

El protagonismo del estudiantado sobre la construcción del propio aprendizaje en una formación de posgrado

Miguel Ángel Sanhueza Latorre (ORCID: 0000-0002-4925-6117)
Universidad de Las Américas, Chile

Jesús Marolla Gajardo (ORCID: 0000-0001-6215-0010)
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Date published: 5 de octubre de 2022. Last modified: 4 de enero de 2023.

Resumen

La presente investigación busca analizar las concepciones de aprendizaje en función de los componentes de las representaciones sociales y, además, de los elementos propios de la formación académica a distancia. El tipo de estudio que direcciona la investigación es el paradigma cualitativo, basado en una metodología fenomenológica del análisis del discurso, que consistió en recabar las concepciones de un grupo de estudiantes, del último semestre de un programa de Magister en Docencia Universitaria. En los resultados, es posible dar cuenta de que realizar una formación de posgrado a distancia implica capacidad de adaptación, flexibilidad en cada aspecto perteneciente y participante de la metodología, ser protagonista y responsable del propio aprendizaje, en calidad de estudiante. Entendiendo la relevancia de las representaciones sociales en la construcción del aprendizaje y, particularmente, en la construcción del concepto de aprendizaje de un grupo de estudiantes que, a su vez, busca especializarse mediante herramientas pedagógicas para facilitar y mediar el aprendizaje hacia un grupo particular de personas, quienes poseen características de personalidad distintas, contextos personales únicos y que, sobre todas las cosas, poseen una manera diferenciada de observar el mundo, de construirlo y configurarlo.

Palabras clave: aprendizaje, representaciones sociales, concepción, paradigma, estudiante.

Abstract

This study explored students' conceptions of learning within the framework of social representations and elements of distance education. Employing a qualitative paradigm, this research used a phenomenological discourse analysis to examine the views of final-semester master's degree students in University Teaching. The findings highlighted that postgraduate education via distance learning necessitated adaptability, flexibility, and active participation in the methodology. Students were positioned as protagonists, assuming responsibility for their own learning. This research underscores the importance of social representations in shaping learning perceptions, particularly among students aiming to use pedagogical tools to facilitate and mediate learning for diverse individuals. These individuals possess distinct personality traits, unique personal contexts, and varied perspectives on observing, constructing, and shaping the world.

Keywords: learning, social representations, conception, paradigm, student.

1 INTRODUCCIÓN

El sentido que el ser humano le da a sus experiencias conlleva un proceso interno y personal que usualmente termina por decantar en lo que denominamos *aprendizaje*, pues el valor y significancia que

se le otorga a las experiencias de vida involucra un proceso reflexivo, analítico y asociativo, en función de la utilidad y aplicabilidad en la existencia.

Fundamentalmente, la presente investigación sitúa el lente en los estudiantes del Magíster en Docencia Universitaria (en adelante MDU) de la Universidad de Las Américas (Chile), que se encuentran cursando el último semestre del programa de posgrado. Esto, en directa relación con el objetivo principal de la investigación, el cual es comprender el concepto de aprendizaje en función de los componentes de las representaciones sociales (en adelante RS).

Es por ello que, en variados contextos, es posible observar una instancia de aprendizaje, más aún si se trata de un contexto universitario de formación de posgrado, puesto que las personas –en su rol de estudiantes, en este contexto– son sujetos con cierto desarrollo cognitivo, hábitos de estudio, experiencia laboral-profesional, entre otros elementos, que dan cuenta de una formación estándar de pregrado.

Siguiendo la línea de lo anterior, las RS cuentan con una característica teórica que especifica la inherente capacidad de la mente humana para establecer parámetros en tanto estructuras basales que sirven de referente para la adquisición de información y/o de conocimiento.

Cada individuo, por un lado, posee un sistema de creencias que le ayuda a conectarse con el entorno, el mundo, el contexto y, por otro lado, los saberes direccionan la aplicabilidad de los conocimientos previos en función de los nuevos, mientras que las representaciones son la conjunción de estos dos elementos mencionados previamente, puesto que a partir del conocimiento y las creencias, es posible establecer la base que proyecta la particular manera de vislumbrar el mundo externo para cada persona.

2 MARCO TEÓRICO

En esta sección se definirán los elementos que delimitan el concepto de aprendizaje, entendiendo las principales disciplinas que se han embarcado en la profundización teórica y práctica de ésta, además, de la conjunción entre el aprendizaje y los componentes de las representaciones sociales como factores que inciden en la construcción del conocimiento.

Vinculamos las representaciones sociales en la relación con el profesor, conforme la interrelación de elementos como el estudiante, el contenido y el profesor desde un lente más apegado al interaccionismo simbólico, es decir, la comprensión de la sociedad mediante la comunicación entendida como la producción y conexión de sentido en un universo simbólico (Donizete et al., 2010).

Se explicará la influencia de las representaciones sociales del estudiante, en función de la construcción del conocimiento, concibiendo éstas como las expectativas del entorno social que manejan los estudiantes en relación con las propias expectativas y, su vinculación con el contenido como producto final que será incorporado en el repertorio mental de los aprendices, no tan solo desde la mirada procedimental y conceptual, más aún desde la mirada actitudinal.

Esto indica que, adentrarse en conocer la descripción del concepto de aprendizaje de un determinado grupo de estudiantes en un contexto particular y con una carrera en común, permite manejar antecedentes (H Rodríguez et al., 2016) para ser considerados en la planificación de las estrategias tanto de la enseñanza (docentes) como de quienes aprenden (estudiantes).

También surgen como elementos relevantes para ser considerados en la concepción del aprendizaje, la identificación de las distintas formas de aprender y de lo que se aprende en torno a una misma temática, contenido, carrera, entre otros elementos. Además de los aspectos en común desde la base de la elección formativa, es decir, la elección de una carrera, a pesar de la formación previa en diferentes carreras profesionales, rango etario, contexto social, entre otros. (H Rodríguez et al., 2016).

A su vez, las investigaciones han direccionado su mirada hacia los denominados enfoques de aprendizaje, enfoque superficial y enfoque profundo como bien lo establecen Biggs & Tang (2011). Entendiendo dichos enfoques como la concepción de aprendizaje centrado en el alumno, como eje central del proceso educativo.

Cabe señalar que, desde la definición de enfoque profundo de aprendizaje, este se entiende como una alta motivación intrínseca y comprensión significativa de la tarea; mientras que la definición de enfoque

superficial de aprendizaje, este concepto es entendido como la baja motivación y el uso de estrategias enmarcadas en la memoria, también denominado aprendizaje mecánico (González-García et al., 2019).

De igual manera, el aporte investigativo se ha centrado en el aprendizaje como un proceso autodirigido, es decir, donde el interés personal y la motivación por diferentes temáticas conlleva a una selección de qué es relevante aprender para sí mismo (Nolla, 2019).

En relación con el punto anterior, se presume que el aprendizaje también es un proceso colaborativo, en tanto se interactúa con un otro distinto que entrega una perspectiva novedosa. Además, el aprendizaje se entiende como un proceso contextual, en tanto el ambiente o contexto inciden en lo que se aprende, puesto que, frente a determinados estímulos demandantes de ciertas herramientas para que las personas puedan desenvolverse, es necesario adquirir ciertos conocimientos (Nolla, 2019).

De este modo, las investigaciones también determinan ciertos elementos claves para el logro del aprendizaje, desde la teoría de (Biggs, 2006), quien establece tres elementos específicos: motivo, estrategia y rendimiento. Asimismo, cada uno de estos elementos coexisten, complementándose en la construcción del aprendizaje por parte de cada protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1 UNA DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Cuando se trata de aprender, se establece una implicancia en cuanto a la construcción y modificación del propio conocimiento, es decir, se modifican creencias, conductas, estrategias, habilidades y actitudes (Schunk, 2012)., elementos que inciden en la construcción personal de aprender, determinando las representaciones sobre la realidad e incluso sobre nuestra emocionalidad. Al mismo tiempo, este autor define el aprendizaje como un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de determinada manera, lo que tiende a ser el resultado de la práctica o de otras formas de experiencias.

Dicho lo anterior, las representaciones, desde una visión genérica, comprenden o constituyen verdades personales procedentes de la experiencia o bien de la fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo. Además, generan un efecto particular en las personas desde la influencia que se genera a nivel de pensamiento, opiniones, aptitudes y actitudes (Solís, 2015).

Por un lado, son derivados o productos mentales individuales que se basan en la construcción de las propias experiencias, significados, símbolos, entre otros factores, y, por otro lado, son igualmente productos mentales de nivel social, que suelen tener directa conexión con las creencias individuales. Es el conocimiento del sentido común que tiene como objetivo comunicar, estar al tanto y sentirse dentro de un entorno social, en el cual se origina el intercambio comunicacional propio del grupo social (M Mora, 2002).

En este sentido, se direccionan hacia temas y/o tópicos específicos, además, son flexibles, poseen influenciabilidad del contexto, historia y cultura, donde igualmente son encausados por las emociones y sentimientos, los cuales componen aspectos corporales, conductuales y lingüísticos (Piedra & Arias, 2015).

Para (Moscovici, 1979) las RS son una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad. Las define como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, es decir, es una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de información entre individuos.

Frente a esto, se torna de suma relevancia el conocer y comprender las RS en este y en cualquier programa universitario, con el objetivo de integrar la perspectiva y retroalimentarse directamente de la fuente informativa del estudiantado, más aún, cuando un programa podría requerir esta información por parte de los estudiantes y posibles egresados para participar de los procesos de certificación de calidad en educación superior.

2.1 1.2 INFLUENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA RELACIÓN CON EL PROFESOR

Desde esta perspectiva, es relevante profundizar acerca del conocimiento, puesto que todo tipo de conocimiento se integra a nuestro bagaje mental, a través de procesos cognitivos que también estructuran el aprendizaje (Méndez y Gutiérrez, 2016). Frente a este aspecto, cabe señalar que el profesorado

universitario posee una incidencia enorme en el aprendizaje del estudiantado, desde la facilitación del conocimiento en todos sus factores (metodología, estilo, formación, entre otros.) y, desde la calidad de individuo con un pensamiento particular y una cosmovisión que, de una u otra manera, se manifiesta en su quehacer docente (Ventura, 2016).

Así, por ejemplo, la preparación de una clase por parte del docente debe ser de manera previa a esta (Biggs, 2006), armando la estructura que se utilizará desde las habilidades y competencias del docente, así como también de las actividades y procedimientos, en función de los contenidos y del grupo curso al cual estarán dirigidas las sesiones.

(Sánchez González, 2010) destaca la preparación previa como elemento primordial, además, de esclarecer como objetivo principal el logro de síntesis de los conocimientos, la clarificación de los aspectos de controversia y la profundización de los puntos más relevantes, en suma, de iniciar la clase con el resumen de las sesiones previas donde sea posible realizar la conexión con los contenidos de la lección que se iniciará.

Esto indica que las estrategias de aprendizaje están encauzadas directa e indirectamente por las RS, ya que –como se ha señalado– son un sistema basal en el plano mental, que está encargado de cierta manera de filtrar y/u orientar la información, entendida como el nuevo conocimiento que se construirá en función de éstas (Rodríguez, 2003).

De ahí que actúen sobre las estrategias de aprendizaje de tal manera que cada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante EA) –como lo son el estudiantado, el contenido y el profesorado– impacte en sus prácticas en el aula, desde una mirada particular, con el fin de comprender la realidad de cada una de estas partes y el porqué de una determinada estrategia para aprender (Sancho et al., 2014).

Se debe agregar que, por parte del profesorado, las estrategias de EA que se tienden a emplear en un contexto universitario serán enmarcadas desde la intencionalidad impuesta para que el aprendiz logre el cumplimiento un objetivo de aprendizaje. Siguiendo la línea de lo anterior, esto estará mediado por elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales (Aizpurua et al., 2018), puesto que en dicho contexto se propicia y se espera la mayor adquisición de conocimiento.

1.3 LA INFLUENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESTUDIANTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Para lograr entender cómo el aprendizaje ha sido un concepto estudiado en los últimos años, en paralelo y de forma complementaria al concepto de enseñanza, es necesario situar el foco establecido para comprender que el concepto de aprendizaje es un eje central, mayormente en el ámbito universitario (Zabalza, 2011). El aprendizaje es igualmente relevante para el ámbito pedagógico y la perspectiva de las sociedades en tanto el tipo de persona que se desea formar y que prontamente contribuirá desde su área de experticia,

De la misma manera, las redes o sistemas cognitivos, tales como teorías implícitas, concepciones, intuiciones, creencias, imágenes y saberes prácticos (Cambra & Palou, 2007), que son enmarcadas en un contexto histórico, cultural y/o social, provocan en distintos niveles modificaciones y cambios en el proceso de EA y, en consecuencia, en la construcción del aprendizaje que las personas realicen.

Dicho lo anterior, la comprensión de cada uno de estos elementos de manera profunda y clara, conlleva a la posibilidad de operacionalizar la manera de aprender. Esto, desde una perspectiva psicológica a través del constructo conformado tanto por los estudiantes como por los docentes, quienes enseñan y aprenden respectivamente, ya que estos últimos imparten la enseñanza de una determinada asignatura en base –por ejemplo– a los juicios que poseen respecto del contenido (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

3 MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca en un diseño fenomenológico (Bisquerra, 2009), el cual proviene de la corriente filosófica de la fenomenología, y se aboca a explorar, describir y comprender los elementos en común, en función de la perspectiva y la experiencia de las personas de un determinado fenómeno.

Estos elementos en común pueden ser emociones, sentimientos, razonamientos, visiones, percepciones, creencias, representaciones, saberes, entre otros (Hernández Sampieri et al., 2014). Lo anterior no busca formular un modelo o teoría, más bien la intencionalidad se centra en el mismo trabajo de estos elementos, más aún, se enfoca en la esencia de la experiencia compartida.

Por consiguiente, el diseño fenomenológico (Álvarez-Gayou, 2003) se basa en el análisis del discurso, a través de la búsqueda de significados, donde el investigador contextualiza las experiencias relatadas desde el momento en que sucedieron, el lugar donde ocurrieron, las personas que la vivieron y los lazos que construyen a partir de dichas experiencias.

4 PROCEDIMIENTO

Es preciso destacar que el campo de investigación es un contexto universitario de un grupo-curso de estudiantes de primer y último año del Magister en Docencia Universitaria (MDU). Inicialmente, la implementación del diseño metodológico –desde un lente fenomenológico, que está orientado por el planteamiento del problema o definición del fenómeno de interés– lleva a una elección del contexto y los participantes. A propósito de esto, se procede al análisis de entrevista, mediante la definición de (Robles, 2011):

En la etapa de descubrimiento, se examinarán y ordenarán todos los datos registrados y se buscarán los temas vinculados a éstos. Se iniciará revisando cuidadosamente cada transcripción, cotejándola con las notas, apuntes, comentarios y anécdotas que se hayan escrito durante todos los encuentros, recorramos lógicamente el transcurso de los temas, pues lo importante es ir construyendo conceptos e interpretaciones; si encontramos temas emergentes, incluyámoslos, toda esta información nos permitirá elaborar clasificaciones y tipologías, que nos ayudarán a desarrollar argumentos más sólidos (pp. 45-46).

El siguiente paso es la inmersión en el campo, ejecutando paralelamente la recolección de los datos y el análisis de estos en función de las experiencias con el fenómeno o planteamiento (Álvarez-Gayou, 2003), puesto que la característica de la metodología cualitativa permite la no secuencialidad rígida del proceso, sino la adaptación a cada elemento que surge en el desarrollo de la investigación.

Luego viene la confección de categorías, temas y patrones presentes en las descripciones y en la narrativa de los participantes, con relación al fenómeno (Bisquerra, 2009), entendiendo que la confección de categorías se torna relevante para la organización de la enorme cantidad de información entregada por los participantes. También el desarrollo de una narrativa general que incluya las categorías anteriormente mencionadas, los temas comunes y diferentes, así como el descubrimiento de los vínculos dentro del contexto universitario de los estudiantes del MDU.

5 TÉCNICAS

Primero, se implementa una encuesta diagnóstica, de diez preguntas, a estudiantes de primer año del MDU, a través del instrumento formulario Google; las primeras cuatro preguntas –de selección de alternativas– evalúan la dimensión de los hábitos y métodos que utilizan para adquirir aprendizaje, mientras que las últimas seis preguntas evalúan la dimensión de la conceptualización del aprendizaje. Posteriormente, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas (Tamayo, 2006, p. 51) a estudiantes del MDU, que se encontraban cursando el último semestre del programa, a partir de un guion con diez preguntas abiertas, que evaluaban las siguientes dimensiones; antecedentes académicos, opinión, conocimiento, expresión de sentimientos y de simulación.

Segundo, con relación a la muestra, esta corresponde a un grupo de estudiantes del programa de postgrado, dentro del rango etario de 35 a 45 años, quienes poseen las siguientes características: cuentan con formación de pregrado completa; se desempeñan profesionalmente en el área de Salud, Ingeniería y Derecho; académicamente han desarrollado y cursado estudios, en la educación superior, dentro de un intervalo de 7-9 años; cada participante practica o ha practicado en el último año la docencia; ninguno cuenta con formación pedagógica de base.

Tercero, en el análisis de los datos se recogieron sus ideas, pensamientos, impresiones, entre otros, también se recabaron los datos tanto en respaldo audiovisual y anotaciones de registro de la sesión,

las cuales fueron debidamente transcritas. Luego se desarrolló la codificación y categorización de las respuestas similares correspondiente a los componentes de las RS, elaborando igualmente una definición en común que constituyó la narrativa general del fenómeno.

6 ESTRATEGIAS

En cuanto a las estrategias para la implementación del diseño metodológico, lo primero fue la entrega del consentimiento informado a cada estudiante del grupo-curso, antes de la realización de la encuesta diagnóstica, cuyo objetivo era la recolección de datos que permitieran comprender el concepto de aprendizaje, en función de las RS que poseían estos estudiantes.

Al respecto, el análisis se realizó comparablemente a la recolección para así naturalizar las intervenciones e invitar a la amplitud y relevancia de la instancia del análisis de datos proveniente de las entrevistas en profundidad y la encuesta diagnóstica, rescatando la situación de toma de datos como una instancia de aprendizaje en sí misma.

Posteriormente, transcritas las respuestas de la entrevista en profundidad y de la encuesta diagnóstica, se procedió a codificarlas y a categorizarlas, en función de las RS, desde una arista de las similitudes y diferencias en la construcción del concepto de aprendizaje, así como desde la observación de nuevos y actuales parámetros a considerar dentro del programa del MDU, puesto que conocer y comprender las representaciones sociales de los estudiantes entrega una directriz para la mejora de este, en un contexto universitario de formación de posgrado.

7 RESULTADOS

1. Diagnóstico inicial

Es necesario mencionar, por un lado, que el desarrollo de un diagnóstico inicial implica dar cuenta de la validez de la problemática para los fines que se busca en la investigación, y, por otro lado, permite dar cuenta consecutivamente de la influencia actual que tiene en el contexto de la formación de posgrado. Aspecto que se considera relevante desde el punto de vista de la concepción y desarrollo del aprendizaje en el contexto del MDU y sus implicancias pedagógicas en términos del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del programa.

Primeramente, para generar una base referencial en cuanto al nivel de impacto por parte del MDU hacia los y las estudiantes, en el marco de la concepción del aprendizaje, se aplica una encuesta diagnóstica a un grupo de 24 estudiantes vigentes del primer semestre del programa. Esta aplicación se realiza debidamente vía remota, enviando un enlace del formulario Google Forms a los correos electrónicos personales de los estudiantes, donde se entregan los lineamientos y la finalidad de la encuesta diagnóstica.

Luego, se recogen las respuestas y resultados de la encuesta, que presentaba diez preguntas; en la primera parte de éstas se observan cuatro preguntas de elección de alternativas predeterminadas y, en la segunda parte se vislumbran seis preguntas abiertas. Así pues, cabe señalar que en esta primera parte de la encuesta y como se observa en el gráfico pregunta N° 1 la siguiente tendencia:

Selecciona a continuación los elementos más importantes para ti al momento de estudiar.

24 respuestas

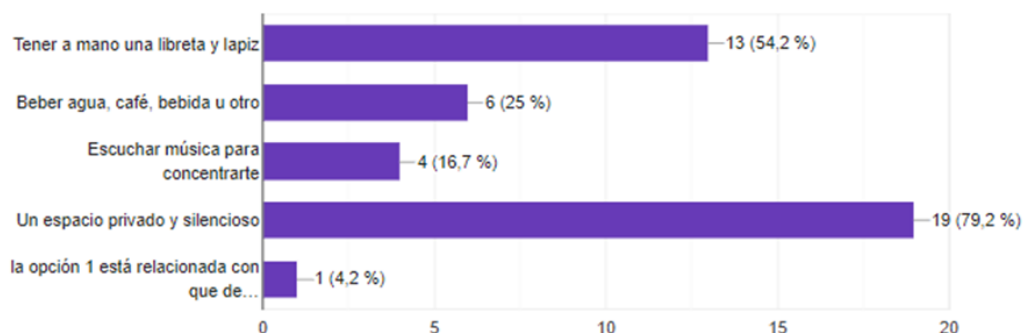


Gráfico pregunta N° 1

Elaboración propia

Hay que hacer notar que un 79,2 % de los participantes de la encuesta considera relevante –al momento de estudiar– el contar con un espacio privado y silencioso, pues es un factor que aporta para su proceso de estudio y aprendizaje. Mientras que un 54,2% considera que tener a mano una libreta y lápiz son elementos relevantes para estudiar. Un 25% considera que beber agua, café, bebida u otros es un elemento relevante al momento de estudiar; a su vez, un 16,7% considera relevante escuchar música para concentrarse; y, por último, el 4,2% destaca que es necesario ir anotando datos, ya que la plataforma Blackboard tiene demasiadas entradas e instrucciones que son poco claras.

De modo similar, se observa una tendencia en las respuestas frente a la autoobservación de los indicadores que den cuenta del aprendizaje, teniendo un resultado de un 70,8% la alternativa que refleja la asociación de lo aprendido a las experiencias y otorgarles un nuevo significado a estas.

De las siguientes opciones: ¿Qué indicadores observas en ti cuando te das cuenta que has aprendido algo?

24 respuestas

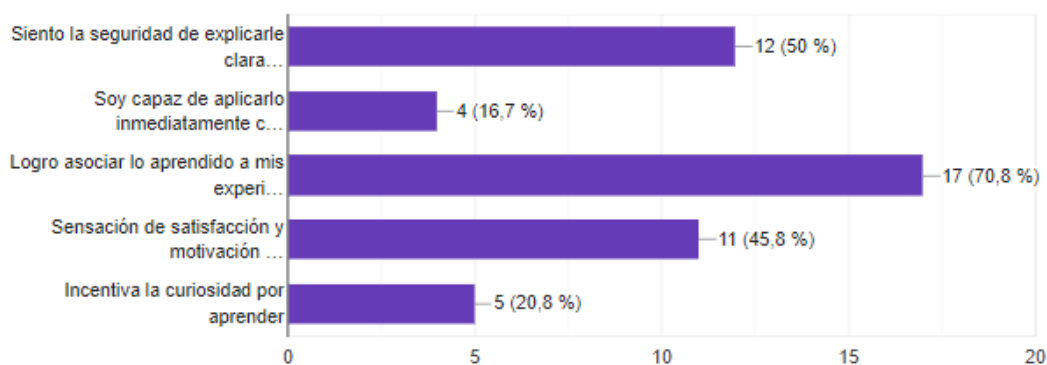


Gráfico pregunta N° 2

Elaboración propia

A continuación, la tercera pregunta alude a las estrategias que los estudiantes utilizan al momento de aprender, los que declaran inclinarse por la elección de estrategias metacognitivas –con 66,7%–, distanciándose de la elección de estrategias cognitivas (un 54,2%), seguido de la elección de estrategias de manejo de recursos o de apoyo (un 50%).

De las siguientes opciones ¿Cuál o cuáles son las estrategias que utilizas al momento de aprender?

24 respuestas

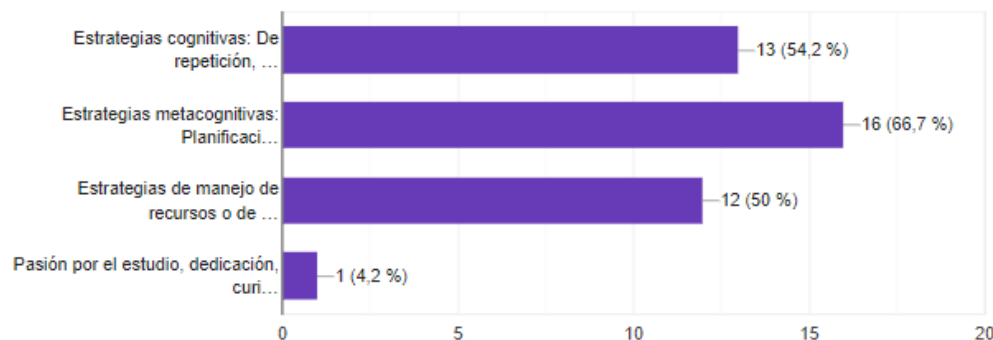


Gráfico pregunta N° 3

Elaboración propia

La cuarta y última pregunta de elección de alternativas, en esta primera parte, presenta una escala Likert para evaluar la valoración que el estudiante le otorga a la influencia del contexto social en relación con el proceso de aprendizaje. Se observa una tendencia de un 45,8 % que valora una influencia absoluta del contexto social sobre el proceso de aprendizaje, mientras que un 8,3% valora una no influencia en lo absoluto del contexto social sobre el proceso de aprendizaje. Por lo que, en estos términos, hay una preferencia a valorar directamente la influencia del contexto social sobre el proceso de aprendizaje, con un total de respuestas de 66,6 % (valor numérico 6 y 7).

La siguiente pregunta es de valoración numérica, por lo que dentro de una escala de 1 a 7 valora la influencia del contexto social con respecto al proceso de aprendizaje, donde 1 es NO INFLUYE EN ABSOLUTO y 7 es INFLUYE ABSOLUTAMENTE.

24 respuestas

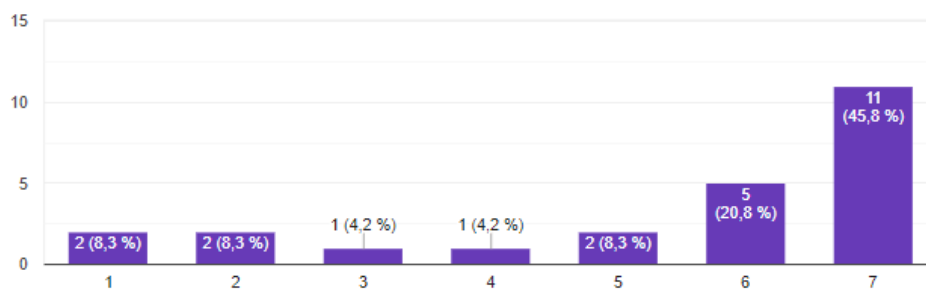


Gráfico pregunta N° 4

Elaboración propia

La segunda parte de esta encuesta corresponde a las preguntas abiertas, las que aluden al aprendizaje, el que se define de manera concisa, clara y consciente en cuanto a la huella que deja en cada estudiante, tanto desde una perspectiva de proceso para un fin, como el resultado de este, como el desarrollo personal de cada individuo, la adquisición de habilidades y conocimientos, además, de la incidencia en la experiencia personal y la distinción en la manera de aprender, en cada caso.

Con respecto a los aspectos que han dificultado y facilitado el progreso de aprendizaje en el MDU, es posible señalar que, con relación a los primeros, se cuentan la modalidad online, desorganización del programa, fallas y complejidad en el uso de la plataforma Blackboard, el abordaje diferenciado de los docentes en función de los cursos y el seguimiento de los lineamientos estándar, poca y/o escasa claridad en la entrega de información y la suposición de que hay, en los estudiantes, conocimiento

previo en cuanto a pedagogía y a educación superior. En relación a los aspectos que han facilitado el progreso del aprendizaje, se destaca la flexibilidad para organizar el tiempo, la constante comunicación con el cuerpo administrativo y docente del programa, capacidad de trabajar en equipo, el propio interés, referencias bibliográficas adecuadas, aprendizaje previo y automatización.

En lo que atañe a la influencia del contenido en el aprendizaje, los resultados indican que influye directamente el interés del estudiante, el cual es gravitante e influye de manera positiva, pues es un aporte e influencia directa en las prácticas pedagógicas, permite ordenar y entregar coherencia al trabajo, influye en la disposición y nivel de interés para profundizar en las temáticas, influye en la modalidad en la cual se entrega el contenido y también es destacado como uno de los motores del aprendizaje.

Paralelamente, la influencia de la profesión, ocupación o área de experticia en el proceso de aprendizaje es visto solo como una ayuda para generar hábitos, aunque también influye de manera directa en la labor como docente, influye de manera multifactorial, facilita la integración y comprensión del conocimiento y estrategias de aprendizaje; también es un elemento que dificulta cuando se presenta una labor ajena o distante en el uso de TIC, de metodologías remotas de EA, además, influye en la construcción de una base de conocimientos que puede facilitar y simplificar procesos para la adquisición del conocimiento.

Por último, con respecto a la relación del rendimiento y el aprendizaje, es preciso destacar que son percibidas como no equivalentes, ya que no es condicionante el uno del otro, aunque igualmente hay estudiantes que consideran una relación directa en la calidad, cantidad y aplicabilidad de los contenidos aprendidos. De igual modo, esta relación es considerada como el valor numérico traducido como la nota que se utiliza para los procesos evaluativos, también es visto como un indicador y verificador del logro del aprendizaje.

2. Unidades de Análisis

2.1 Contexto personal

En primer lugar, a partir de las respuestas obtenidas en la entrevista en profundidad, el estudiantado da cuenta de la importancia de las realidades personales como elementos incidentes en el proceso de aprendizaje, además, de reconocer la diversidad de roles que llevan a cabo en paralelo, al ser estudiantes.

Yo sé que la mayoría –y eso me incluye– no solamente somos trabajadores, no solamente somos estudiantes sino también somos parte de la casa, de una familia, entonces es un elemento a tener en cuenta siempre porque estás hablando de responsabilidades mayores, que muchas veces generan estrés o más ansiedad que una común (Entrevistado N° 1).

Dentro de este marco también las realidades particulares de cada persona, de cada estudiante, se convierten en argumentos y razones para decidir una modalidad particular de estudio como lo presenta este programa de posgrado, es decir, una modalidad remota y completamente a distancia para complementar las responsabilidades personales.

Siento que para mí es algo necesario hoy en día, porque, en mi opinión, las clases presenciales o semipresenciales para personas que trabajan, lo encuentro sumamente complejo, eso para mí ha sido uno de los puntos que me hizo tomar este magíster también, o sea de tener una clase 100% virtual lo encuentro espectacular, o sea muchas críticas al principio uno puede recibir como la clásica, como un título de papel remoto, pero los tiempos son diferentes (Entrevistado N° 2).

2.2 Factores relevantes para el proceso de aprendizaje

En segundo lugar, dentro de los factores relevantes para el proceso de aprendizaje en un contexto universitario de formación de posgrado en modalidad *online*, es posible identificar elementos emergentes similares en el análisis de los datos. En este punto, los elementos que representan una relevancia destacable para un adecuado proceso de aprendizaje van desde la vinculación con los otros y otras como personas involucradas en este proceso.

El poder conocer, el poder llegar con tu compañero a generar lazos más allá de lo estudiantil, te fijas, que yo lo viví y siento que generó mucho aporte y beneficios al propio aprendizaje,

pero también al propio crecimiento personal (Entrevistado N° 1).

Esto va directamente relacionado con el ambiente y quienes lo constituyen, los que construyen el espacio de aprendizaje, es decir, a cada uno de los y las estudiantes, al o la docente y, cómo se establece la relación entre cada uno de estos agentes. Asimismo, otra característica relevante para el proceso de aprendizaje –complementaria a la consideración de los vínculos y la interacción entre personas en un entorno destinado a la adquisición del aprendizaje– es el ámbito profesional de cada uno, el que es un elemento que orienta la enseñanza que se le entregará al estudiantado.

Entonces para mí uno de los procesos importantes del posgrado es que sea un proceso de enseñanza, que se base en la profesionalidad en que ya tienen los alumnos, en que yo tengo que respetar digamos en que estos son profesionales, que tienen un desarrollo y yo tengo que darle las herramientas específicas por las cuales ellos están estudiando, no pasarle de todo o básicamente rellenar o básicamente inflar un currículo porque entre más estudio entre más tiempo están o pagan o no sé, un posgrado debe ser sumamente orientado y lo más acotado posible (Entrevistado N° 2).

Al mismo tiempo, el espacio de comunicación sobre elementos personales y/o contextuales que involucran al grupo-curso como tal y al estudiante como individuo es igualmente aportador para otorgar una dinámica de consideración y escucha, como personas involucradas con un objetivo en común, es decir, aprender del contenido y de las personas como tal.

Hoy en día, lo que yo aprendí, en resumen, por ejemplo, al ejercer docencia universitaria es que uno debiese, o sea te digo debiese tomar en consideración el grupo de estudiantes, por ejemplo, sus realidades sociales. Ahora creo que sería importante que un profesor tuviese un lapsus para conversar con los estudiantes y conocer un poquito de, qué hacen ellos, quiénes son.

2.3 Conocimiento adquirido

Un primer componente de los conocimientos adquiridos por los y las estudiantes que han transitado por el desarrollo del programa de MDU es la perspectiva como futuros docentes, quienes serán los encargados de no solo entregar el conocimiento ni mediarlo, sino también promover la autonomía del estudiantado en el proceso de EA.

El constructivismo ha asociado una herramienta didáctica óptima, me parece que es lo más efectivo e incentivar sobre todo también al estudiante en su metacognición, o sea hacer consciente de cuál es la forma más adecuada para él, incentivarlo en su autonomía, entregándole la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, me parece que eso es lo que hoy está marcando la educación (Entrevistado N° 1).

Al respecto de los paradigmas como otra consecuencia del aprendizaje, es que los y las estudiantes reconocen que el contexto histórico también es un factor que influye en la perspectiva de la educación, más aún en la perspectiva del rol como docente ateniéndose a las demandas del entorno y la veracidad de las mismas.

Hay ciertos paradigmas que son el ámbito social científico, o sea no sé cómo decirlo, que juegan mucho en el rol de la docencia. Social porque yo estoy estudiando algo porque la sociedad necesita esto y porque yo tengo que ser una herramienta útil y, científico, porque –a muchos no les gusta– porque esto está basado en un estudio científico, ya sea tecnológico o ya sea cuantitativo, cualitativo, pero que básicamente requiere de que haya teorías y haya hipótesis que corren paralelamente y de las cuales yo tengo que alinear a eso, yo no puedo entregar una docencia basada en algo que no está probado o no está científicamente comprobado y que tiene que estar alineado a los estándares sociales en ese ámbito (Entrevistado N° 2).

En consecuencia, esta mirada desde los paradigmas hacia la educación de manera genérica también es visualizada en ambientes más reducidos, pero no por ello menos relevantes, es decir, la metodología de enseñanza desde el docente hacia los estudiantes basándose en sus particulares características como grupo-curso.

[...] entonces, en cierto modo, lo que yo aprendí, lo ideal sería identificar el grupo curso que tú tienes para poder plantear tu metodología de enseñanza, yo creo que eso es lo primordial, una vez que tu identificas un grupo curso, porque serán adultos, por ejemplo en *executive* en Derecho son en la mayoría adultos, eso aprendí, que los adultos aprenden distinto a los jóvenes, porque sus tiempos son distintos, porque yo no puedo sobrecargar a un adulto con muchos trabajos porque tiene, aparte de estudiar, también tiene responsabilidad de casa y también de trabajo propiamente tal (Entrevistado N° 4).

2.4 Aspectos con potencial de mejora

En cuanto a aquellos aspectos con potencial de mejora los y las estudiantes reconocen la diferencia entre los conocimientos previos de cada miembro del estudiantado respecto, de las herramientas pedagógicas principalmente, por lo cual también lo identifican como una probabilidad de perfeccionamiento respecto del programa.

El hecho de, por ejemplo, paralelamente de generar nivelación de teorías, de no sé, de elementos técnicos o definatorios cierto, de abordar algunos elementos que pudieron parecer básicos, pero cuando se abre a especialidades que no son pedagógicas pero que harían o permitirían el tránsito por el MDU de una forma un poquito más efectiva (Entrevistado N° 1).

Mientras que en paralelo de las herramientas técnicas docentes también existe un ámbito que reconocen como esencial al momento de evaluar o más bien, a entregar un adecuado proceso de evaluación en una modalidad totalmente a distancia, la cual dicta una marcada diferencia con la educación de adultos presencial.

Nadie le tomó el peso de que la educación online tiene una metodología propia, y tengo que enseñar a evaluar donde tenemos profesores que para evaluar a los alumnos lo hacen con la misma prueba como si lo hubiese hecho presencial la hace online y dice oye no se copien, como si no tuviera WhatsApp, en vez de cambiar el concepto de cómo hacer la prueba (Entrevistado N° 3).

8 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dicho lo anterior, es preciso presentar las reflexiones producto del análisis de los datos, desde una perspectiva teórica, relacionando los elementos orientadores de la investigación y los resultados de este proceso. De esta manera, se indagará, primeramente, el contexto personal para el estudiantado y los factores relevantes para el proceso de aprendizaje, y, segundo, el conocimiento adquirido durante el desarrollo del programa de posgrado y los aspectos con potencial de mejora de este.

En lo concerniente al contexto personal, es factible observar la relevancia de la realidad personal y particular de una persona como un aspecto influyente en el proceso de aprendizaje, puesto que el estudiante –como individuo– no tan solo desempeña este rol, sino que es igualmente un trabajador, dueño(a) de casa, madre o padre, entre otros roles similares. De esta manera, la consideración de un estudiante en sus variadas facetas y/o roles también permite concientizar respecto de las consecuencias psicológicas principalmente, tal como lo pueden ser el experimentar mayores niveles de ansiedad, de estrés y agotamiento (S Mora, 2013).

En tal sentido, es posible determinar que el cambio metodológico desde un proceso de EA presencial y convencional, hacia una metodología asincrónica y a distancia ha facilitado el acceso a la educación de ciertos grupos de personas que, como bien se menciona con anterioridad, cumplen otros roles (trabajadores, dueños de casa, etc.), los que dificultan la administración del tiempo y la energía dispuesta para el desarrollo del aprendizaje, siendo un espacio flexible y asequible para aquellos estudiantes que buscan complementar estos aspectos.

En esta perspectiva, los factores relevantes para el proceso de aprendizaje también abarcan el contexto personal como un elemento aportador y facilitador de la integración del conocimiento a partir de un contexto determinado. Asimismo, como bien lo señala Biggs (2006) sobre el aprendizaje profundo y significativo como ideal para el proceso de EA en términos del impacto en el estudiantado, con el fin de apuntar a que estos integren el conocimiento desde esta línea.

Al mismo tiempo, Schunk (2012) da cuenta que la construcción y modificación del propio conocimiento parte desde la base de las creencias, conductas, estrategias, habilidades y actitudes, aspectos que forman parte de la representación particular de la realidad y emocionalidad, por tanto es esencial el establecimiento de una relación cercana entre el grupo-curso y el docente desde el marco del respeto, cordialidad y empatía, pues traspasar la dinámica tradicional e ir más allá de entregar (docente) y recibir (estudiante) la información, establece un factor humano como es el sentirse parte de un contexto y de grupo con un fin en común.

Así pues, que el estudiantado considere que la carencia de un espacio relacional dentro del programa de posgrado marca un distanciamiento mayor respecto de la intención de la modalidad, lleva a reflexionar sobre la representación mental y/o social, la cual constituye una verdad personal que proviene desde la experiencia con fuerte principio evaluativo y afectivo (Solís, 2015), en otras palabras, si bien la intencionalidad de establecer una metodología a distancia se realiza con el objetivo de acercar a los estudiantes con menor disponibilidad horaria, respecto de su contexto profesional-laboral y personal a este nivel de educación en un formato que apunta a la flexibilidad, no obstante, estos reconocen que la interacción con el cuerpo docente y administrativo del programa de posgrado se ha llevado a un extremo en el cual se percibe como un proceso de EA totalmente autodidáctica y autónomo que, a su vez, sería incluso posible prescindir de este grupo perteneciente al cuerpo administrativo y educativo del programa.

Hay que hacer notar que el conocimiento adquirido durante el desarrollo del programa de posgrado logra instalarse en el aprendizaje particular del estudiantado, ya que como futuros docentes comprenden que es parte esencial de su rol fomentar la autonomía y protagonismo del estudiante respecto de su propio proceso de aprendizaje (Ventura, 2016). Además, dicho rol docente también se encuentra mediado e influido por el contexto social e histórico en el cual se sitúa, puesto que es bajo este marco que los paradigmas de la educación desarrollan sus lineamientos metodológicos y teóricos a propósito de las demandas de la sociedad y los avances tecnológicos.

En las mismas circunstancias los aspectos con potencial de mejora del programa de posgrado –según el estudiantado– apuntan a una nivelación y estandarización de las herramientas pedagógicas de este grupo-curso por la diversidad de áreas profesionales que integra, siendo atingente implementar contenidos tales como herramientas y técnicas docentes, tutorías efectivas y con mayor frecuencia, esto con el fin de obtener una retroalimentación acorde al tiempo de desarrollo de las actividades y el avance de la asignatura. Asimismo, una adaptación y modificación de la metodología específica para un proceso de EA a distancia, el cual se debiese distinguir de la metodología que se utiliza en un formato presencial, ya que los canales de comunicación son distintos, los tiempos de respuesta también, las plataformas a utilizar requieren de habilidades y recursos específicos, entre otras características propias de una metodología asincrónica.

A saber, Moscovici (1979) le otorga dos funciones destables a la RS; primero, como un modo de conocimiento a través de una reconstrucción mental de un objeto u objetos en particular, segundo, como una forma de pensamiento social, el cual modula la comunicación y el comportamiento de los miembros de un grupo. De esta manera, toda instancia que fomente y/o apunte a un aspecto de la educación como lo es este programa de posgrado, está influyendo en la manera de construir desde un lente social la realidad.

9 CONCLUSIONES

De lo antes dicho se desprende que, el estudiantado que ha cursado el último semestre del programa de posgrado de Magíster en Docencia Universitaria, destaca que la consideración a los factores que constituyen al estudiante como persona es esencial a la hora de implementar un programa de educación, más aún si la perspectiva está situada en la docencia como uno de los elementos centrales para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Además del factor mismo que conlleva la figura del estudiante para darle sentido y desarrollo a un proceso tan natural como es aprender.

Cabe destacar que las RS de los estudiantes juegan un rol fundamental tanto al inicio del desarrollo del programa, como durante y hasta la instancia final de este, dando cuenta de una clara modificación e influencia por todo lo tratado dentro del programa de posgrado, puesto que emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en

momentos de crisis y conflictos, es por ello que independientemente de la particularidad metodológica a distancia de este programa, no queda exento de los acontecimientos del ambiente como lo han sido las manifestaciones sociales propias del denominado estallido social y las consecuencias del Covid-19.

No cabe duda que las relaciones interpersonales son un aspecto clave para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje adecuado y efectivo, pues si bien las razones para estudiar una determinada carrera o grado académico son mayormente personales, también nos atenemos al aspecto grupal y ambiental desde la perspectiva psicológica del sentido de pertenencia, comunicación, símbolos y códigos propios de un grupo social.

De la misma forma que se le otorga importancia al aspecto cognitivo como elemento imprescindible para la incorporación y reproducción de la información por parte del ser humano, el cual no puede ser desconocido. También es elemental la consideración de los aspectos que constituyen lo real desde lo social, entregando una panorámica de los orígenes y funciones sociales desde la explicación psicosocial de las representaciones sociales.

La investigación permite entender la relevancia de las RS en la construcción del aprendizaje, y particularmente en la construcción del concepto de aprendizaje de un grupo de estudiantes que, a su vez, busca especializarse mediante herramientas pedagógicas para facilitar y mediar el aprendizaje hacia un grupo particular de personas, quienes poseen características de personalidad distintas, contextos personales únicos y que, sobre todas las cosas poseen una manera diferenciada de observar el mundo, de construirlo y configurarlo. Es así que, en este punto se hace esencial la investigación en paralelo tanto del contenido que se desea que el estudiante aprenda, la metodología de enseñanza que se utilizará, el contexto donde se realizará y, también las características específicas de cada estudiante que terminan por establecer los elementos representativos del grupo-curso.

En definitiva, realizar una formación de posgrado a distancia conlleva la consideración de la capacidad de adaptación, flexibilidad en cada aspecto perteneciente y participante de la metodología, ser protagonista y responsable del propio aprendizaje en calidad de estudiante. En lo concerniente a la entidad que se hace cargo de entregar el espacio para que se implemente y desarrolle idóneamente el proceso de EA, comprende un compromiso y consciencia de lo que engloba la enseñanza y el aprendizaje, lo cual va mucho más allá de posicionarse como emisor de la información de manera deliberada, implica realizar debidamente un estudio de las demandas y requerimientos del entorno social y fundamentalmente de las personas que se integrarán como miembros del grupo de estudiantes y futuros docentes del sistema educacional de nivel superior.

10 REFERENCIAS

- Aizpurua, A., Lizaso, I., & Iturbe, I. (2018). Estrategias de aprendizaje y habilidades de razonamiento de estudiantes universitarios. *Revista Psicodidáctica*, 23, 110–116. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103417301752>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Editorial Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. Ediciones.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de cataluña. *Revista Cultura y Educación*, 19(2), 149–163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309151>
- Donizete, V., Oliveira, L. de, & Pereira, D. (2010). Interaccionismo simbólico: Orígenes, presupuestos e contribuciones aos estudos em psicologia social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 146–161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135050>
- González-García, N., Sánchez-García, A., Nieto-Librero, A., & Galindo-Villardón, M. (2019). Actitud y enfoques de aprendizaje en el estudio de la didáctica general. Una visión multivariante. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 154–162. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/201852>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *El inicio del proceso cualitativo. Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de serge moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2), 1–25. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>

- Mora, S. (2013). El cerebro y el aprendizaje. *Revista Farmacológica de Chile*, 6(2), 5–56. <https://www.sofarchi.cl/2013-volumen-6-numero-2/>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Nolla, M. (2019). Aprendizaje y prácticas clínicas. *Educación Médica*, 2, 100–104. <https://medes.com/publication/143324>
- Piedra, L., & Arias, M. (2015). *Creencias y representaciones del estudiantado en los procesos de formación universitaria de la universidad de costa rica*. Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Investigación, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39–49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es
- Rodríguez. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV(93), s/p. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709303>
- Rodríguez, H., Pirul, J., Robles, J., Pérez, L., Vásquez, E., Galaz, I., Cuellar, C., Díaz, H., & Arriaza, C. (2016). Análisis de los estilos de aprendizaje en alumnos de medicina de la universidad de Chile. *Educación Médica*, 19, 2–8. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-analisis-estilos-aprendizaje-alumnos-medicina-S1575181316301541>
- Sánchez González, M. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Narcea S.A.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X., & Fraga, L. (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227–260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5475205>
- Tamayo, M. (2006). *Diccionario de la investigación científica*. Limusa.
- Ventura, A. (2016). ¿Enseño como aprendí?: El rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44, 91–98. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316300129>
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29, 387–416. https://redib.org/Record/oai_articulo1739104-nuevos-enfoques-para-la-did%C3%A1ctica-universitaria-actual