

Percepción del significado de los aprendizajes en estudiantes de Psicología En entornos vs de aprendizaje.

doi: [10.33264/rpa.201801-09](https://doi.org/10.33264/rpa.201801-09)

Iván Venegas Espinoza, Mauricio Bustos Schönffeldt
Escuela de Psicología UNIACC
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNIACC

Resumen

Esta investigación se orienta a conocer los significados asociados al aprendizaje, según la percepción de los estudiantes de psicología en la modalidad semipresencial de la Universidad UNIACC. Para ello se utilizó la Técnica de Redes Semánticas Naturales de Valdez, en una muestra de 70 estudiantes de ambos sexos de la universidad, todos ellos alumnos regulares de la modalidad semipresencial, que se encontraban cursando estudios durante el año 2016. Los resultados de este estudio pretenden visibilizar aquellos significados relevantes que se comparten respecto del propio proceso de aprendizaje, así como los cambios que se requiere implementar para mejorar los entornos de aprendizaje en las plataformas e-Learning que utiliza la universidad. El enfoque de esta investigación es mixto, cualitativo-cuantitativo, descriptivo comparativo. Cabe precisar, que los hallazgos se discuten a la luz de los antecedentes teóricos pertinentes que posibilitan la comprensión de las representaciones presentes en los participantes del estudio

Palabras clave: redes semánticas, aprendizajes en entornos virtuales, significados asociados al aprendizaje.

Abstract

This research is focused on knowing the meaning associated with learning, according to the perception of psychology students in the blended modality at UNIACC University. The Valdez Natural Semantic Networks Technique was used for this, considering a sample of 70 students of both sexes, all of them regular students of the blended modality in 2016. The results of this study aim to make visible those relevant meanings that are shared with the learning process itself, as well as the changes that need to be implemented in order to improve the learning environments in the e-Learning platforms used by the university. The focus of this research is mixed; qualitative-quantitative and descriptive -comparative. It should be noted that the findings are discussed in the light of relevant theoretical background that enables the understanding of the representations which are present in the participants.

Key words: learning, meaning, virtual learning environments, natural semantic networks.

Introducción

La educación a distancia en Chile ha registrado un aumento paulatino durante los últimos años. De hecho, según datos del MINEDUC, del total de estudiantes en educación superior durante el 2016, un 2,1% participa de un programa de educación a distancia y un 0,6 estudia en modalidad semipresencial; la cifra puede ser considerada baja, pero el punto relevante es que en el 2012 la matrícula de estos programas alcanzaba a tan sólo a 8.291 estudiantes, mientras que al 2016 llegó a 24.659 (MINEDUC, s/f en EMOL, 2017). Hablamos de un crecimiento del 300% en 5 años.

La Universidad UNIACC es parte de las instituciones de educación superior que ofrece carreras en la modalidad presencial y semipresencial y se ha posicionado en el tiempo como una casa de estudios que ha desarrollado seriamente esta alternativa.

Paralelamente a la situación nacional, durante este 2017, algunas de las escuelas de la universidad han estado concentrando su esfuerzo colectivo por volver a obtener la acreditación de sus carreras, todo esto en el marco de la recuperación de la acreditación institucional.

Es en este contexto que los investigadores, en tanto docentes de la escuela de psicología, tuvieron la inquietud y motivación inicial de aportar conocimiento que sirviera para mejorar los procesos pedagógicos internos de la escuela, recogiendo la mirada que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje. ¿Cómo lo perciben ellos? ¿cómo aprenden? ¿qué les facilita o entorpece el proceso?

La educación a distancia bajo la modalidad de e-Learning se caracteriza por dos elementos fundamentales: el acto pedagógico está mediatizado y además se utilizan tecnologías de soporte (Carrasco, 2003). Se habla de que está mediatizada porque hay una separación entre el instante en que se produce la enseñanza y el momento en que se da inicio al aprendizaje. Por otra parte, se utiliza un soporte tecnológico que ha mutado a lo largo del tiempo, partiendo por textos de estudio, siguiendo con programas de radio o TV como TELEDUC, el uso de recursos multimedia, como CDs o DVDs Room y, actualmente, con el uso de tecnologías de información a través de plataformas virtuales en internet.

En este sentido, la primera disyuntiva por resolver era si se iba a centrar la mirada de la investigación en uno de estos dos aspectos en particular, pero en definitiva se optó por considerar la educación a distancia como un todo, indisoluble.

El segundo aspecto por zanjar era establecer cuál sería el método más adecuado para desarrollar la investigación. Si el objeto de estudio se relacionaba con obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, una posibilidad era recurrir a la aplicación de instrumentos estandarizados, pero se consideró más

oportuno abordar la temática desde una perspectiva exploratoria, fenomenológica, especialmente considerando que no existen antecedentes previos de estudios similares en la universidad. Por tanto hablamos de la perspectiva cualitativa. Sin embargo, la investigación cualitativa ofrece otra dificultad, requiere de tiempo, se necesita que las personas dispongan de tiempo para poder participar en entrevistas o grupos focales. Y cuando los estudiantes (que son las fuentes primarias de información están repartidos por todo Chile) y además estudian en una modalidad semipresencial que les permite acomodar los tiempos de estudio a sus propias necesidades, pedirles tiempo adicional puede resultar muy complicado. Así las cosas, se resolvió trabajar con la Técnica de Redes Semánticas Naturales de Valdez, ya que permite “aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos evitando la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores” (Valdez, 1998: 65).

Con todas estas definiciones, el equipo responsable finalmente resolvió focalizar el objeto del estudio, estableciendo como objetivo de la investigación conocer los significados asociados al aprendizaje, según la percepción de estudiantes de psicología semipresencial, versión 2016, de UNIACC. Pasemos pues, a conocer el estudio y sus resultados con más detalle.

Marco teórico y estado del arte

Las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos o teorías destinadas a descubrir y ordenar la realidad, por lo que permiten a los individuos orientarse en el medio social, material y transformarlo, implican un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana; las cuales permiten describir las ideas construidas en estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje (Moscovici, 1981, 1986). Incluso se ha considerado a las representaciones sociales como sistemas cognoscitivos de lógica y lenguaje propios, que representan más que a imágenes o actitudes, a teorías que organizan la realidad, sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material, social y dominarlo; además, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, ya que proveen códigos para el intercambio social (Moscovici & Farr, 1984). Por ello, cobra interés explorar las representaciones sociales de las personas en contextos educativos diversos, tales como el aprendizaje a través de tecnologías de la información, como por ejemplo el e-Learning, que han planteado una serie de desafíos para los métodos de enseñanza tradicionales, avanzando más allá de la escolástica a potenciar las capacidades individuales en los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje a través de e-Learning se inicia y desarrolla hacia fines de la centuria pasada, pero es una particularidad propia del XXI que se ha desarrollado gracias al avance y masificación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a la popularización de Internet, a los estilos de vida modernos y a la constante innovación de metodologías de enseñanza. Todo lo anterior ha permitido que esta

modalidad de aprendizaje se desarrolle, fortalezca y se valore cada vez más como un medio para adquirir nuevos conocimientos, formación y como forma de mejorar la calidad de vida de las personas en la sociedad de la información y del conocimiento.

Este trabajo entiende e-Learning como:

“Una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación” (Sangrá, Vlachopoulos, Cabrera y bravo; 2011:35).

El e-Learning resulta una opción válida para el mejoramiento de la calidad y oportunidad de la educación en el mundo actual, sin embargo, en el contexto de la educación universitaria ha generado resultados no comparables en cuanto a experiencias de aprendizaje (Dávila & Ruiz; 2015), lo cual podría ser explicado por las diversas estrategias teórico-prácticas implícitas en la implementación de las iniciativas institucionales del e-Learning en los ambientes académicos, en donde se reproducen prácticas centradas en el docente como facilitador del aprendizaje, en los contenidos discutidos en el aula de las cátedras, y en la participación de los estudiantes en torno a sus propias lecturas y visiones de la materia que se discute en el aula, ya que resulta una experiencia distinta al e-Learning, es difícil interpretar los resultados educativos basados en una experiencia del e-Learning, si previamente no se reconocen diferencias con el método tradicional de aprendizaje en el aula y precisan claramente las características tecno-pedagógicas del modelo utilizado.

En términos generales, existen, a lo menos, dos posiciones extremas en cuanto a la concepción del e-Learning como modalidad educativa: la primera orientación es la conductista, que privilegia lo tecnológico sobre lo pedagógico y que reproduce el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la modalidad virtual. Por ejemplo, los cursos de auto-instrucción, donde el proceso de aprendizaje se reduce a la interacción estudiante-contenido (micro-videos, información complementaria) y comprobación de lo aprendido mediante el uso de pruebas objetivas en línea o a través de la valoración de tareas o actividades desarrolladas en cada unidad de aprendizaje. La participación del profesor es escasa o nula y las actividades interactivas en grupo no existen. Este enfoque ha sido muy cuestionado por diferentes miembros de la comunidad académica internacional, por su limitada productividad y baja calidad (Cebrián, 2003, y Seoane Pardo y García Peñalvo, 2007). En este modelo teórico se da cuenta de tres hipótesis sobre la relación entre las TIC y el aprendizaje, ellas son: (a) la sola presencia de las TIC en las instituciones educativas, por sí solas, son una condición suficiente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; (b) los resultados del aprendizaje de los alumnos están en función del acceso a la información multimedia e hipermedia que proveen las TIC; y (c) el aprendizaje depende de las nuevas metodologías y materiales diseñados basados en las TIC (Mauri y Onrubia, 2008).

La segunda orientación del e-Learning es de tipo socio-constructivista y supone el cambio de una concepción individualista del conocimiento y el aprendizaje a una concepción socializada de los mismos, teniendo en cuenta que “los resultados de aprendizaje se deben a que el profesor y sus alumnos se implican conjuntamente y en colaboración en actividades de aprendizaje, mediante y a través de las cuales, van construyendo unos significados compartidos sobre los contenidos y las tareas escolares”, por tanto, es resultado de la interacción entre los actores del proceso instruccional mediado por las TIC en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) (Mauri & Onrubia, 2008: 140).

En este contexto, los EVA están concebidos para facilitar el diseño de aulas virtuales y promover el aprendizaje autónomo con el uso didáctico adecuado de estos ambientes digitales. Ello supone que el docente debe tomar decisiones relacionadas con tareas de planificación didáctica, con sustento pedagógico para que el desarrollo de los procesos formativos en estos ambientes faciliten que los estudiantes se formen conscientemente, y logren sus objetivos de aprendizaje de manera autónoma, con acceso a contenidos digitalizados presentados en diferentes formatos, dependiendo del estilo de aprendizaje del estudiante, analizando y reflexionando comprensivamente dichos materiales, estudiando a su propio ritmo, interactuando con sus pares, compartiendo ideas en forma colaborativa, investigando y realizando individualmente o en equipos las actividades propuestas. En este modelo teórico los estudiantes aprenden a través de una triple interacción complementaria: estudiante-contenido (trabajo individualizado), estudiante-estudiante (mediante el trabajo en grupos colaborativos) y estudiante-tutor-contenido, donde el docente desempeña los roles de mediador cognitivo, orientador psicopedagógico y experto en contenido, que promueve la interacción social en el proceso de aprendizaje, proporcionar ayuda oportuna y apropiada a los estudiantes cuando la necesitan.

En este contexto, teniendo presente que los participantes del estudio son adultos, protagonistas de la construcción de su propio conocimiento, resulta importante preguntarse:

¿Cuáles son los significados y obstáculos asociados al proceso de aprendizaje, según la percepción de estudiantes de psicología de UNIACC?

De acuerdo a lo expuesto, los objetivos que servirán de marco orientador para la presente investigación son:

Conocer los significados asociados al aprendizaje, según la percepción de estudiantes de psicología semipresencial, versión 2016, de UNIACC.

Objetivos Específicos:

- Explorar los significados y obstaculizadores que atribuyen los estudiantes al trabajo individual, trabajo grupal colaborativo y al trabajo con el tutor.
- Comparar si existen diferencias en las percepciones de significados considerando variables de género.

Metodología Participantes

La muestra, constituida mediante muestreo no probabilístico intencionado, está constituida por 70 estudiantes (28 hombres y 42 mujeres) que accedieron voluntariamente a participar.

Como criterio de inclusión se considera que los participantes hayan cursado ramos de la carrera de psicología en la modalidad semipresencial en el año 2016.

Hipótesis planteada

Como hipótesis se plantea la idea de que existirán diferencias en la percepción de los significados en torno a los aprendizajes de los estudiantes aprobados y reprobados y por género, del mismo modo nos parece que será posible construir perfiles de aprendizajes en torno a los significados de los estudiantes respecto del aprendizaje, del trabajo individual, del trabajo grupal colaborativo, del trabajo con el tutor, y de los obstaculizadores del aprendizaje.

Diseño: tipo de investigación.

El diseño utilizado en la investigación, según la naturaleza de los datos, dimensión temporal y objetivos propuestos, es de carácter transeccional descriptivo-comparativo, y utiliza el método de Redes Semánticas Naturales.

Instrumento

El instrumento utilizado es la técnica de las Redes Semánticas Naturales (Valdés, 1998), que ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento, proporcionando datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes. Por tanto, es una técnica a través de la cual emergen las representaciones sociales (Denegri, Cabezas, Sepúlveda, Del Valle, González & Miranda, 2010).

El instrumento de recogida de información ofrece un método empírico de acceder a la organización cognitiva del conocimiento y a la interpretación subjetiva que hace

una persona de las palabras estímulos o significantes, de esta manera, el instrumento se compone de las siguientes preguntas/estímulo: ¿Qué es para Ud. Aprender?, ¿Qué es para Ud. ser protagonista de su propio conocimiento? ¿Qué es para Ud. trabajar en grupo colaborativo?, ¿Qué es para Ud. trabajar con el tutor? ¿Qué es para Ud. Obstaculizadores del Aprendizaje? Además, se incluye un apartado en el que se requieren algunos antecedentes sociodemográficos, con la intención de caracterizar la muestra seleccionada.

Para la **validación del instrumento** se consideró el juicio de dos expertos, los doctores Eduardo Meyer Aguilera y Jorge Parodi Rivera. Meyer Aguilera se desempeña como docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y además es director del Centro Costa Digital de la misma casa de estudios, en cuyo cargo fue el responsable de implementar el Proyecto Enlaces en las regiones de Valparaíso y Coquimbo. Por su parte, Parodi Rivera es docente de la UFRO y además es socio fundador del centro Tonalli, que desarrolla proyectos de investigación y docencia. Con las aportaciones de los expertos, finalmente se hicieron los ajustes necesarios en la versión final del cuestionario que fue aplicado a los participantes.

Procedimiento

Para acceder a la muestra de participantes, se solicitó autorización en la Escuela de Psicología de UNIACC, y se les contactó a través del correo electrónico institucional que entrega la universidad a cada estudiante (nn@uniacc.edu). Sin embargo, dado que la participación fue muy baja a través de este medio, finalmente se optó por invitar a participar y entregar el formulario personalmente a los estudiantes en la misma universidad el fin de semana de clases presenciales del 22 y 23 de julio del 2017.

Tanto en la aplicación electrónica por correo electrónico como en la versión en papel de la encuesta presencial, se incluía un texto que explicaba detalladamente los objetivos del estudio. Además, se acompañaba de un consentimiento informado que aseguraba el anonimato y confidencialidad de los datos. También, se indicaba que la participación era completamente voluntaria y que no implicaba riesgos físicos o psicológicos, pudiendo, además, negarse o retirarse en cualquier momento, sin ningún perjuicio.

Luego de contar con la aprobación de los participantes, estos procedían a responder un breve cuestionario. En las instrucciones se pedía definir con un mínimo de diez palabras sueltas (pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres) la pregunta/ estímulo que se presentaba. Se solicitaba expresamente que no hicieran uso de artículos, preposiciones ni otro tipo de partícula gramatical. Para una mayor claridad, se incluía al inicio un ejemplo utilizando como referencia a la selección chilena de fútbol.

Tras haber definido cada palabra/estímulo, como un segundo paso del ejercicio, se les pidió regresar sobre las respuestas entregadas previamente y jerarquizarlas,

asignando un número de acuerdo a la importancia que otorguen a cada respuesta, siendo 1 el puntaje asignado al vocablo que se relaciona más con el estímulo y 10 al que menos.

Plan de análisis

Toda la información se tabuló en una sola base de datos y se analizó con los estadígrafos de Ms Excel. Para esta tarea se consideraron específicamente los valores estipulados por Valdez (2008) para la técnica de las redes semánticas:

valor j o tamaño de la red: es el total de palabras definidoras diferentes en la red de cada grupo y representa la riqueza del conocimiento (Valdez, 2008).

valor m o peso semántico: es el producto de la frecuencia de un nodo por su valor semántico, asignado en una escala del 1 al 10, representa la significatividad que tienen los conceptos manifestados (Valdez, 2008).

conjunto sam, los diez conceptos con mayor peso semántico (m): indica las definidoras fundamentales en la red de un grupo; en el caso de esta investigación hay redes que tienen conceptos, lo que teóricamente también es aceptable (Valdez, 2008).

valor FmG (distancia semántica), es la puntuación expresada en porcentaje de aquellas 10 con peso semántico más alto (Valdez, 2008).

El **conjunto de significados** de acuerdo al rango de % se clasifica en: núcleo (100%), atributos esenciales (99-79%), atributos secundarios (78-58%), atributos periféricos (57-37%) y atributos individuales (37-0%) (Valdez, 2008).

Resultados

Descripción de la muestra

Participan voluntariamente 28 hombres y 42 mujeres. El volumen de aportaciones de los participantes es alto, lo que genera una red de alta riqueza en contenidos (valor J alto) con un total de 539 definiciones, que equivalen a un promedio de 7,7 palabras por persona.

Tabla n° 1: Cuadro Resumen

Colectivo	Tamaño	Riqueza de la red (Valor J)	Promedio palabras definitorias
Hombres	28	175	6,25
Mujeres	42	364	8,7
Aprobados	70	539	7,7
Reprobados	0	0	---
Total	70	539	7,7

Atendiendo a la distribución en las muestras y hablando siempre en cuanto a la riqueza de la red, se observan diferencias entre hombres y mujeres, ellas generan más palabras definitorias que los hombres, con un promedio de 8,66 (mujeres) contra 6,25 (hombres).

En esta muestra voluntaria no se observaron participantes que declararan haber reprobado ramos, por tanto, no fue posible estudiar y comparar diferencias entre este grupo y aquellos que aprobaron todo, tal como se había propuesto inicialmente.

Los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo individual

Para el objetivo específico de Explorar los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo individual, trabajo grupal colaborativo y al trabajo con el tutor, se observaron los siguientes resultados:

A nivel de la muestra, el núcleo del significado se centra en “aprender”. Luego, en el rango de los atributos secundarios encontramos palabras definitorias como “investigación”, “investigativo”, “aplicable”, “complicado” e “integrador”.

Como se puede apreciar, en todos estos términos hay una red semántica que privilegia el aprendizaje, el espacio para investigar, aplicar e integrar los conocimientos e integrarlos. Pero al mismo tiempo se reconoce que tiene cierta complicación.

Tabla n° 2: Trabajo individual

PALABRA DEFINIDORA	PESO SEMÁNTICO (VALOR M)	VALOR FMG (%)	ATRIBUTOS
Aprender	51	100	NÚCLEO
investigación – investigative	39	76,5	Secundarios
Aplicable	34	66,7	
Complicado	31	60,8	
Integrador	30	58,8	
Difícil	28	54,9	
Aporte	24	47,1	Periféricos
Comprensión	24	47,1	
Tiempo	23	45,1	
Mucho	18	35,3	Individuales
Bueno	17	33,3	
Información	16	31,4	
Búsqueda	15	29,4	
Desarrollo	15	29,4	
Responsabilidad	15	29,4	
Adecuado	14	27,5	

Estudiar	14	27,5	
----------	----	------	--

Al analizar los resultados de la muestra para el trabajo individual diferenciados por género, los contrastes de las definiciones entregadas por hombres y mujeres son marcados. Para los hombres el núcleo se centra en “difícil”, seguido del atributo esencial “complicado”; finalmente “aprendizaje” y “bueno” se manifiestan a modo de atributos secundarios. Por su parte, para las mujeres el núcleo es la “investigación”, como atributo esencial se distingue el “aprendizaje” y como atributos secundarios están “aplicable” e “información”.

De lo anterior se desprende que para los hombres el trabajo individual incluye fundamentalmente significados relacionados con la dificultad y las complicaciones, mientras que, para las mujeres, las definiciones relevantes se vinculan con la posibilidad de investigar, aprender y aplicar de manera práctica estos conocimientos.

En este sentido, es posible hipotetizar que, probablemente las mujeres estarían más cercanas al perfil del alumno UNIACC, que se espera sea capaz de gestionar de manera autónoma el proceso de su propio aprendizaje.

Tabla n° 3: Trabajo individual por género

HOMBRES				MUJERES			
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Difícil	22	100	Núcleo	Investigación	39	100	Núcleo
Complicado	21	95,45	Esenciales	Aprendizaje	34	87,18	Esenciales
Aprendizaje	17	77,27	Secundarios	Aplicable	27	69,23	Secundarios
Bueno	17	77,27		Información	26	66,67	
				Integración	21	53,85	Periféricos
				Mucho	18	46,15	
				Tiempo	16	41,03	
				Aporte	15	38,46	
				Búsqueda	15	38,46	
				Comprensión	15	38,46	
				Desarrollo	15	38,46	
				Responsabilidad	15	38,46	
				Estudiar	14	35,9	Individuales

Los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo grupal colaborativo

Al igual que en el trabajo individual, los estudiantes de la muestra fijan el núcleo de sus significados en el “aprendizaje”. Como atributo esencial emerge el concepto

“difícil”, mientras que en los atributos secundarios las palabras definidoras son “tiempo”, “complejo-complicado” y “compartir”. Al comparar estas definiciones con las obtenidas en las referencias al trabajo individual, son similares en lo que respecta al núcleo (aprendizaje), pero tienden a distanciarse luego, en tanto se hace visible la dificultad, complejidad y el tiempo.

Tabla n° 4: Trabajo grupal colaborativo

Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Aprendizaje	29	100	Núcleo
Difícil	23	79,31	Esencial
Tiempo	21	72,41	Secundarios
Complejo – complicado	20	68,97	
Compartir	19	65,52	
Interacción	15	51,72	Periféricos
Estudio	14	48,28	
Presión	13	44,83	

Las representaciones que emergen al comparar los resultados diferenciados por hombres y mujeres manifiestan tendencias diferentes, en el caso de ellos, el núcleo se centra en “acuerdos” y como definiciones esenciales están presentes “colaboración” y tiempo.

En el caso de las mujeres, su núcleo es el “aprendizaje”, como palabra definitoria esencial emerge “difícil” seguida de los atributos secundarios “tiempo”, “compartir” y “conocimiento”.

Cabe hacer notar que, aunque en la muestra completa el núcleo es el aprendizaje, este atributo no está presente en las definiciones que entregan los hombres, y que estos valoran características propias del trabajo que se desarrolla en equipo. Por su parte, en las mujeres emergen atributos relacionados con dificultades y el factor tiempo.

Considerando las respuestas que ellas entregaron respecto del trabajo individual, probablemente pueda relacionarse con que, precisamente, valoran más trabajar solas, de manera autónoma, sin la carga que pueda representar un grupo de trabajo.

Tabla n° 5: Trabajo grupal colaborativo por género

HOMBRES				MUJERES			
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Acuerdos	17	100	Núcleo	Aprendizaje	29	100	Núcleo
Colaboración	16	94,12	Esenciales	Difícil	23	79,31	Esencial
Tiempo	14	82,35		Tiempo	21	72,41	Secundarios
			Compartir	19	65,52		
			Conocimiento	18	62,07		
			Interacción	15	51,72	Periféricos	
			Estudiar	14	48,28		
			Presión	13	44,83		

Los significados que atribuyen los estudiantes al trabajo con el tutor/a

Una vez más en esta muestra el núcleo de las representaciones sobre el trabajo con el tutor se centra en el “aprendizaje”. Luego, las definiciones se disgregan en varios atributos periféricos, tales como “escaso”, “pobre”, “variable”, “ayuda” y “motivación”. Dado que el núcleo tiene un peso semántico elevado y el resto de las definiciones están más tenues y disgregadas, este es un aspecto que requiere mayor nivel de observación y de análisis posteriores.

Tabla n° 6: Trabajo con el tutor

Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Aprendizaje	60	1	NÚCLEO
Escaso	32	53,33%	Periféricos
Pobre	27	45,00%	
Variable	27	45,00%	
Ayuda	25	41,67%	
Motivación	25	41,67%	
Excelente	20	33,33%	
Insuficiente	20	33,33%	Individual
Ajuste	18	30,00%	
Importante	17	28,33%	
Incomprensible	17	28,33%	
Confiable	16	26,67%	
Débil	16	26,67%	
Aclaratorio	15	25,00%	
Breve	15	25,00%	
Corrección	14	23,33%	
Acercamiento	13	21,67%	

Si consideramos el análisis de los resultados separados por género, tanto en hombres como mujeres el núcleo es el “aprendizaje”, no obstante, en el caso de los hombres las definiciones están más concentradas en atributos esenciales que agregan como palabras definidoras “débil”, “escasa”, “distante” y “tardía”. Mientras que, para las mujeres, los atributos nuevamente se disgregan en periféricos e individuales.

Este es un tema que requiere ser abordado de manera más detenida en el futuro, pues claramente la red semántica de este nodo (trabajo con el tutor) no parece incluir una definición con valoración positiva. Por tanto, se hace necesario poder determinar con la mayor claridad posible los significados detrás de estas definiciones, pues existe un espacio para la mejora.

Tabla nº 7: Trabajo con el tutor por género

HOMBRES				MUJERES			
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Aprendizaje	16	100	Núcleo	Aprendizaje	50	100	Núcleo
Débil	15	93,75	Esenciales	Escasa	24	48	Periféricos
Escasa	15	93,75		Individuales			
Distante	14	87,5					
Tardía	14	87,5					
					Variable	18	36
			Importante		17	34	
			Incomprensible		17	34	
			Motivador		17	34	
			Pobre		17	34	
			Ayuda		16	32	
			Confiable		16	32	
			Aclaratorio	15	30		
			Breve	15	30		
			Deficiente	14	28		
			Acercamiento	13	26		
			Estudiar	14	35,9		

Obstaculizadores del proceso de aprendizaje

Para el objetivo específico, Identificar los elementos que son percibidos por los estudiantes, como obstaculizadores y facilitadores del proceso de aprendizaje, se observaron los siguientes resultados: en el núcleo de los obstaculizadores emerge el concepto “tiempo” con un peso semántico muy pronunciado. Luego aparece como atributo periférico el “trabajo”.

Tabla n° 8: Obstaculizadores del proceso de aprendizaje

Palabra definidora	Peso Semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Tiempo	127	100	NÚCLEO
Trabajo	49	38,58	Periféricos
Cansancio	24	18,9	Individuales
Foro	24	18,9	
Lejanía	18	14,17	
Calidad	17	13,39	
Distancia	17	13,39	
Incomunicación	17	13,39	
Rapidez	16	12,6	
Conexión	15	11,81	
Desmotivación	15	11,81	
Responsabilidad	15	11,81	
Desinformación	14	11,02	
Internet	14	11,02	
Práctica	14	11,02	
Presión	14	11,02	
Presencia	13	10,24	

Diferenciada la muestra por género, “tiempo” sigue siendo el núcleo de los obstaculizadores en el proceso de aprendizaje, tanto para hombres como para mujeres. En el resto de las palabras definitorias, las conceptualizaciones se disgregan entre atributos periféricos e individuales.

Tabla n° 9: Obstaculizadores del proceso de aprendizaje por género

HOMBRES				MUJERES				
Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	
Tiempo	32	100	Núcleo	Tiempo	95	100	Núcleo	
Calidad	17	53,13	Periféricos	Trabajo	42	44,21	Periféricos	
Demora foros	14	43,75		<td>Cansancio</td> <td>24</td> <td>25,26</td> <td rowspan="10">Individuales</td>	Cansancio	24	25,26	Individuales
				<td>Foro</td> <td>24</td> <td>25,26</td>	Foro	24	25,26	
			<td>Conexión-</td> <td>22</td> <td>23,16</td>	Conexión-	22	23,16		
			<td>Desconexión</td> <td></td> <td></td>	Desconexión				
			<td>Desmotivación</td> <td>15</td> <td>15,79</td>	Desmotivación	15	15,79		
			<td>Desinformación</td> <td>14</td> <td>14,74</td>	Desinformación	14	14,74		
			<td>Internet</td> <td>14</td> <td>14,74</td>	Internet	14	14,74		
			<td>Práctica</td> <td>14</td> <td>14,74</td>	Práctica	14	14,74		

Facilitadores del proceso de aprendizaje

En el nodo semántico relacionado con los facilitadores del proceso de aprendizaje, el núcleo se centra en “retroalimentación”, seguida luego sólo de atributos secundarios, tales como “esfuerzo”, “resumen/es” y constancia.

Tabla nº 10: Facilitadores del proceso de aprendizaje

Palabra definidora	Peso Semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Retroalimentación	48	100	Núcleo
Esfuerzo	35	72,92	Secundarios
Resumen (es)	32	66,67	
Constancia	28	58,33	
Presencial	27	56,25	Periféricos
Tiempo	27	56,25	
Foro	22	45,83	
Clases	21	43,75	
Orden	19	39,58	
Oportunidad	18	37,5	
Dedicación	17	35,42	Individuales
Estudiar	17	35,42	
Planificación	17	35,42	
Responsabilidad	17	35,42	
Conocimiento	16	33,33	
Corrección	15	31,25	
Grupo	15	31,25	
Integración	15	31,25	
Organización	15	31,25	

Separada la muestra por género, nuevamente hombres y mujeres presentan significativas diferencias en la construcción de sus representaciones sobre los facilitadores del aprendizaje. Así las cosas, para el caso de los hombres el núcleo se establece en la palabra definitoria “presencia”, seguida de dos atributos esenciales: “esfuerzo” y “corrección”.

Por su parte, el núcleo de las mujeres se centra en la “retroalimentación”, que tiene un peso semántico alto y luego sigue el atributo secundario “resúmenes”.

Como se podrá apreciar, la instancia de retroalimentación resulta ser una particularidad significativa en las mujeres, esta instancia se puede dar en el foro, en la corrección de los trabajos, en la misma clase presencial, etc. No obstante, para los hombres es relevante la presencia, el esfuerzo y corrección. Se puede entender que

la “corrección” de los hombres puede ser homóloga de la retroalimentación, al menos hasta cierto punto, ya que la corrección implica señalar el error o la falencia, mientras que la retroalimentación involucra ayudar a que el alumno se dé cuenta y aprenda. Sin embargo, es necesario desatacar que el núcleo de los hombres descansa sobre la palabra definitoria “presencia” y, considerando que hablamos de alumnos de la modalidad semipresencial, esta instancia representa sólo una parte de su proceso de aprendizaje.

Tabla 11: Facilitadores del proceso de aprendizaje por género

Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos	Palabra definidora	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG (%)	Atributos
Presencia	19	100	Núcleo	Retroalimentación	40	100	Núcleo
Esfuerzo	18	94,74	Esenciales	Resúmenes	25	62,5	Secundarios
Corrección	15	78,95		Foro	22	55	
				Clases	21	52,5	Periféricos
			Constancia	18	45		
			Esfuerzo	17	42,5		
			Estudiar	17	42,5		
			Tiempo	17	42,5		
			Conocimiento	16	40		
			Grupo	15	37,5		
			Integración	15	37,5		
			Organización	15	37,5		

Para el objetivo específico, Comparar si existen diferencias de percepciones de significados por grupo de estudiantes que aprueba y que reprueba el curso, no se lograron observar resultados, ya que no participaron estudiantes reprobados.

Discusión y conclusiones

Es posible observar el significado de los aprendizajes en estudiantes de psicología en entornos virtuales y dar cuenta sobre cómo ellos representan teorías que organizan la realidad y describen su experiencia de aprendizaje en esta modalidad.

Se observa que el estudiante privilegia el aprendizaje, el espacio para investigar, aplicar e integrar los conocimientos a su quehacer, a la realidad que experimenta como observador. Pero, al mismo tiempo, se reconoce que tiene ciertas complicaciones en dicho proceso y que existen diferencias al analizar la información segregada por género.

Para los hombres el trabajo individual incluye fundamentalmente significados relacionados con la dificultad y las complicaciones, mientras que, para las mujeres, las definiciones relevantes se vinculan con la posibilidad de investigar, aprender y aplicar de manera práctica estos conocimientos. En este sentido, se plantea la hipótesis de que, probablemente las mujeres estarían más cercanas al perfil del alumno UNIACC, en que se espera que los alumnos sean capaces de gestionar de manera autónoma el proceso de su propio aprendizaje como “protagonistas de su propio conocimiento”.

Los hombres del estudio valoran características propias del trabajo que se desarrolla en equipo. Por su parte, en las mujeres emergen atributos relacionados con dificultades y el factor tiempo. Considerando las respuestas que ellas entregaron respecto del trabajo individual, probablemente pueda relacionarse con que, precisamente, valoran más trabajar solas, de manera autónoma, sin la carga que pueda representar un grupo de trabajo. Lo que plantea nuevas interrogantes que podrían profundizarse en futuras investigaciones.

En relación al trabajo con el tutor, tanto hombres como mujeres comparten en su descripción la palabra “aprendizaje”, pero los significados son distintos y se observaron diferencias significativas por género. En el caso de los hombres, las definiciones están más concentradas en atributos esenciales que agregan como palabras definidoras “débil”, “escasa”, “distante” y “tardía”. Mientras que, para las mujeres, los atributos nuevamente se disgregan en periféricos e individuales. Lo que plantea nuevas oportunidades de investigación para poder determinar con la mayor claridad posible los significados detrás de estas definiciones, pues al considerar las palabras definidoras, claramente se asoma un espacio para la mejora.

El tiempo fue el principal obstaculizador del proceso de aprendizaje, de acuerdo al significado compartido en la red de cognición semántica de hombres y mujeres, lo que plantea la necesidad de repensar la estructura de la duración de los programas como una nueva pregunta de investigación. Llama la atención la atribución que se hace respecto del tiempo, especialmente considerando que se trata de personas que, en una modalidad semipresencial tienen la gran oportunidad de organizarse. En este sentido, vale la pena hacer referencia a un estudio desarrollado por el psicólogo Dan Ariely (2008), cuando era profesor en el MIT, junto a su colega Klaus Wentenbroch, profesor de INSEAD (Escuela de Negocios de París). Al inicio del curso a los alumnos de una clase les entregaba un estricto calendario con todas las actividades y sus respectivos plazos de entrega para el semestre. A los estudiantes de una segunda clase paralela se les indicaban las mismas actividades, pero los propios alumnos tenían la libertad de establecer las fechas de entrega, existiendo penalizaciones por cada día de atraso, si es que los llegaban a exceder. Por último, a una tercera clase se les entregaban las mismas indicaciones respecto de los trabajos que debían desarrollar, pero los alumnos podían entregar sus reportes cuando quisieran con total libertad y no había penalizaciones de ningún tipo, el plazo fatal, eso sí, era el último día del semestre, por tanto, este grupo gozaba de la posibilidad de administrar sus propios tiempos a su entera conveniencia. En los resultados finales del estudio, el

curso que tenía todas las fechas de entrega de sus trabajos impuestas draconianamente por los docentes obtuvo los mejores resultados; seguidos del grupo en que los estudiantes administraron los plazos con penalizaciones por eventuales atrasos. Sin embargo, los estudiantes del curso en que tenían entera libertad para administrar sus tiempos y plazos, con la única fecha límite del último día del semestre, obtuvo los peores resultados (Ariely & Wentenbroch, 2002). Los resultados finales de este estudio fueron publicados haciendo referencia a la desidia o procrastinación y su impacto en la vida de las personas. Quizá resulte muy pertinente desarrollar una línea de investigación para ver qué tanto de esto ocurre en los estudiantes de la modalidad semipresencial, en la que pueden administrar su tiempo a discreción.

Como facilitadores del proceso de aprendizaje, hombres y mujeres comparten el mismo significado, que se relaciona con la retroalimentación respecto de sus aprendizajes por parte del tutor, que no resulta bien evaluada. Esto da cuenta de la necesidad de los estudiantes de trabajar en espacios de aprendizaje personalizados y plantea nuevas interrogantes para el equipo docente que merecen ser analizadas con más detención, por ejemplo ¿cuáles son las necesidades de retroalimentación de los estudiantes del curso de modalidad virtual respecto de sus propios procesos de aprendizaje? ¿qué tipo de retroalimentación es mejor? ¿existe un único modo?.

Por último, inicialmente se planteó la hipótesis de que existirán diferencias en la percepción de los significados en torno a los aprendizajes de los estudiantes aprobados y reprobados (hombres y mujeres). Esto no fue posible de establecer, ya que ningún estudiante de los que participó voluntariamente en el estudio declaró haber reprobado ramos durante la carrera.

Limitaciones encontradas y recomendaciones

El presente estudio ha posibilitado visualizar las ventajas del uso de las redes semánticas naturales como instrumento de investigación para la evaluación de la representación del conocimiento presente en la memoria semántica de los estudiantes. Su uso como complemento didáctico también es posible, tanto para realizar evaluaciones de un proceso de aprendizaje, como para explicitar las relaciones entre conceptos de los estudiantes respecto al aprendizaje individual, grupal y con el tutor.

Si bien la técnica ofrece una amplia gama de usos y aplicaciones en diversas áreas, por la versatilidad que muestra en su utilización, es necesario tomar en cuenta algunas limitaciones que tiene la técnica por sí misma: no puede ser aplicada en personas analfabetas o con bajo nivel de escolaridad, debido a que el manejo de información abstracta es muy limitada en esos sujetos. Afortunadamente, este no es el caso de los estudiantes de la escuela.

Por otra parte, aunque se ha intentado analizar los datos con estadística multivariada, mediante análisis discriminantes o de cúmulos, los resultados no resultan satisfactorios. No obstante, aporta en el estudio de la conducta y explicación de la misma, valorando nuevas formas de objetivar lo subjetivo de la realidad explicativa de la ciencia psicológica.

Un aspecto a considerar para futuras investigaciones con esta técnica, es ampliar el tamaño de la muestra, ya que este es un estudio de caso, es necesario considerar una consulta más amplia, con una muestra más representativa. En tal caso, resultará interesante contrastar si estos resultados se replican con un tamaño mayor de participantes. Eventualmente, también pueden ser invitados a participar estudiantes de otras carreras de la universidad que participan de la modalidad semipresencial.

Surgen nuevas preguntas de investigación, orientadas a profundizar en los significados de los estudiantes, por ejemplo: ¿porqué para los hombres el trabajo individual pareciera representar dificultad mientras que para las mujeres no? ¿por qué se da a la inversa en trabajo grupal...? ¿cuáles son las necesidades de retroalimentación de los estudiantes del curso de modalidad virtual respecto de sus propios procesos de aprendizaje? ¿existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las necesidades de retroalimentación de sus procesos de aprendizaje?

Referencias

Ariely, D. (2008). *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. New York: HarperCollins.

Ariely, D. & Wentenbroch, K. (May 1, 2002). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self- Control by Precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224.

Carrasco, A. (2003). Aprendizaje y educación a distancia. III Congreso Internacional Virtual de Educación. Centro Universitario de Papaloapan. México: CiberEduca.

Denegri, M. (2005). La construcción del conocimiento en la infancia: reflexiones para la investigación y la acción educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8 4, 11-24.

EMOL. (30 de 01 de 2017). Crece la educación online como una oportunidad para las personas e instituciones. Recuperado el 15 de 10 de 2017, de EMOL: <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/01/30/842520/Crece-la-educacion-online-como-una-oportunidad-para-las-personas-e-instituciones.html>

Foucault, M. (1989). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Moscovici, S. (1981). On social representation. *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Moscovici, S. (Ed.). (1986). *Psicología Social II*. Barcelona.

Moscovici, S., & Farr, R. (1984). El fenómeno de las representaciones sociales. Farr, R. y Moscovici, S.(comps.) *Representaciones Sociales*. Cambridge, Cambridge University Press. Academic Press. Londres.

Valdez, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.

Mauricio Bustos Schonffeldt

Magíster en Psicología Universidad de la Frontera, licenciado en Sociología, Sociólogo. Docente e Investigador UNIACC. Docente Asociado Universidad Autónoma de Temuco, Director Corporación Chasqui.

Iván Venegas Espinoza

Magíster en Comunicación y Tecnología Educativa para e-Learning de la Universidad UNIACC, Licenciado en Psicología, Psicólogo. Docente e Investigador UNIACC. Consultor Asociado en Innovativa Desarrollo Empresarial.