El análisis de las voces de los entrevistados se encuadró en los criterios de la perspectiva fenomenográfica. Por lo tanto, luego de la selección y codificación de frases significativas en clasificaciones generales, se reordenaron en función de ajustar los datos e ir estableciendo categorías descriptivas que explicitaran el significado y la experiencia sobre el fenómeno de indagación, las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios. El proceso implicó la comparación entre lo individual y el grupo de significaciones que se fue organizando para establecer semejanzas y diferencias según criterios establecidos e ir creando categorías de descripción pertinente con relación a las explicaciones del objeto de estudio. Se construyeron cuatro (4) categorías descriptivas que estructuran el estudio de la concepción de aprendizaje como unidad de análisis. A saber: contenido del aprendizaje (el qué), modo de aprender (el cómo, se toman como variables procesos y resultados), condiciones y regularidades del aprendizaje.

Como se mencionó, este artículo presenta las principales características atribuidas a las condiciones que influyen en el aprendizaje según los profesores universitarios entrevistados. En todo aprendizaje siempre existe una implicación de resultados, procesos y condiciones. Estos tres componentes son muy variados y podemos encontrar una gran diversidad entre ellos. Las condiciones de aprendizaje hacen referencia al cuándo, cuánto, dónde, con quien, y demás variables intervinientes. Se relacionan con la práctica que tiene lugar para que los procesos de aprendizaje se pongan en marcha (Pozo Muncio, 2009)

LAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONALES DE LA INSTITUCIÓN COMO MARCO DE APRENDIZAJE: LA INTERVENCIÓN DE LAS REGULACIONES TEMPORALES

En tanto analizador conceptual, la tarea institucional ayuda a la interpretación acerca del ámbito organizacional como elemento constitutivo de las concepciones de aprendizaje. Lidia Fernández (1997) nos refiere al constructo en sentido restringido y amplio. En primer lugar, acota la

²De seis entrevistas que debían tomarse en el segundo cuatrimestre 2012, dos de ellas no se pudieron realizar. Una por no contar con la participación de la cátedra y otra por razones de salud de la docente. Es importante aclarar que un mismo profesor suele estar asignado a alguna otra asignatura de los planes de estudio. Por ejemplo: quien es docente en Fundamentos Biológicos del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación también lo es en Psicología de la Educación.



tarea institucional como tarea educativa a fin de problematizar al “conjunto de acciones a través de las cuáles procuramos facilitar el aprendizaje” (Fernández 1997: 86). En segundo lugar, amplía la mirada al reconocer como tarea institucional al “conjunto de trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que esas acciones [propias de la tarea educativa] puedan operacionalizarse” (Fernández 1997: 87).

Las características que asume dicha tarea, tanto en sentido amplio como restringido, condicionan los modos en los que los sujetos se relacionan con el conocimiento a enseñar. Los aspectos que estructuran y organizan una institución (tiempos, espacios, formas de evaluación y acreditación, reglamentos y planes de estudios) junto con la constitución de una determinada cultura académica establecen ciertos límites y posibilidades a la acción y pensamiento de docentes y estudiantes. Para Francisco Beltrán Llavador (2005) las instituciones actúan como marcos jurídicos en tanto marco de referencia del sujeto, constituyendo un “sujeto institucional”.

En el espacio de resultados, nuestra investigación muestra el modo en que los profesores universitarios proyectan su acción a partir de afrontar la tensión latente entre tiempos de aprendizaje y tiempos formales de la organización universitaria. De la multiplicidad de dimensiones y elementos que pueden identificarse en las configuraciones y dominios de una organización, los docentes entrevistados establecen en la dimensión temporal una fuente de influencia externa en el aprendizaje por excelencia del ámbito universitario.

La importancia dada a las características que asume en el contexto de la Universidad la dimensión temporal constituye un aspecto estratégico, complejo y difuso en las prácticas de formación docente y nos permite reconocer un tiempo académico de cursada. El mismo es definido como aquel espacio temporal establecido por la institución universitaria a través de documentos normativos específicos.

LOS TIEMPOS ACADÉMICOS DE CURSADA

El tiempo institucional es identificado por la totalidad de los profesores entrevistados como la variable estructural institucional que más influye en los procesos de aprendizaje. La carga horaria dispuesta en los planes de estudio, el régimen de correlatividades y cursada o el calendario académico, son elementos que estipulan un tiempo curricular destinado al aprendizaje de determinados contenidos académicos. Si bien se asume que ejerce una presión sobre los miembros de la organización, las características que le adjudican a su influencia son diferenciales.

Margarita Poggi identifica como uno de los principios organizadores de la dimensión temporal de corta duración a la fragmentación del tiempo, lo que implica tiempos destinados formalmente al aprendizaje y a la organización del trabajo docente; “los tiempos construyen formatos para prácticas e innovaciones, facilitándolas u obstaculizándolas, promoviéndolas o congelándolas” (2002:64). En este sentido, los docentes afirman seleccionar los contenidos en función de las posibilidades de abordaje que los tiempos académicos de cursada permiten, además identifican los cambios de planes de estudio como instancias de reorganización temporal:

Nosotros tuvimos una cuestión real que es la carga horaria. Cuando yo ingresé, tenía cinco horas la materia, y en cinco horas, distribuidas en quince clases más o menos, el trabajo se hacía de una manera. Después pasaron a cuatro, después pasaron a tres. Ahora con el nuevo plan vuelven a ser cuatro. No es un detalle, porque tres horas contra cinco, sobre todo en esa etapa se notó mucho. Sobre todo cuando hay que trabajar, o cuando hay que hacer uno de esos trabajos de buceo, de sondeo [...] Es todo un trabajo muy minucioso y necesita tiempo. (E. 5, comunicación personal, 2013)

Se argumenta que la carga horaria es un marco de acción rígido que actúa como obstáculo para permitir que los estudiantes desarrollen procesos autónomos. Además, se sostiene que tampoco permite a los docentes su acompañamiento en caso de que lo hagan.



Se trabaja mucho con las puestas en comunes en los trabajos prácticos, cuando estamos muy ajustados con el tiempo [...] los tiempos priorizan más que los procesos cognitivos de ellos. (E. 6, comunicación personal, 2013)

Este trabajo fue muy lindo pero nos llevó más de un mes de trabajo, porque ¿cómo los pibes hicieron la argumentación? al lado nuestro, donde vos le vas tirando los textos y le decís bueno a ver y una vez y otra vez retomando. (E 1, comunicación personal, 2013)

El trabajo de Violeta Guyot ayuda a comprender la necesaria referencia al tiempo en las voces entrevistadas. En su obra nos muestra “la importancia de la temporalidad como condición de posibilidad de la práctica docente. La situacionalidad histórica y la vida cotidiana constituyen arcos de temporalidad y delimitan la condición espacio-temporal de la práctica docente” (2011: 31). Bajo esta mirada, el trabajo que aquí se expone, evidencia como el tiempo aparece como condicionante instrumental en la perspectiva construida por los docentes contactados.

La prevalencia de marcos temporales monocrónicos sobre las regulaciones del aprendizaje disgrega la complejidad de los procesos cognitivos al subordinarlos al tiempo académico. No emergen referencias claras en los discursos de los entrevistados de otras posibilidades de favorecer el desarrollo de procesos cognitivos de cierta complejidad como reflexionar, confrontar, expresar o argumentar, por ejemplo. Se refiere al tiempo institucional como lo meramente útil, necesario. Es asociado con las posibilidades o no de generar espacios de trabajo con el conocimiento, que exigen procesos cognitivos específicos.

De esta manera, la dimensión pedagógica de la tarea institucional aparece desdibujada o condicionada a la organización formal del tiempo. En consecuencia, las posibilidades de acceso y aprendizaje del objeto de estudio también. Sin embargo, la importancia del aprender está dada por el conocimiento científico específico de la materia. Se le otorga significado a la totalidad de la propuesta teórica de un autor o comunidad científica, el énfasis está dado por comprender la rigurosidad epistemológica disciplinar y sus aportes a la historia de esa ciencia.

El problema es que [...] nos encontramos con la complejidad que tiene el conocimiento [...] y más para una materia de primer año, primer cuatrimestre y con la masividad de alumnos que tenemos [...] la mayor dificultad tiene que ver con el vocabulario específico de la disciplina, el nivel de abstracción es muy importante y si bien intentamos hacer contextualizaciones lo más cercana a la realidad de ellos posible, este nivel de extracción es muy difícil [...] es mucho para un estudiante que se está insertando en una institución que tiene características diferentes al secundario o a las experiencias que tuvieron [...] desde las prácticas habituales de las cursadas [...] hasta la misma organización para el estudio (E7, comunicación personal, 2013)

Se observa como regularidad de las consignas de trabajos prácticos la complejidad de los procesos cognitivos requeridos y un proceso de andamiaje progresivo de las posibles dificultades de comprensión conceptual. La organización del tiempo se plantea de modo integral y, en consecuencia, los tiempos de enseñanza y aprendizaje se flexibilizan y extienden fuera del ámbito físico de la Universidad.

Pueden inferirse la importancia del docente como mediador en los procesos cognitivos que lleva a cabo el aprendiz. En sus concepciones de aprendizaje, incorporan la dimensión corporal al considerar necesaria la interacción cara a cara durante el proceso de andamiaje. Aunque reconocen que la organización temporal de las cursadas genera una limitación física para desarrollar ese rol. Por lo tanto, a través de las consignas escritas de trabajos prácticos intentan andamiar el trayecto que los estudiantes deberán realizar sin su presencia. En este proceso, adquieren importancia las instancias de consultas personalizadas y de coloquio por grupos.

La disonancia entre el tiempo académico y el tiempo de aprendizaje es enunciada y reconocida en las entrevistas realizadas. Las variaciones en las designaciones de esos tiempos como una de las condiciones del aprendizaje muestran su pertenencia a concepciones de aprendizaje

diferenciales. Es decir, la valoración del tiempo en la voz de los docentes nos acerca a la concepción de ese docente en sentido fenomenográfico.

La totalidad de las voces de los profesores referencian al sujeto que aprende, al objeto de estudio que está intermediando, a su rol docente y a la tensión que opera entre los tiempos de aprendizaje y los tiempos institucionales. Ambos se pueden organizar y coordinar mientras que el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos. De ahí la tensión latente entre el afán de no desvirtuar la rigurosidad científica y el resguardo epistemológico del conocimiento a enseñar y la necesidad de promover procesos que posibiliten a los estudiantes aprender el conocimiento enseñado. Conocimiento que deriva de la práctica docente, por lo tanto, requiere de un análisis que permita comprender las relaciones que se generan durante la práctica. Resulta ineludible explicitar las variantes que el objeto de estudio adquiere en relación con el aprendizaje.

LA RELEVANCIA DEL OBJETO DE ESTUDIO EN LA VINCULACIÓN ENTRE APRENDIZAJE E INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

Si bien la construcción de una problemática de investigación difiere de la construcción de una problemática pedagógica, el conocimiento a enseñar desde la perspectiva de Elena Achili "se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación -ámbito en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la práctica docente -ámbito de trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje-" (2004: 26)

La intervención del objeto de estudio disciplinar a enseñar como condición de aprendizaje en el discurso de los docentes entrevistados permite reconstruir las particularidades de los aprendizajes que esperan de sus estudiantes. Es a partir de la explicitación de las características del objeto de estudio que infieren, o describen, qué y cómo esperan que los estudiantes aprendan. Miguel Ángel Zabalza reconoce la importancia del objeto de estudio en los procesos de formación y del posicionamiento epistemológico en el desempeño profesional desdibujándose el conocimiento sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

Para los profesores universitarios, considerar este aspecto [el aprendizaje de sus estudiantes] resulta fundamental y, pese a lo que pudiera parecer, notablemente novedoso. Dado que nuestra formación e identidad como profesionales se ha construido en torno a los contenidos científicos de nuestra asignatura eso es lo que, en el mejor de los casos, sabemos. Pero esta dimensión personal de cómo los alumnos aprenden [...] resulta algo "ajeno" y fuera de nuestro espacio de preocupaciones y saberes. (2002: 188)

Los profesores entrevistados elaboran explicaciones que ubican al objeto de estudio en distintos grados de importancia. Estas diferenciaciones van desde la incorporación transversal en el discurso sobre el aprendizaje hasta su omisión. Hemos organizado la exposición de estos resultados a partir de cuatro variantes:

- La complejidad del objeto de estudio incorporada de modo transversal a los procesos de aprendizaje.
- El reconocimiento de particularidades del objeto de estudio que esperan sean aprendidas.
 - La definición del objeto de estudio como el aprendizaje esperado.
 - El objeto de estudio independiente a los procesos de aprendizaje.

En primer lugar, cuando la complejidad del objeto de estudio se presenta transversal a los procesos de aprendizaje, se referencian sus posibilidades de abordaje: qué puede y qué no puede ser aprendido. Es decir, se identifica el énfasis del objeto de estudio en la descripción sobre el

aprendizaje. Estas descripciones, traducidas en intencionalidades pedagógicas, actúan como “imágenes anticipatorias que condensan significaciones acerca de lo que, por experiencia, el sujeto considera deseable” (Cols 2011: 67). Así, se presenta una configuración clara del rol docente, del estudiante y del objeto de conocimiento:

Se quiere que se vaya construyendo una mirada desde la disciplina que puedan relacionar, que puedan, a ver... entender que el conocimiento se construye y que surge en determinadas condiciones de producción, que puedan comparar perspectivas (E.7, comunicación personal, 2013)

Porque muchas veces insistir en tan poco tiempo con capacidades que tienen que ver con ejecuciones musicales, que todos sabemos que todos los músicos nos ha costado mucho tiempo, lleva directamente a una frustración porque ellas no lo pueden lograr (E 5, comunicación personal, 2013)

En segundo lugar, algunos profesores reconocen particularidades del objeto de estudio que esperan sean aprendidas. En sus discursos pueden inferirse referencias, pero no se analiza su complejidad. El objeto se presenta como una variable más en las situaciones de aprendizaje. Sin embargo, puede interpretarse que se constituyen en matriz para la acción y formas de aprendizaje (Guyot 2011).

En estos casos, las referencias sobre los objetos de conocimiento se construyen a partir de la formación particular de los docentes. Este proceso se encuentra andamiado por una red solidaria de conceptos y representaciones que se nutren de las experiencias de su práctica y de opciones teórico-pedagógicas plasmadas en sus proyectos de enseñanza (Guyot 2011). En este sentido, cada docente tiene una relación singular con el conocimiento a enseñar. La selección de los objetos de la cultura que realice “lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente construidos en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan” (Cols 2011: 76)

Estos docentes suelen argumentar las posibilidades de abordaje y características del conocimiento a enseñar a partir de una perspectiva pedagógica, a veces, la lectura y análisis se sostiene en la construcción de un recorte de la realidad para ser estudiada científicamente en función de la disciplina que opera como formación básica en el docente. Es decir, se explican y justifican las actividades propuestas a los estudiantes en función del objeto de estudio de la disciplina; aunque se mencionan diferentes estrategias cognitivas (relacionar, desnaturalizar, problematizar, entre otros) cuando se explicitan los modos de aprendizajes esperados: “*Nosotros lo que buscamos es, por un lado que se familiaricen con la disciplina porque es una disciplina que siempre les resulta compleja, porque son muchas, muchos campos de conocimiento dentro de una única materia*” (E. 2, comunicación personal, 2013)

En tercer lugar, centran la definición de aprendizaje en el objeto de estudio, lo plantean como logro a alcanzar. En sus discursos no señalan referencias a instancias de mediación entre el estudiante y el conocimiento a aprender. Por lo tanto, la misma categoría de condiciones se encuentra ausente del relato: “*Aproximaciones sucesivas al objeto de estudio, eso es aprender*” (E. 1, comunicación personal, 2013)

Desde la perspectiva de Guyot (2011) es imprescindible reconocer al sujeto como constructor de conocimiento a partir de sus posibilidades cognitivas, las prácticas de enseñanza y los procesos de historización del conocimiento. En este sentido, reconocen su complejidad y la necesidad de desarrollar herramientas discursivas para abordarlo. Las mismas devienen de procesos cognitivos, sin embargo, estos pierden relevancia en función del objeto de estudio. Por ejemplo, la argumentación es concebida como un recurso para acercarse al objeto, aunque no se explicita su intervención en el proceso de construcción de conocimiento.

En cuarto lugar, el objeto de estudio se presenta de manera independiente a los procesos de aprendizaje. Se describen de manera paralela los modos de aprender esperados en los estudiantes, las características del conocimiento específico de la disciplina y la intencionalidad pedagógica del docente. En sus discursos, estos docentes se ubican en una posición de exterioridad (Cols 2011)



respecto a los procesos de aprendizaje, la construcción del conocimiento a enseñar y sus propuestas de enseñanza.

“siempre estar resguardando sobre todo con las categorías conceptuales que trabajamos [...] La palabra más importante que aprendizaje es la posibilidad de comprender y esa comprensión es interpretar la realidad [...] la verdad que la guía de cómo hacer, de cómo resolver la categoría es lo que se consigna en la consigna (E. 6, comunicación personal, 2013)

En síntesis, el proceso de explicación que realizan los docentes sobre el objeto de estudio en sus distintas variantes pone de manifiesto algunos rasgos de las concepciones de aprendizaje y abre la posibilidad de reflexión sobre las relaciones entre el conocimiento a enseñar y los procesos de aprendizaje que se requieren para su apropiación.

REFLEXIONES FINALES

El análisis de las condiciones que influyen en el aprendizaje posibilita identificar las configuraciones en las cuáles se entrama la concepción de aprendizaje de los profesores universitarios. Las caracterizaciones surgen de las explicaciones que realizan a partir de la especialización en el objeto de estudio a enseñar. Es así que al naturalizarse se desdibuja la toma de conciencia de la propia reflexión en torno al aprendizaje.

Por ello, la explicitación de los aportes de estas aproximaciones resulta una mirada que enriquece las discusiones actuales, habilita el debate y la profundización de los desafíos que interpelan el enseñar y el aprender en el ámbito universitario. En este marco, el objeto de estudio disciplinar se inscribe como la condición más relevante en las explicaciones que elaboran los docentes universitarios sobre qué y cómo aprenden los estudiantes en la Universidad. En tanto conocimiento a enseñar, derivado de la práctica docente, cobra sentido en su vinculación con las expectativas de aprendizaje que lo generan.

Las particularidades de la organización universitaria se reconocen como marco de estos aprendizajes. En tal sentido, los tiempos de cursada y la cultura académica estructuran la trama resultante de los procesos de aprendizaje esperados. Éstos se proyectan atravesados regularmente por las particularidades que se le asignan al objeto de estudio disciplinar que se enseña. La formación docente sistemática, en tanto tarea institucional, se esboza como el resultado de la tensión entre procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza y estructuración de tiempos -no los espacios- propios de la organización formal.

La universidad, como cualquier organización educativa, encuentra su razón de ser en la posibilidad de generar aprendizajes. Por lo tanto, el avance en el estudio de las concepciones de aprendizaje que configuran e interpretan las prácticas cotidianas invita a pensar nuevas formas, nuevos sentidos y nuevos proyectos para la formación docente inicial.



BIBLIOGRAFÍA

1. Achili, E. *Investigación y formación docente*. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor, 2004.
2. Beltrán Llavador, F. "La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes". En Fernández Enguita, M y Gutiérrez Sastre (Coords): M. *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal, 2005, pp. 83-128.
3. Cols, E. *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2011.
4. Fernández, L. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
5. Foucault, M. *El Orden del discurso* Barcelona: Fábula Tusquets Editores, 1970.
6. Guyot, V. *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires,: Lugar Editorial, 2011.
7. Lamo de Espinosa, E. *La Sociedad Reflexiva. Sujeto y Objeto del conocimiento sociológico*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas 2001.
8. Poggi, M. *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2002.
9. Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez Echeverría, M del P; Mateos, M; Martín, E; de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao, 2009.
10. Zabalza, M. A. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2002.