

| | |
|---|-------------------|
| La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios | Titulo |
| Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto - Autor/a; | Autor(es) |
| Manizales | Lugar |
| Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE | Editorial/Editor |
| 2012 | Fecha |
| | Colección |
| Filosofía de la educación; Pasiones; Práctica pedagógica; Aprendizaje; Estudiantes universitarios; Psicología de la educación; Cúcuta; Norte se Santander; Colombia; | Temas |
| Tesis | Tipo de documento |
| http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130402114226/TesisJesusUrbinaCardenas.pdf | URL |
| Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
 Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



**LA PASIÓN DE APRENDER. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE**

2012

**LA PASIÓN DE APRENDER. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

Tutora

Dra. Rosa Ávila Aponte

Dra. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

**Tesis presentada como requisito para optar al título de
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE**

2012

**A mi madre, a su doctorado en sencillez
y a su infinitas maestrías en ternura y complicidad...**

**A Damar, Mariángela y mi pequeña Niqui, mis hijas...
Mis pasiones de carne y hueso, música y musa
en cada recodo del trayecto...**

**A mi Johanna, mi compañera de viaje, por soportar
mis largos silencios y desvelos. A su amor, diáfano y sencillo. Al
eterno monólogo de sus atenciones y cuidados.**

**A la memoria de mi padre, a su perenne pasión por el viaje,
y a la memoria de mi abuela Teresa, porque me regaló
el desparpajo del refrán y la fuerza del relato como salvavidas...**

**A mis hermanos y sobrinos porque siempre
esperan mi llegada a Ítaca.**

Muchas personas contribuyeron a la culminación de este trabajo. Debo resaltar la disponibilidad de los 25 estudiantes de las cuatro universidades de mi ciudad, por su participación desinteresada y apasionada en este ejercicio de investigación y creación poética. A los estudiantes que oficiaron como monitores, por su apoyo logístico, sin el cual hubiese sido imposible culminar esta idea.

Mi mayor agradecimiento a mi tutora, la Dra. Rosa Ávila Aponte, por la amistad sincera y por sus orientaciones, apoyo, y ante todo, por facilitar que mis inconclusiones permanentes y mis ideas poéticas tomaran el vuelo suficiente para poderse llamar tesis doctoral. A Héctor Fabio Ospina, el director de la Línea de educación y pedagogía, saberes, imaginarios e intersubjetividades, porque me retó en cada sesión a exponer mis ideas sobre este apasionante tema. Al profesor Alberto Martínez Boom, por sus comentarios iniciales que fueron decisivos para culminar este trabajo. Y por supuesto a Toya, cuerpo, alma y corazón del doctorado: auténtica maestra.

Mis sinceros agradecimientos al señor rector de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Héctor Miguel Parra López, porque siempre confió en que podía orientar la academia y formarme como doctor.

A mi secretaria personal, Nelcy Díaz, porque gracias a su apoyo y destreza para manejar mi agenda, pude superar este reto. Muchas gracias a Diego Zárate, profesor de la Universidad de Santander y a Gisela Leal, docente de la Universidad Simón Bolívar, por facilitarme la tarea en sus universidades.

CONTENIDO

| | Pág. |
|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| | |
| PARTE I | |
| PROBLEMA, PREGUNTAS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN | 19 |
| 1. Planteamiento del problema: el problema es que no había problema | 19 |
| 2. Las preguntas del estudio: más incertidumbre que certezas | 27 |
| 3. Los propósitos: esbozar el punto de llegada sin conocer el camino | 29 |
| | |
| PARTE II | |
| REFERENTE TEÓRICO | 31 |
| CAPÍTULO 1. Revisión de antecedentes | 32 |
| 1.1 Estudio sobre el aprendizaje | 33 |
| 1.1.1 Que hablen los libros | 33 |
| 1.1.2 Algunas tesis doctorales sobre aprendizaje | 39 |
| 1.1.3 Algunas investigaciones y tesis doctorales sobre la teoría de enfoques | 41 |
| 1.2 Estudios sobre la pasión de aprender | 50 |
| 1.2.1 Libros y autores apasionados por aprender y enseñar | 51 |
| 1.2.2 Tesis apasionadas | 57 |
| 1.2.3 Artículos sobre la pasión de aprender | 58 |
| | |
| CAPÍTULO 2. Indicios Teóricos | 64 |
| 2.1 Sobre el aprender | 65 |
| 2.1.1 ¿Qué es aprender? | 65 |
| 2.1.2 Aprender desde la perspectiva de los estudiantes universitarios | 79 |
| 2.2 Sobre las pasiones | 92 |
| 2.2.1 La razón en entredicho y la emergencia de las pasiones | 92 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.2 Sobre el término pasión | 97 |
| 2.2.3 La pasión en la filosofía | 102 |
| 2.2.4 La pasión en la psicología | 108 |
| 2.2.5 Damasio: la neurobiología de la emoción y los sentimientos | 110 |
| 2.3 Aprender con pasión | 113 |
| 2.3.1 La herencia de los clásicos | 114 |
| 2.3.2 Aprender con pasión en el jardín de Epicuro | 114 |
| 2.3.3 Aprender para la vida y para ser dueño de sí | 118 |
| 2.3.4 Aprender es una paideia que recorre el individuo en su totalidad | 121 |
| 2.3.5 Aprender con pasión es una experiencia erótica | 122 |
| 2.3.6 Aprender con pasión es provocar el enigma, desatar el deseo | 124 |
| 2.3.7 Aprender requiere del combustible de las pasiones | 125 |
| 2.3.8 Aprender con placer y ternura | 127 |
| 2.3.9 Aprender con los seis sentidos | 129 |

PARTE III

REFERENTE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO 136

CAPÍTULO 3. La aventura epistemológica 136

3.1 Investigación sobre las pasiones: una aventura apasionada 136

3.2 La epistemología del sujeto conocido 139

3.3 El apoyo de la teoría fundamentada 142

CAPÍTULO 4. La ruta de una investigación apasionada 146

4.1 Participantes apasionados y exitosos 146

4.2 ¿Cómo recoger la información de un estudiante apasionado? 150

4.2.1 Primera Fase 150

4.2.2 Segunda Fase 152

4.2.3 Tercera Fase 153

4.2.4 Cuarta Fase 155

4.3 Análisis de la información: dejar que el dato hable 157

4.3.1 Primera Parte 157

| | |
|--|-----|
| 4.3.2 Segunda Parte | 158 |
| 4.4 El papel del investigador y la ilusión de transparencia | 172 |
| 4.5 Del rigor, la creación poética y lo ético en un estudio sobre las pasiones | 173 |
| PARTE IV | |
| HALLAZGOS | 177 |
| CAPÍTULO 5. El hallazgo del “hallazgo”: del enigma a la sospecha | 178 |
| 5.1 El hallazgo como ejercicio de autopoiesis | 178 |
| 5.2 El hilo de Ariadna: de cómo aproximarse al Minotauro | 182 |
| 5.2.1 Algunos rasgos generales del estudiante apasionado | 184 |
| 5.2.2 Del enfoque profundo de aprendizaje a la pasión de aprender | 186 |
| 5.2.3 El collage conceptual como punto de partida | 188 |
| CAPÍTULO 6. La pasión de aprender: del sentido al trayecto | 192 |
| 6.1 El sentido de la pasión de aprender | 194 |
| 6.1.1 Hacer lo que me gusta | 196 |
| 6.1.2 La pasión de aprender como reto | 202 |
| 6.1.3 Satisfacción o disfrute personal | 205 |
| 6.2 Aspectos claves asociados a la pasión de aprender | 206 |
| 6.2.1 El autoconcepto del estudiante apasionado | 207 |
| 6.2.2 Maestros, familia, amigos y entorno | 209 |
| 6.3 Ritual de aprendizaje del estudiante apasionado | 220 |
| 6.3.1 Concepción de aprendizaje | 221 |
| 6.3.2 Estrategias de aprendizaje | 224 |
| 6.4 Horizonte de sentido | 233 |
| 6.4.1 Logros del estudiante apasionado | 234 |
| 6.4.2 Expectativas del estudiante apasionado | 235 |
| 6.5 Trayecto académico | 238 |
| 6.5.1 Ámbito vivencial | 239 |
| 6.5.2 Ámbito académico | 241 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 7. Conversación sobre los hallazgos: lenguajear sobre la pasión de aprender | 243 |
| 7.1 Sobre el sentido de la pasión de aprender o la pasión inteligente | 246 |
| 7.1.1 Inteligencia apasionada | 246 |
| 7.1.2 Por gusto y vocación | 251 |
| 7.1.3 Saborear el saber | 254 |
| 7.1.4 El placer de aprender | 256 |
| 7.1.5 Se aprende aprendiendo | 260 |
| 7.2 Del sí mismo y de los otros: el ser de la pasión de aprender | 265 |
| 7.2.1 Autoconcepto: El sí mismo | 265 |
| 7.2.2 De los otros: la imagen del profesor | 269 |
| 7.2.3 De los otros: la familia | 275 |
| 7.2.4 El entorno y los amigos | 277 |
| 7.3 Ritual de la pasión de aprender | 281 |
| 7.3.1 Las concepciones de aprendizaje de los estudiantes apasionados | 283 |
| 7.3.2 Estrategias de aprendizaje: ¿Cómo aprende un estudiante cuando se apasiona a aprender? | 291 |
| 7.4 El horizonte de la pasión de aprender | 303 |
| 7.4.1 Horizonte de logros | 305 |
| 7.4.2 Horizonte de expectativas | 306 |
| 7.5 Los trayectos de la pasión de aprender | 308 |
| 7.5.1 El trayecto de la experiencia vital | 309 |
| 7.5.2 El trayecto de la experiencia académica | 310 |
| | |
| PARTE V | |
| CONSIDERACIONES FINALES | 313 |
| CAPÍTULO 8. A manera de inconclusiones finales | 314 |
| CAPÍTULO 9. Lindes y horizonte sensible de estudio | 327 |
| REFERENCIAS | 333 |
| ANEXOS | 360 |

LISTA DE TABLAS

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1 Reseña de estudios clásicos sobre el aprendizaje Universitario desde la teoría de enfoques de aprendizaje | 43 |
| Tabla 2 Procesos de estudio según Biggs (1978) | 88 |
| Tabla 3 Descripción del proceso de selección inicial | 146 |
| Tabla 4 Distribución de Estudiantes por Universidades | 147 |
| Tabla 5 Participantes discriminados por Universidad y por Área de conocimiento | 148 |
| Tabla 6 Distribución de participantes por programa Académico | 149 |
| Tabla 7 Participantes en los grupos focales por Universidad y área de saber | 152 |
| Tabla 8 Descripción de las 25 entrevistas por Universidad, programa, semestre y promedio acumulado | 154 |
| Tabla 9 Número de estudiantes con bajo promedio académico que respondieron el CPE | 156 |
| Tabla 10 Muestra de estudiantes de alto y bajo rendimiento académico | 157 |
| Tabla 11 Enfoques, autores y procesos de codificación | 159 |
| Tabla 12 Categoría y subcategorías | 193 |
| Tabla 13 Concepciones ingenuas y concepciones sofisticadas de Aprendizaje | 285 |

LISTA DE FIGURAS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1 Dominios del aprendizaje | 126 |
| Figura 2 Sentido de la pasión de aprender | 264 |
| Figura 3 Autoconcepto del estudiante apasionado | 268 |
| Figura 4 Dimensiones del maestro que logra apasionar a sus estudiantes a aprender | 274 |
| Figura 5 La familia, el entorno social y los amigos como aspectos asociados a la pasión de aprender | 281 |
| Figura 6 Concepciones de aprendizaje de estudiantes apasionados por aprender | 290 |
| Figura 7 Estrategias de aprendizaje actitudinales y de apoyo | 297 |
| Figura 8 Estrategias para el procesamiento de la información | 301 |
| Figura 9 Estrategias metacognitivas de aprendizaje | 303 |
| Figura 10 Horizonte de sentido de la pasión de aprender | 307 |
| Figura 11 El trayecto de la pasión de aprender | 311 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | Pág. |
|---|-------------|
| Gráfico 1 Sentido de la pasión de aprender | 194 |
| Gráfico 2 La pasión de aprender como “hacer lo que me gusta” | 196 |
| Gráfico 3 La pasión de aprender como reto | 202 |
| Gráfico 4 La pasión como disfrute personal | 205 |
| Gráfico 5 Aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la Pasión de aprender | 206 |
| Gráfico 6 Aspecto intrínseco: El autoconcepto | 207 |
| Gráfico 7 Aspectos extrínsecos | 209 |
| Gráfico 8 La imagen del maestro que apasiona | 210 |
| Gráfico 9 La familia como aspecto asociado a la pasión de aprender | 214 |
| Gráfico 10 El entorno y los amigos | 216 |
| Gráfico 11 Ritual de aprendizaje | 220 |
| Gráfico 12 Concepciones de aprendizaje | 221 |
| Gráfico 13 Estrategias de aprendizaje | 224 |
| Gráfico 14 Horizonte de sentido | 233 |
| Gráfico 15 Logros del estudiante apasionado | 234 |
| Gráfico 16 Expectativas del estudiante apasionado | 235 |
| Gráfico 17 Trayecto de la pasión de aprender | 238 |
| Gráfico 18 Ámbito vivencial de la pasión de aprender | 239 |
| Gráfico 19 Ámbito académico de la pasión de aprender | 241 |

LISTA DE MATRICES

| | Pág. |
|--|-------------|
| Matriz 1 Paradigma de codificación | 166 |
| Matriz 2 Categorías y subcategorías preliminares | 167 |
| Matriz 3 Estructura del proyecto según categorías y subcategorías | 168 |
| Matriz 4 Resumen final de procesos de construcción de las categorías | 171 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|---|-------------|
| Anexo A. Modelo del Cuestionario Procesos de Estudio | 360 |
| Anexo B. Descripción de Resultados de la aplicación del Cuestionario Procesos de Estudio | 371 |
| Anexo C. Modelo encuesta sociodemográfica | 389 |
| Anexo D. Guión grupo focal | 395 |
| Anexo E. Modelo de Bitácora grupo focal | 396 |
| Anexo F. Tabla de resultados de las bitácoras reflexivas | 402 |
| Anexo G. Guión de la Entrevista en profundidad | 410 |
| Anexo H. Modelo de ejercicio de codificación abierta | 415 |
| Anexo I. Proceso de codificación por participante | 426 |
| Anexo J. Modelo de bitácora reflexiva | 427 |

RESUMEN

Esta investigación realiza un estudio comprensivo sobre la pasión de aprender desde el punto de vista de un grupo de estudiantes universitarios. Para la selección de los participantes se apoya en el enfoque descriptivo a través de la aplicación de una encuesta sociodemográfica y del cuestionario de procesos de estudio, a 464 estudiantes de cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta: dos de carácter oficial, y dos privadas. El estudio cualitativo se realiza a partir de diez grupos focales y veinticinco entrevistas en profundidad. Se analizan los datos con apoyo de la teoría fundamentada tanto de forma manual (codificación abierta, axial, y selectiva), como con el empleo de la herramienta atlas ti. Se asumen las pasiones como motores que conducen a la acción tomando como referentes especiales a Epicuro, Aristóteles, Spinoza, Serres, Damasio, Maturana, Rousseau, Assmann, Brockbank & McGill, Not y Mèlich. En el tema de los aprendizajes universitarios se toma como referentes a Säljo, Marton, Entwistle y Biggs y su teoría de los enfoques de aprendizaje. Las categorías emergentes que sirvieron para la comprensión del fenómeno son: el sentido de la pasión de aprender, los aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la pasión de aprender, el ritual de aprendizaje, el horizonte de sentido y los trayectos apasionados.

Palabras clave: aprender, pasión, pasión de aprender, enfoque de aprendizaje, horizonte sensible, trayecto, eropedagogía.

INTRODUCCIÓN

“¿Cómo orientarse en este viaje que empieza?”

(Serres, Atlas, p.19)

En el año 1989 ingresé como docente de un prestigioso colegio de bachillerato en la ciudad de Cúcuta. Tres aspectos me llamaron poderosamente la atención: en primer lugar, el proyecto educativo de la institución centrado en los estudiantes, en sus necesidades, y de forma prioritaria, desde una pedagogía amorosa. En segundo lugar, el espacio bien cuidado del colegio, un maravilloso escenario pensado para los niños y la comodidad del acto pedagógico. Y finalmente, una lectura que conservé por muchos años pero que terminó por desaparecer de mis archivos personales. Esta lectura exponía una experiencia pedagógica realizada en España, orientada por un religioso, que acuñó entre líneas como una “experiencia eropedagógica”.

Estas tres vivencias se juntaron en un auténtico acontecimiento pedagógico que, sin temor a equivocarme, me cambió la vida. Por esta razón la denomino “acontecimiento”, porque literalmente me “movió el piso”. Después de incorporar a mi vida esta experiencia múltiple, comprendí que mi tarea como docente no era lo que había hecho hasta ese momento, sino que debía desandar el camino recorrido, desaprender, y volver a iniciar el trayecto. Mi labor merecía una nueva lectura desde nuevos ámbitos: la pedagogía como experiencia vital, el trayecto como proyecto educativo, y el aprender como un ejercicio de interacción permanente de los sentidos con el espacio.

A esta experiencia vital la denominé “eropedagogía”, como aquella idea entre líneas que había captado en mi lectura de inducción a profesor en el Colegio Santo Ángel de Cúcuta. Desde el año 1989, hace ya 23 años, me he dedicado a tratar de configurar lo que algunos teóricos llaman el concepto, pero no desde el plano de lo semántico, sino en el entramado del plano topológico. Es decir, en el sentido serresiano del término: la eropedagogía como posibilidad para describir las distintas posiciones

desde donde poder crear –pensar, sentir y vivir- el acto pedagógico: lo cerrado, lo abierto, los intervalos, la orientación y la dirección, la cercanía y la adherencia, la inmersión y la dimensión. Todo aquello, que aunque no se puede medir o contar, es susceptible de comprenderse y sentirse en su urdimbre, y en sus relaciones.

Tanto la tesis de maestría en pedagogía (Urbina, 2005), como el presente estudio, constituyen una breve presentación del recorrido, no como descripción que cuantifica las diversas circunstancias que rodean el acto pedagógico, sino como un fenómeno humano en sus relaciones de vecindad, proximidad, alejamiento o adherencia (Serres, 1995, p. 69). A este trayecto investigativo lo he denominado la pasión de aprender y de enseñar, y el fundamento sobre el cual baso el recorrido, lo he trazado sobre el marco topográfico de una idea que “todavía no es”: la eropedagogía; pero que, por su fuerza arrebatadora, genera un horizonte sensible en lo teórico y en lo epistemológico.

La presente tesis doctoral aborda el tema de la pasión de aprender en el ámbito universitario. El problema se fundamenta en dos ideas: la primera, en el nebuloso manto de oposición -razón/pasión- que la sociedad de occidente trazó como utopía de progreso y equidad, y que trajo como consecuencia, un influjo poderoso de la educación racional en desmedro de los afectos; y la edificación de una cultura que le rinde culto al individualismo, a la competencia, y al facilismo, como garantes de una filosofía que busca ocultar o desterrar las pasiones, pero que estimuló un hedonismo que se degrada en el mercado y en el consumismo desmedido. Y la segunda idea problemática, es el interés de comprender la pasión de aprender desde la epistemología del sujeto conocido, con el fin de relevar las voces de los estudiantes como portadoras de significado, al ser los protagonistas de la vida universitaria, en lugar de una cuantificación o geometría de las pasiones (Bodei, 1997).

El centro del problema corresponde con el ambiente universitario poco propicio para generar una sensibilidad de la pasión de aprender: las prácticas docentes poco motivadoras, el entorno hostil en que viven los estudiantes, la disminución de oportunidades de mejoramiento social que ofrece el futuro profesional, el creciente

desempleo, las nuevas sensibilidades juveniles afectadas por la invasión de la tecnología y los rasgos culturales de la postmodernidad. Este ámbito parece poco atrayente para que un joven universitario se sienta apasionado por la ciencia.

Con base en estas ideas iniciales, este estudio se propone una comprensión de la pasión de aprender desde el punto de vista de los estudiantes universitarios, a partir de la siguiente pregunta generadora; ¿qué es la pasión de aprender y cómo se apasionan a aprender los estudiantes universitarios? Para intentar dar respuesta a esta pregunta y desarrollar el propósito central de la investigación se organiza el presente informe en cinco partes.

La parte I se titula “problema, preguntas y propósito de la investigación”, en ella se realiza el planteamiento y justificación del problema, y se formulan las preguntas y los propósitos de la investigación. La parte II se titula “referente teórico” y comprende dos capítulos: el primero se denomina “revisión de antecedentes” y contiene el estado de la cuestión de los estudios sobre el aprendizaje universitario y la pasión de aprender. El capítulo dos presenta el desarrollo teórico de los tres conceptos básicos del trabajo: el aprender, la pasión y el aprender con pasión, se titula “indicios teóricos”.

La parte III contiene el referente epistemológico y metodológico, se divide a su vez en dos capítulos: el capítulo tres se titula “la aventura epistemológica” y desarrolla el enfoque epistemológico del estudio, expone la teoría del sujeto conocido y describe el apoyo de la teoría fundamentada. El capítulo cuarto se denomina “la ruta de una investigación apasionada” y contiene los siguientes acápites: una descripción de los participantes, las técnicas que se emplean para la recolección de la información, explica la forma como se analizó la información, el papel del investigador, y finalmente presenta la forma como se aplican los principios de rigurosidad, creación y ética, en la realización de la tesis.

La parte IV muestra los hallazgos a través de tres capítulos: el capítulo cinco es de carácter introductorio y expone lo referente a la perspectiva que se asumió en el

estudio sobre los hallazgos, la forma como se seleccionaron los estudiantes apasionados y una breve aproximación del objeto de la investigación. El capítulo seis presenta el relato descriptivo de los estudiantes en el marco de las categorías encontradas, desde el análisis artesanal de los datos y el uso posterior de la herramienta atlas ti. Finalmente, el capítulo siete con el título de “conversación sobre los hallazgos: lenguajear sobre la pasión de aprender”, expone el conversatorio final de los hallazgos, procurando juntar en la conversación las voces de los participantes, los autores y sus teorías, y la intervención del sujetos cognoscente o del investigador.

Finalmente, la parte V del informe muestra en los capítulos ocho y nueve, los límites y perspectivas del estudio, y un conjunto de ideas a manera de inconclusiones, con el fin de proyectar la investigación como una ventana abierta, donde las preguntas sigan conservando su lugar privilegiado, y las certezas no sean más que simples añoranzas que muevan al desarrollo de trabajos investigativos sobre el tema.

El estudio es de corte cualitativo, con apoyo del enfoque cuantitativo para la selección de los participantes. En su parte interpretativa se basa en una epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006), y utiliza la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2003) en el análisis de los datos en dos momentos: análisis manual y uso de la herramienta atlas ti. El trabajo descriptivo inicial utiliza la encuesta sociodemográfica y el cuestionario de procesos de estudio de Biggs.

Este estudio sobre las pasiones intenta una comprensión del fenómeno a partir de cinco categorías emergentes: el sentido que le otorgan los estudiantes universitarios a su pasión de aprender; los aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la pasión de aprender; el ritual de aprendizaje de un estudiante apasionado por conocer; el horizonte de sentido; y finalmente, el trayecto de la pasión de aprender.

PARTE I
PROBLEMA, PREGUNTAS Y PROPÓSITOS
DE LA INVESTIGACIÓN

“La tragedia del decir se hunde en la risa.”
[Serres (2003), Los cinco sentidos, p. 130]

Esta primera parte está conformada por tres acápites: el planteamiento del problema, la formulación de las preguntas y la definición de los propósitos de la investigación.

1. Planteamiento del problema: el problema es que no había problema

Tratar el tema de la pasión de aprender en la universidad, conlleva una serie de apuestas teóricas y metodológicas que fundamentan el carácter problemático de esta investigación. En primer lugar, la universidad contemporánea sufre un desplazamiento al pasar de ser el espacio natural donde se producen los aprendizajes y el lugar privilegiado para el desarrollo del saber, a ser una empresa más de la sociedad del mercado, en la cual se hacen precarias no sólo las funciones de las instituciones de educación superior, sino el ejercicio de la docencia y la conceptualización epistemológica en la formación de los sujetos que aprenden.

Esta “trivialización de la universidad”, más preocupada por seducir a la clientela y mostrar índices de gestión, actuaría en consonancia con unos jóvenes que no asisten por gusto a aprender sino para adaptarse a las exigencias del mercado global (Sisto, 2007). En términos de motivación y enfoques de aprendizaje, el actual sistema universitario estaría más preocupado por motivar a los jóvenes universitarios de manera extrínseca y

hacia un aprendizaje superficial o de mero logro, en lugar de motivaciones de carácter intrínseco y profundo, más emparentados con la pasión de aprender.¹

Para Escobar (2007, p. 54) el ámbito mercantil de la universidad contemporánea somete la “pasión de saber” a regulaciones y jerarquías en el marco de exigencias de logro y no al “compromiso vital” que supone la necesidad de aprender. Justamente en este escenario tecnocrático y mercantilizado, el investigador ubica a un grupo de jóvenes estudiantes que asisten a la universidad movidos por la pasión y no por el simple cumplimiento de indicadores de gestión.

En segundo lugar, el tema de las prácticas docentes en el ámbito universitario constituye otro asunto problemático al abordar el tema de la pasión de aprender. Díaz Villa (2000), al referirse a la pedagogía y la didáctica de la educación superior, identifica la cultura académica que privilegia unas prácticas docentes fragmentadas, en la cual el modelo de formación se compone de agregados de conocimientos, roles y rutinas, que poco o nada le aportan a estimular procesos de aprendizaje. En el mismo sentido, se considera que los sistemas de educación superior en América Latina –y particularmente en Colombia- se han orientado hacia la enseñanza y no hacia el aprendizaje, con un carácter transmisionista que tiende al mero dominio cognitivo de las disciplinas; aspecto que iría en contravía de la generación de aprendizajes profundos y motivaciones intrínsecas que comprometan a los estudiantes con sus procesos formativos (Ibarra, Martínez & Vargas, 2000).

Este panorama incierto y centrado en lo que llamaré la “cultura del aburrimiento” configura el tercer elemento problemático, y parece verificarse en los datos de Guevara (2009), en un artículo publicado por la Revista Latinoamericana de

¹Los posibles entrecruzamientos entre la pasión de aprender y la teoría de enfoques de aprendizaje, en específico, en lo relacionado con la motivación intrínseca y las estrategias profundas a la hora de aprender, en contraposición con la motivación extrínseca y las estrategias superficiales, se desarrollarán de forma amplia en las partes II y III de este trabajo. La palabra clave para buscar esta idea es “enfoque profundo de aprendizaje”.

ciencias Sociales, cuando muestra que los estudiantes universitarios consideran estudiar como “una actividad agradable” sólo en un 10%; para el 36% aprender es una obligación; para el 12% un sacrificio; y para el 40% la única posibilidad para construir un mejor futuro. Según el mismo estudio de Guevara con estudiantes universitarios del Cuyo (Argentina), la mayoría de los jóvenes vinculan la cultura postmoderna con el descompromiso (47%), la pérdida de valores (25%), el 35% manifiesta que las condiciones del mundo actual predisponen al vacío y a la soledad; y un 74%, afirma que esta cultura incide en la vida universitaria negativamente en sus procesos de aprendizaje. Esto muestra a las claras, que la pasión de aprender no constituye un motivo común a la hora de matricularse en una institución de educación superior.

Otro aspecto problemático que puede incidir en la desmotivación y falta de apasionamiento de aprender, es el horizonte de logros y expectativas que se cierne sobre los jóvenes universitarios. Pedraza (2008, pp. 855-857), en un estudio publicado por la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, muestra la precarización de las posibilidades laborales para la población joven: la tasa de participación de la fuerza laboral juvenil disminuyó del 58.9% a 54.7% entre los años 1995 a 2005. La proporción de jóvenes empleados bajó del 51.6% a un 47.3% en el mismo periodo, de los cuales el 56.3% ganaba para el año 2005 menos de dos dólares diarios. El total del desempleo juvenil en el mismo año aumentó a un 14.8%. En Colombia los datos son alarmantes: la tasa de desempleo fue del 22% en el 2005, de los cuales sólo el 23% tiene acceso a seguridad en salud, el 69% no posee contrato laboral y el 19% ganan menos de dos dólares diarios.

La creciente amenaza de falta de oportunidades, genera en los jóvenes desmotivación y una desconfianza en los sistemas sociales y políticos. Muchos de ellos abandonan la universidad o simplemente se abstienen de ingresar, porque no ven ningún incentivo que les permita vislumbrar un mejor futuro². La seducción de la guerra

²En educación superior es muy frecuente el tema de la deserción. Para el caso colombiano, la deserción universitaria en el año 2008 llegó al 44.9%. Las mayores tasas de deserción se producen en los primeros semestres y las causas académicas son generalizadas deficiencias en comprensión de lectura y en la

(Castellanos, 2011; Cerbino & Rodríguez, 2005)), al igual que las novedosas producciones culturales, configuran procesos de separación simbólica y geográfica de todo aquello que consideren diferente a sus preferencias, bien sea de orden temporal, geográfico, corporal o grupal. Pareciera que las pasiones se orientan en otra dirección, muy diferentes a dedicarse a aprender ciencia (Carballo, 2009; Murcia, 2008; Arango, 2006; Arango, 2005; Simões & De Melo, 2005). Sobre este tema Guerrero, Massa & Durán sostienen:

“El amor pasional de los sujetos jóvenes por los proyectos de los que forman parte, pone de manifiesto, en primer lugar, una lucha por superar los límites de la propia historia individual y social y por superar la discriminación y la exclusión de su situación. Paradójicamente, la misma acción proporciona un sentido individualista y meritocrático propio del discurso dominante, y una de las posibles razones de las dificultades que tienen los jóvenes y las jóvenes en los programas sociales que llevan a cabo.” (Guerrero, Massa & Durán, 2011, p. 187).

Durante el desarrollo de la presente tesis doctoral se encontraron una serie de rasgos que marchan en contravía de la pasión de aprender: a muchos maestros les falta vocación y pasión a la hora de enseñar, en la familia existen escasos referentes con este perfil, Cúcuta es una ciudad fronteriza de corte comercial y con una cultura muy dada a la festividad y al jolgorio, los estudiantes no tienen claro su horizonte de sentido ni sus proyectos de vida, carecen de estrategias profunda y holística a la hora de aprender, ingresan a las universidades muy mal formados de su educación precedente, y deben, por lo general, inscribirse por segunda opción en carreras que no son de su agrado. En estas condiciones, el panorama no puede ser más adverso para pensar en una pasión de aprender³ cuando afronten su condición de estudiantes universitarios.

matemática elemental. Si de cada 100 estudiantes que ingresan a la universidad, 45 abandonan ¿qué ocurre con los 55 estudiantes que permanecen en el sistema?

³La presente tesis doctoral es de corte comprensivo, sin embargo, en la parte metodológica se contó inicialmente con apoyo de una encuesta sociodemográfica descriptiva, y del aporte de datos cuantitativos

A parte de estos asuntos críticos que van en contra de una pasión de aprender como elemento impulsador, creativo y formador de nuestras prácticas formativas, el Estado como máxima instancia propiciadora y responsable de las políticas educativas de las nuevas generaciones, también marcha en contravía. Fried (2004), formula el siguiente cuadro de imágenes “mata-pasiones”:

- Una economía que estimula la dedicación a las carreras, al éxito empresarial y a la producción, en oposición a una economía que afecte positivamente el bienestar integral de las personas.
- Un desarrollo inusitado de medios informativos y nuevas tecnologías que atentan contra la imaginación e impulsan al consumismo compulsivo.
- Una brecha cada vez mayor entre la educación que se ofrece a las élites sociales y a las clases sociales menos privilegiada.
- La discriminación de los estudiantes para ingresar a la universidad según el éxito en la pruebas de estado o pruebas SABER. Los buenos alumnos triunfan, los malos fracasan y abandonan la posibilidad de estudiar.
- Una creciente estandarización de la educación, que exige a las instituciones resultados, indicadores, como pruebas de calidad, relegando la formación humana e integral de niños y jóvenes.
- Una tendencia cada vez mayor a obligar a los profesores a “enseñar para el examen” y no para la vida.

Al interior panorama se suman cuatro aspectos adicionales de carácter problemático: la tendencia de los estudios sobre el aprendizaje universitario a tratar enfoques, estilos y estrategias sin profundizar en la dimensión afectiva; la dicotomía razón/emoción que aun privilegia a la primera en nuestros sistemas educativos; la sospecha y aparente ambigüedad que supone hablar sobre las pasiones en educación; y la tendencia, en el plano epistemológico y metodológico, al uso de métodos

y cualitativos de participantes de bajo rendimiento académico y enfoque superficial de aprendizaje. Para ampliar este tema, ver en detalle la parte III y IV de este estudio.

cuantitativos en lugar del enfoque comprensivo en estudios sobre el aprendizaje universitario.

En cuanto al primer aspecto, desde la década de los años setenta, investigadores del grupo de Gotemburgo y el grupo Lancaster (Marton & Säljö, Entwistle & Biggs), inician un conjunto de investigaciones tendientes a indagar sobre el aprendizaje en universitarios. Estos estudios conducen al hallazgo de lo que la comunidad del campo denomina “enfoques de aprendizaje”: enfoque superficial, enfoque de logro y enfoque profundo. Salas (1998), realiza un interesante rastreo en varios países sobre estudios que abordan los procesos de aprendizaje en contextos universitarios bajo el prisma de los enfoques de aprendizaje. En Australia: Biggs (1978), Clarke (1986), Harper y Kember (1989), Wilson, Smart y Watson (1996); en Filipinas: Watkins, Hattie y Astilla (1986); en Hong Kong: Kember y Leung (1998), Drew y Watkins (1998); en Estados Unidos: Speth y Brown (1988); en Chile: Zúñiga (1994).

Por su parte, Cabrera, García, Torbay y Rodríguez (2007), proponen la existencia de dos grandes tradiciones que han investigado el tema de los procesos de estudio en universitarios (Lonka, Olkinoura y Mäkinen, 2004). La primera corriente, de origen europeo se ha interesado por los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1993; Entwistle, 1987; Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljö, 1976; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000). La segunda corriente de origen norteamericano ha estudiado la investigación cognitiva del aprendizaje, las estrategias de estudio y el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000, 2004; Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991; Weinstein, 1987). Esta última corriente ha dado origen a numerosos estudios e instrumentos sobre estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1998; González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Justicia y Cano, 1996; Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Núñez, González Pienda y Rocés, 2002).

Sin embargo, el tema de las pasiones, emociones o sentimientos en la pedagogía universitaria, sigue vedado, no es visible en ninguno de estos trabajos. Los estudios sobre enfoques ofrecen un interesante acercamiento al tema de la pasión de forma

indirecta, en cuanto a que el concepto de enfoque profundo, muestra acercamientos importantes con el problema de la presente investigación. Pero ninguno aborda de forma directa el problema que aquí nos ocupa.

El segundo aspecto se relaciona con la separación entre razón y pasión, que la cultura de occidente estableció y arraigó en la escuela. La tajante separación entre razón y emoción propuesta por Platón en la antigüedad clásica encuentra en los filósofos cristianos de la Edad Media una acogida especial, asumida con posterioridad por Renato Descartes en el texto “Las pasiones del alma” (1649). Esta posición dicotómica encuentra en Spinoza y Nietzsche una clara resistencia: desde una perspectiva distinta reivindican el papel central de las emociones en el acto de pensar. La visión dicotómica entre pasión/razón se diluye de tal manera que lleva a los científicos, especialmente a psicólogos y neurobiólogos, a concluir, que el sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón, y que las emociones son tan cognitivas como otras percepciones que experimenta el ser humano (Damasio, 2003). Este avance significativo en los últimos años a nivel científico, no se evidencia de manera categórica en investigaciones en el campo de los aprendizajes universitarios.

El tercer aspecto problemático se relaciona con la ambigüedad del concepto pasión y su empleo en la educación: La palabra “pasión” ha sufrido a través de la historia de la filosofía y la filología diversas denominaciones: emoción, motivación, afecto, y sentimiento, entre otras acepciones. Esta situación parece incidir en las investigaciones en el campo, contribuyendo a reconocer la categoría “pasión” como un concepto más bien marginal, como lo vamos a mostrar en el capítulo del referente Teórico. Al respecto, Cárdenas Mejía (2005) sostiene que a través de la historia los filósofos han usado de manera indiscriminada las palabras emoción o pasión para referirse al mismo fenómeno. En el mismo sentido Aguirre (2005) concluye que el uso de los términos pasión, emoción, sentimiento, afecto y otros similares, obedece a la posición teórica que se adopte para definir la naturaleza de esta realidad humana. Las pasiones, por lo tanto, “son juicios y evaluaciones susceptibles de ser juzgadas no por su origen, sino también por sus intenciones, deseos e impulsos teleológicos” (p. 20); y en ese sentido, no

son sensaciones simplemente, sino una forma de estar y proyectarse en el mundo. Este estudio pretende situarse inicialmente desde tal perspectiva.

Otro rasgo característico de estos trabajos -como se verá ampliamente en la revisión de la literatura existente- se relaciona con la perspectiva epistemológica, con una mayor orientación hacia estudios de medición mediante el uso de instrumentos validados por la comunidad científica del campo. Aunque se identifican estudios con pretensión cualitativa, tampoco constituye una práctica generalizada. La pretensión epistémica de este trabajo es la de situarse claramente desde un enfoque que ponga en primer plano el punto de vista de los estudiantes universitarios sobre sus aprendizajes. Con un aporte adicional: apoyar el desarrollo del análisis cualitativo de los datos con un ejercicio preliminar riguroso, de carácter descriptivo, que garantice una aproximación a la selección de los participantes con un sesgo definido: que se apasionen a la hora de aprender.

En síntesis, el primer asunto problemático de esta tesis busca reivindicar la pasión de aprender en un escenario que pareciera marchar en contravía: la subcultura mafiosa que permea a nuestra sociedad: la tendencia al facilismo, a la evasión de las responsabilidades, al tráfico de influencias, a la imposición de la fuerza sobre lo académico, a buscar siempre el camino prohibido para lograr un objetivo. La situación cultural, social y política que afecta a los jóvenes universitarios: la violencia generalizada, la inseguridad, la corrupción, la inestabilidad socio-política, el poderoso influjo de los medios, el consumismo y mercadeo desmedido, la cultura de lo light, la visión un tanto caótica de la realidad nacional, la estandarización de las pruebas del estado para medir la calidad de la educación, el énfasis del proyecto de occidente en la competencia, el mercado, el individualismo, en el tener y no en el ser, el tema de las nuevas culturas juveniles, y la perpetuación de unas prácticas tradicionales, centradas en la transmisión de contenidos.

El segundo asunto que afronté, fue el hecho de presentar un tema en apariencia no problemático como problema, se trataba de indagar sobre estudiantes exitosos en lo académico y apasionados por su quehacer de aprendizaje. Lo acostumbrado es investigar a

los estudiantes con dificultades y desmotivación de aprender. Por una parte, no se cuenta con una tradición robusta que estudie las pasiones en el campo educativo, y por otra, persiste una marcada tendencia a realizar trabajos descriptivos, en detrimento de investigaciones comprensivas. Lo que aquí propongo es una escritura en primera persona para comprender un fenómeno que siendo tan humano, aún se oculta como si fuese el trasto viejo de la casa.

2. Las preguntas del estudio: más incertidumbre que certezas

Los trabajos cualitativos, por lo general causan un estado de profunda “hipocondría epistemológica”, fruto de las dudas y la incertidumbre que permean este tipo de estudios. La “magia del método”, que define en parte mi problema de investigación, dejan los hallazgos en ascuas. Mientras que, investigar encorsetado en un modelo positivista implica caminar por la cuerda floja pero con la malla protectora que nos hereda el uso fiel del método, investigar en los modelos comprensivos también nos pone en la cuerda floja pero con el inminente riesgo de perecer, porque no hay malla salvavidas.

En el capítulo de hallazgos, deshilvano el ovillo de Ariadna para enfrentarme a la incertidumbre de este enfoque epistemológico a partir de preguntas. El uso de interrogantes posibilita el encuentro con el Minotauro y facilita la salida del laberinto, y a la vez, abre el trayecto que avizora el “horizonte sensible”, o de sentido, que inicialmente se configuró a partir de una pregunta del profesor Mexicano Aguirre Sala (2005) en su libro “Hermenéutica ética de la pasión”: ¿Puede la naturaleza humana realizarse de manera integral a través de las pasiones?

El intento de respuesta a esta pregunta me empujó a un encuentro novedoso con la filosofía. Sin embargo, por mi condición de profesor universitario y participante de

una línea de educación y pedagogía⁴, me incliné por enfocar las preguntas de investigación hacia el campo pedagógico. De esta manera, aparecieron interrogantes como los siguientes: ¿Es posible aprender sin pasión? ¿Cómo son los estudiantes que van a la universidad a aprender con pasión? ¿Qué estrategias utilizan para aprender? ¿Cómo es su relación con el saber? ¿Qué motivaciones de orden intrínseco y extrínseco los mueven a la hora de aprender? ¿Qué enfoque de aprendizaje los caracteriza? ¿Qué ocurre cuando un joven universitario se apasiona a aprender? ¿Cuáles son los sentidos que le dan a sus “pasiones epistémicas”? ¿Qué actitudes asumen frente a un campo del saber que los motiva profundamente? ¿Cuál es su comportamiento a la hora de estudiar o realizar actividades académicas relacionadas con la materia que los apasiona? ¿Qué aportes se pueden derivar del estudio para los docentes en sus prácticas diarias? ¿Cuál es el origen de la pasión de aprender? ¿Qué es lo que apasiona a estos universitarios? ¿Qué sienten, experimentan, cuando se apasionan a aprender?

Estas preguntas iniciales se fueron delimitando en la medida en que se configuró el proyecto inicial, a partir de un recorrido denso a través de la filosofía, la psicología y la pedagogía y de las primeras entradas al campo. De este ejercicio surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Quién es este sujeto apasionado? ¿Qué tipo de relaciones inter-personales establece? ¿Por qué se apasiona a aprender? ¿Cuáles son sus estrategias de aprendizaje? ¿Qué logros ha alcanzado? ¿Qué expectativas tiene un estudiante apasionado?

Finalmente, se concluyó en la siguiente pregunta central como orientadora de todo el proceso de investigación:

¿Qué es la pasión de aprender y cómo se apasionan a aprender los estudiantes universitarios?

⁴El autor de esta tesis hace parte de la línea de investigación “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios y intersubjetividades” del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-U. Manizales.

Y se formularon un conjunto de cinco preguntas desencadenantes que sirvieron de faros en el recorrido de lo que he denominado en este estudio la “aventura epistemológica”:

- a) ¿Qué sentido le dan los estudiantes universitarios a su pasión de aprender?
- b) ¿Qué aspectos claves se asocian a la pasión de aprender?
- c) ¿Cómo aprenden los estudiantes universitarios cuando experimentan pasión por lo que hacen?
- d) ¿Qué “horizonte sensible” emerge de una pasión de aprender?
- e) ¿Cuál es el trayecto de la pasión de aprender en el ámbito universitario?

3. Los propósitos: esbozar el punto de llegada sin conocer el camino

Establecer objetivos en una investigación cualitativa cuyo soporte analítico se basa en la teoría fundamentada, puede ser una tarea impropcedente e incluso fallida. Sin embargo, desde un comienzo me propuse *“realizar un estudio comprensivo de la pasión de aprender a partir del punto de vista de los estudiantes universitarios”*. La idea de formular este objetivo no es la de priorizar todos los esfuerzos del estudio en alcanzarlo, sino la de esbozar un punto de llegada que jalone el proceso investigativo, y permita el florecimiento de los hallazgos durante el trayecto entre el punto de partida y el horizonte trazado.

Distinto ha sucedido con los objetivos específicos, sometidos desde el inicio del trabajo a modificaciones, y a un ejercicio de talla y labrado sin tregua. Este idea de tallar resulta de un principio pedagógico: no se aprende cuando se llega a la meta sino en el conjunto de acontecimientos que se experimenten en el recorrido del trayecto. Por lo tanto, los objetivos específicos que se exponen a continuación, son el producto del

aprendizaje que se ha derivado del intento de comprender la pasión de aprender desde el punto de vista de los estudiantes universitarios:

a) Interpretar la pasión de aprender a partir de los sentidos que los estudiantes universitarios le dan a sus procesos de aprendizaje.

b) Analizar los aspectos claves que se asocian a la pasión de aprender.

c) Conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios cuando aprenden con pasión.

d) Apreciar el “horizonte de sentido” que resulta de un proceso apasionado de aprender.

e) Explorar el trayecto vivencial y académico de la pasión de aprender.

PARTE II

REFERENTE TEÓRICO

La parte II de la presente tesis doctoral corresponde al referente teórico y está compuesto por dos partes, una revisión del estado de la cuestión y las bases teóricas del trabajo. La primera parte, a su vez, comprende la revisión de antecedentes sobre el aprendizaje en el ámbito universitario, y la exploración de algunos estudios sobre la pasión de aprender. La segunda parte desarrolla las bases teóricas de los conceptos centrales de la investigación: la pasión, el aprender y la pasión de aprender.

CAPÍTULO 1.

REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Esta revisión de antecedentes se caracteriza por explorar inicialmente autores con sus producciones literarias sobre el tema de investigación. Es decir, en primer lugar le doy los créditos a la biblioteca que he venido construyendo sobre este asunto. La idea es permitir que hablen los libros, para que sean ellos los que ocupen el lugar que se merecen en un estudio sobre la pasión de aprender. A continuación se establece un diálogo con algunos estudios y tesis doctorales, procurando facilitar la escucha de la voz de sus autores, y presentando de manera breve el tema central. Otras particularidades de esta primera parte de mi trabajo doctoral se resumen en los siguientes criterios:

- La presente revisión está dividida en dos partes: la primera aborda el estado de la cuestión sobre el aprendizaje; la segunda parte, tratará el tema de la pasión de aprender.

- Se privilegian las fuentes a las cuales pude consultar de forma directa, con la intención de hablar sólo, y en lo posible, de obras y autores con los que pude entablar una amena conversación sobre mi asunto investigativo.

- Mi exploración se limitó a fuentes que abordan de forma explícita el tema del aprendizaje en contextos universitarios, y al tema de la pasión como aspecto que mueve a los seres humanos a la acción; y en forma particular, estudios sobre la pasión de aprender, en el ámbito del aprendizaje formal en una institución de educativa.

1.1 ESTUDIOS SOBRE EL APRENDIZAJE

**“Amigo mío, todas las teorías son grises...”
(Goethe)⁵**

El hombre es un ser que ama aprender, su naturaleza humana lo caracteriza como un ser aprendiente. Gracias a esta cualidad propia de la mayoría de los seres vivos, el hombre ha sobrevivido, ha impuesto su voluntad sobre la naturaleza y la ha adaptado para su beneficio. Sin embargo, como ocurre con la mayor parte de los procesos humanos y con los desarrollos particulares de las ciencias, no existe una teoría global sobre el aprendizaje, persisten tantas definiciones sobre al aprender como corrientes de pensamiento pedagógico. Veamos a continuación algunos desarrollos sobre este tema:

1.1.1 Que hablen los libros

Dejo que los libros hablen, por ser fuentes primarias con las que sostuve una conversación de varios años, y por el registro de momentos significativos en la construcción de este trabajo. Vario textos fueron el producto de la pasantía en España, durante mi periplo por las universidades de Alcalá de Henares, Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona; los demás son el reflejo de la paciente búsqueda de autores afines con el tema de investigación⁶.

⁵Frase recuperada de internet el 1º de agosto de 2012, atribuida de J.W. Goethe. Tomada de: http://es.wikiquote.org/wiki/Johann_Wolfgang_von_Goethe

⁶Buena parte de la revisión de antecedentes se caracteriza por una descripción fría y bien calculada de fuentes que abordan el tema central de la investigación. Justamente este tono directo, imbuido de un supuesto manto de rigor científico, no lo considero apropiado en un estudio sobre la pasión de aprender. Por ello, me tomo cierta libertad a la hora de presentar el “estado del arte”, apostándole mejor a la construcción de una charla amena con los autores y textos de referencia. Esta idea se origina en Maturana (2002, p. 44), cuando invita a concebir el lenguaje como un “modo de vivir juntos en el flujo de coordinaciones recurrentes de conductas consensuales”, es decir, una revisión de estudios para *lenguajear*.

El primer trabajo se titula “Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil” de Núria Giné (2007). El texto de Giné aportó tres elementos fundamentales: la posibilidad de precisar el título de la tesis, lo que constituyó una verdadera inspiración y un polo a tierra; inspiró el tono de la escritura y la “pluma pedagógica”, también propició la tranquilidad de reconocer que mis sesgos epistemológicos podían tener su propio ritmo literario. En general, el estudio reconoce el valor de los relatos universitarios como posibilidad de conocimiento; identifica el salón de clase y los espacios de la institución como los lugares naturales para la creación de entornos de comunicación abiertos, aspectos que finalmente facilitan la negociación y la construcción de significados propios.⁷

Una segunda investigación de interés se titula “El aprendizaje en alumnos universitarios” de María del Pilar Cañamero Sánchez (2009), por convertirse en la pista para precisar el desarrollo histórico de los estudios sobre el aprendizaje universitario. Según esta autora el origen y posterior auge de este tema se fraguó a partir de los años 70 y se hizo visible en la “IV Conferencia Internacional sobre Educación Superior”, celebrada en Lancaster. En este espacio académico se propuso un cambio metodológico y conceptual en la forma de asumir la investigación sobre el aprendizaje. En este marco histórico se describe una categoría central para mi tesis: el concepto de “enfoques de aprendizaje”, en inglés “approach to learning”. También esboza una ruta inicial de la historia del concepto en el marco de las propuestas de la Escuela de Gotemburgo (Marton, Säljö, Svensson y Laurillard), y la Escuela denominada de Lancaster (Entwistle, Ramsden, Biggs y Schmeck).

⁷ Núria Giné es profesora de la Universidad de Barcelona adscrita al departamento de Didáctica y Organización Educativa, doctora en pedagogía e investigadora del aprendizaje humano en contextos universitarios. Es miembro del Grupo de Investigación e Innovación “Innovalab” y participa como asesora en dos grupos de innovación docente en esta misma universidad. El texto recoge parte de la experiencia de la autora con sus estudiantes en su interés de indagar sobre el aprender en la universidad desde el punto de vista estudiantil.

Con base en estos supuestos teóricos y metodológicos, Cañamero (2009) realiza el estudio para determinar el proceso y la variabilidad de las dimensiones motivacionales y emocionales del aprendizaje de los universitarios extremeños y la interacción de todas ellas entre sí, así como con las variables sociodemográficas y académicas más significativas. Utiliza como instrumentos el cuestionario de datos personales y académicos, el cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje universitario, el inventario de hábitos de estudio, el cuestionario de ansiedad estado-rasgo y el inventario de depresión de Beck. El resultado final permite identificar la influencia recíproca entre tener unas expectativas buenas sobre el rendimiento académico, el grado de satisfacción por este logro, la utilización de mejores estrategias y enfoques de aprendizaje, y como consecuencia, la manifestación de menor ansiedad y depresión por parte de los estudiantes⁸.

John Biggs con su trabajo “calidad del aprendizaje universitario” publicado en el año 2006, constituyó otro de los textos de referencia en la exploración del estado de la cuestión. Biggs ha sido considerado uno de los máximos representantes de la Escuela Lancaster y de acuerdo con Torre (2007), es uno de los autores que incorpora el aprendizaje contextualizado a través del modelo de las 3 P⁹.

Particularmente el texto “Calidad del aprendizaje universitario” (2006), expone el pensamiento de este investigador australiano, cuyo interés se centra en las actuaciones del estudiante, como sujeto autónomo a la hora de aprender. Biggs critica a los psicólogos cuyo interés se orienta a la creación de la magna teoría del aprendizaje, y

⁸El trabajo de Cañamero (2009), propone una mirada descriptiva a dos asuntos que constituyen el centro de mi estudio: el aprendizaje en estudiantes universitarios, desde su perspectiva, y las variables emocionales como factores influyentes en este proceso. Se destaca el lugar desde dónde se sitúa la investigadora: la teoría de los enfoques de aprendizaje. Esta toma de posición teórica y epistemológica constituyeron la fuente primigenia donde me nutrí para asumir mis propios riesgos durante la investigación.

⁹El modelo 3P propuesto por Biggs señala tres puntos temporales en los que se sitúan “los factores relacionados con el aprendizaje: pronóstico, antes de que se produzca el aprendizaje; proceso, durante el aprendizaje; y producto, o resultado del aprendizaje” (Biggs, 2006, p. 37).

dejan de lado los contextos en los que aprenden las personas. Para este autor las dos teorías que permiten sustentar sus estudios son la fenomenografía y el constructivismo. El rasgo esencial de su teoría consiste en afirmar que el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades autónomas de aprendizaje de los estudiantes; es decir, sus “enfoques de aprendizaje” (Biggs, p. 31).

Para Biggs (2006, p. 31) el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo:

“A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva a ese cambio pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no sólo con la adquisición de información”.

Un aporte directo de Biggs (2006) a mi tesis doctoral es el cuestionario CEPEA, su nombre original es Study Process Questionnaire (SPQ). Este instrumento versión 1982, contiene 42 ítems y lo estructura en torno a los enfoques profundo, superficial y de logro como escalas, a la vez conformadas cada una de motivos y estrategias, con un total de 7 ítems por subescala. Con este autor fue posible configurar la idea inicial de desarrollar un trabajo de grado a partir de los fundamentos de los denominados paradigmas cuantitativos y cualitativos.

Torre Puente, en el año 2007 publicó el trabajo “Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad”, con el auspicio de la Universidad Pontificia de Comillas. El texto es el resultado de su trayectoria como investigador sobre el aprendizaje universitario, en específico sobre tres asuntos primordiales: la autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje. Según Torre, aprender es la conducta más universal del ser humano, en la que se aprenden contenidos, procedimientos, gustos, valores y prejuicios, en un amplio contexto que va desde el restringido entorno escolar

hasta la totalidad de los espacios vitales en los que participa el sujeto. Aprender, para Torre (2007, p. 19) no es simplemente adquirir conocimientos, sino llegar a “ser capaz de enfrentarse cognitiva, emocional y conductualmente a los retos que plantea la existencia”.

Este autor permite una primera aproximación para la comprensión de las categorías autoeficacia y autorregulación, que en el inicio del estudio de campo, de forma casi natural, fueron apareciendo en los relatos de los participantes. Para Torre (2007, p. 23), la autoeficacia personal y académica actúan a modo de potente motor de la acción humana y, en concreto, de los procesos de aprendizaje, tanto en su vertiente de adquisición como en el momento de la aplicación de lo aprendido. Del mismo modo, el concepto de autorregulación, expuesto por el autor, como la capacidad de los estudiantes para establecer objetivos personales, para verificar su progreso y lograr adaptar su comportamiento en orden a alcanzarlos; se constituyó en un anuncio proyectivo. La autorregulación académica, configura de forma aproximativa un rasgo esencial de un estudiante apasionado por aprender.

Otro autor que influyó en este trabajo es el maestro Juan Ignacio Pozo, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. De su extensa producción literaria exploré dos de sus trabajos, el primero titulado “Psicología del Aprendizaje universitario: la formación en competencias” (2009), escrito a dos manos con M. del Puy Pérez Echeverría. El segundo trabajo se titula “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos” (2009), escrito a varias manos con otros investigadores hispanoamericanos.

En “Psicología del aprendizaje universitario” el profesor Pozo plantea su trabajo a partir de varios interrogantes, en relación a la tendencia mundial inscrita en una nueva cultura del aprendizaje hacia el cambio. Pozo (2009), se pregunta: ¿Cuáles son los motivos para el cambio? ¿Qué sucederá más allá de los cambios normativos? ¿Qué va a cambiar realmente en nuestras universidades? ¿Cambiarán realmente nuestras formas de enseñar y de aprender?.

A partir de estos interrogantes el autor y su equipo de co-investigadores plantean algunas ideas sobre cómo aprenden nuestros estudiantes y cómo podemos motivarlos a aprender mejor. Asunto como “aprender a aprender”, “aprender para comprender”, “aprender para resolver problemas” y “aprender a encontrar y seleccionar información en la era de google”, constituyen algunas de las apuestas que se exponen, por lo general a partir de investigaciones y estudios de caso desarrollados por sus autores.

El segundo texto “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje” (2009), es un trabajo que resume un número significativo de investigaciones sobre las concepciones o teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. El aporte directo a mi tesis doctoral del texto en mención, se presenta en la cuarta parte del libro titulada “las concepciones en educación universitaria”. El acápite ofrece cuatro reseñas investigativas valiosas: el primero sobre autobiografías de aprendizaje a partir de procesos de lectura y escritura de estudiantes universitarios, el segundo se refiere a la representación de los procesos de aprendizaje en alumnos universitarios, y consistió en analizar cómo éstos evalúan los objetos de aprendizaje utilizando actividades de categorización a partir de preguntas como las siguientes: ¿Cómo podemos estudiar la categorización de los objetos de aprendizaje? ¿Cómo influye la instrucción en psicología en la categorización de los objetos de aprendizaje? ¿Cómo reconocen los alumnos las categorizaciones realizadas por otros? y finalmente ¿Cómo se representan los alumnos universitarios los objetos de conocimiento?.

Joan Rué (2009) en el texto titulado “El aprendizaje autónomo en educación superior”, propone la necesidad de crear las condiciones para que los estudiantes puedan desarrollar su potencialidad de autonomía a la hora de aprender. Para lograrlo se formula dos interrogantes principales: ¿Podemos mejorar los niveles de profundidad del aprendizaje, sin contar con la autonomía intelectual del estudiante? y ¿Cómo favorecer entre los estudiantes los mejores enfoques para que puedan ser autónomos en su tarea de aprendizaje?.

También destaca las ideas sobre el acto de aprender según los estudiantes: aprendizaje como incremento del conocimiento, aprendizaje como memorización, aprendizaje como adquisición de hechos y de procedimientos que deben ser empleados, aprendizaje como un proceso que otorga sentido, y aprendizaje como comprensión de la realidad. Esta diversidad de percepciones conlleva a distintas estrategias, estilos y enfoques de aprendizaje. Diversidad que al ser ignorada por los docentes, termina influyendo de forma negativa en los procesos de aprendizaje de sus asignaturas.

1.1.2 Algunas tesis doctorales sobre aprendizaje

Labatut (2004) realizó la tesis doctoral “Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo”. En ella describe las teorías de aprendizaje y establece los límites conceptuales entre las categorías enfoque, estilo y estrategia. Este aporte constituyó en su momento el germen de los resultados posteriores, que fui deshilvanando en el trabajo de campo¹⁰. El propósito de la autora se orientó el estudio de los estilos de aprendizaje y la relación con la conciencia metacognitiva de un grupo de estudiantes de educación superior.

En la tesis doctoral “Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios”, realizada por Maquilón Sánchez (2003), se propone realizar una conceptualización teórica acerca del aprendizaje en la educación superior y diseñar un programa de desarrollo de habilidades de estudio (P.D.H.E.), que cubra las necesidades de aprendizaje detectadas en el contexto de la Universidad de Murcia. A partir de este ejercicio el autor profundizó en un interesante marco teórico sobre el aprendizaje en la educación superior, en específico sobre el tema de estrategias, estilos y enfoques. Finalmente, caracterizó los aprendizajes de la Universidad de Murcia (España) y

¹⁰La tesis de Labatut me mostró por primera vez de forma diáfana dos aspectos que se convirtieron en pilares de mi estudio: en primer lugar me dejó ver un panorama sobre las teorías de aprendizaje; y en segundo lugar, un interesante delimitación de las categorías “enfoque”, “estilo”, “estrategia” y “habilidad” de aprendizaje.

propuso un programa para el desarrollo de habilidades en el estudio para su institución universitaria.

“Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O”, es el nombre de la tesis doctoral de Rodríguez Fuentes (2009). El autor desarrolla una importante correlación entre aprendizaje académico, autorregulación y motivación. Un aspecto muy significativo, que sirvió de apoyo a los indicios previos sobre mi tema de estudio, lo descubrí en el interés de este investigador, de explorar el divorcio que existe entre la política pública centrada en la eficacia y calidad del sistema educativo y las creencias, sentimientos y motivos que impulsan o amordazan el interés de los estudiantes por aprender. Con base en lo anterior, este investigador procura analizar las relaciones existentes entre metas académicas (motivación), estrategias cognitivas y de autorregulación (dimensión cognitiva) y el desempeño académico. A partir de este objetivo profundiza en los componentes de valor, el componente de expectativa y el componente afectivo.

Rodríguez (2005), en su tesis doctoral “Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores”; propone integrar la línea de investigación sobre creencias epistemológicas, con la línea de enfoques de aprendizaje, con el fin de contribuir al esclarecimiento de la comprensión de los procesos de aprendizaje en contextos universitarios, y a la vez, la manera cómo esta relación entre creencias y enfoques puede influir en el rendimiento académico. El estudio combina el enfoque cualitativo con el enfoque cuantitativo.

Un estudio significativo para el desarrollo del presente estudio sobre la pasión de aprender se titula “Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala” de Alicia Ferreras Remesal (2008). Esta autora realiza un trabajo sobre las teorías de aprendizaje conductista y cognitiva, con el fin de sustentar la construcción y validación de un cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, que poseen y utilizan los alumnos que cursan la etapa educativa Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La propuesta de construir el cuestionario conduce a la

autora a realizar una descripción sobre el estado del arte en el diseño de cuestionarios sobre técnicas y hábitos de estudio, cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje, y finalmente, un análisis acerca de los cuestionarios de procesos y enfoques de aprendizaje (Ferrerías, 2008, pp. 270-271).

1.1.3 Algunas investigaciones y tesis doctorales sobre la teoría de enfoques

Como ya se ha mencionado en este estudio, la teoría de enfoques de aprendizaje constituye un aporte directo al presente trabajo. Básicamente esta teoría ha explorado el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, y por lo tanto, muestra unos desarrollos que considero de sumo interés en esta tesis doctoral. A continuación se presentan algunas reseñas de tesis doctorales y estudios clásicos relacionados con el tema de los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico:

García Martín (2011), analiza las características de los alumnos al comienzo del primer curso, respecto a las variables principales relacionadas con un aprendizaje de calidad. La tesis se titula “Enfoques de aprendizaje y otras variables cognitivo-motivacionales en alumnos universitarios de primer curso” y utiliza una metodología mixta: cuantitativa, a partir de los datos obtenidos de una población de 226 estudiantes, con apoyo del enfoque cualitativo con entrevistas a 33 alumnos. La investigación, por su actualidad y vigencia, por la potencia de su basamento teórico y el rigor metodológico, constituye un doble aporte para estudiar la pasión de aprender. Dada la seriedad y la consistencia en el desarrollo metodológico, este trabajo es un verdadero desafío con relación a los propósitos de mi investigación. En segundo lugar, el trabajo de García consolida un marco teórico sólido que permitió la contrastación con mis propias fuentes.

La investigación indaga en las siguientes variables: autopercepción académica, autorregulación académica, enfoques de aprendizaje, percepción de variables contextuales alineadas constructivamente, satisfacción por los estudios elegidos y rendimiento académico. Del mismo modo, profundiza en el tema de la motivación a la hora de elegir una carrera profesional, y en las causas del rendimiento académico.

Utiliza como marco general la teoría de los enfoques de aprendizaje, por su condición positiva frente al cambio en el contexto educativo y porque ofrece un mayor conocimiento del aprendizaje desde la perspectiva del propio estudiante.

Así logra identificar las características del estudiante exitoso en el aspecto académico: le gusta estudiar, está deseoso de aprender, presta atención a la clase, dedica el tiempo necesario para aprender, es inteligente o por lo menos capta las cosas rápido, responsable (organizado y ordenado), motivado, tiene capacidad de concentración, escribe y habla bien, perseverante, participa en clase, no es conformista. Estas características encontradas por García, se asemejan a algunos de los rasgos que se identificaron en los datos de mi tesis doctoral sobre los estudiantes apasionados por el aprendizaje.

El tema de la relación entre enfoque profundo y éxito académico se desarrolla en las siguientes tesis doctorales: “Pensamiento reflexivo, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación superior” (Jarpa, 2010); “Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios” (Mahncke, 2010); “Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación superior” (Sarzoza, 2007). Las conclusiones del estudio permiten evidenciar una correlación mayor entre el enfoque profundo y los mejores rendimientos académicos. Otra tendencia de las investigaciones sobre enfoques, es el interés de estudiar puntos de encuentro y desencuentro con las teorías de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: “Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del Estado de Nuevo León” (Rodríguez Gómez, 2006).

Para finalizar, presentaré algunas investigaciones realizadas con el apoyo de la teoría de los enfoques de aprendizaje, tomadas de la tesis doctoral “Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia” (Recio Saucedo, 2007, pp. 124-129). La tabla presenta el nombre del autor, el año en que se desarrolló la investigación, el objetivo, la metodología empleada y los resultados:

Tabla N° 1.

Reseña de estudios clásicos sobre el aprendizaje universitario desde la teoría de enfoques de aprendizaje.

| Autor y año | Título del trabajo | Objetivo | Metodología | Resultados |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| Kember y Gow (1990) | Cultural specificity of approaches to study | Identificar los enfoques de estudio de los alumnos universitarios en Hong Kong | Cuantitativa Aplicación de dos instrumentos, el Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs y el Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle. Análisis factorial de los datos. | Evidencia de que existe un enfoque hacia los estudios que implica entender y memorizar (orientación limitada). Kember lo explica más minuciosamente en otro de sus trabajos y lo llama “la paradoja del estudiante asiático” (Kember, 1996) |
| Entwistle y Waterson (1988) | Approaches to studying and levels of processing in university students | Comparar inventarios desarrollados a partir de teorías distintas sobre estrategias (Schmeck) y enfoques de estudio (Entwistle) | Cuantitativa Elaboración de un inventario seleccionando ítems del Cuestionario de Schmeck y del Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle. Análisis factorial de componentes principales y confirmatorio. | Las dos teorías (una proveniente de la psicología cognitiva y otra de la investigación pedagógica) reflejan un acuerdo sustancial sobre los conceptos que describen las estrategias de estudio. |
| Gow y Kember (1990) | Does higher education promote independent learning? | Examinar el comportamiento de los enfoques de estudio durante los estudios universitarios de alumnos de una universidad | Cuantitativa y Cualitativa Aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs para explorar e identificar enfoques de aprendizaje. | El principal hallazgo fue comprobar que los estudiantes adoptan un enfoque superficial al final de la carrera para |

| | | de Hong Kong. | Entrevista semiestructurada. | encontrar un equilibrio con su contexto académico. Los resultados sugieren, según el autor, que en esta universidad en particular, el sistema educativo no promueve el aprendizaje independiente en los alumnos. |
|-------------------------|--|--|--|---|
| Autor y año | Título del trabajo | Objetivo | Metodología | Resultados |
| Dart y Clarke (1991) | Helping students become better learners: A case study in teacher education | Examinar el comportamiento de los enfoques de aprendizaje después de una forma particular de enseñanza | Cuantitativa y Cualitativa Uso de instrumentos para identificar locus de control y procesos de estudio y diarios de los alumnos. | Aumento del enfoque profundo debido al tipo de enseñanza, que enfatiza la responsabilidad por el propio aprendizaje (negociación del currículo, discusión por pares, contratos de aprendizaje, reflexiones crítica y evaluación colaborativa) |
| Entwistle y Tait (1990) | Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments | Examinar las diferencias entre enfoques de aprendizaje de alumnos de distintos departamentos académicos. | Cuantitativa Uso de instrumentos para medir enfoques de aprendizaje y percepciones del ambiente académico. Análisis factorial de los datos | Evidencia de que los alumnos con una orientación superficial hacia los estudios prefieren ambientes de enseñanza relacionados con un enfoque superficial y aquellos que poseen un enfoque |

| | | | | |
|----------------|---|--|---|---|
| | | | | profundo prefieren ambientes de enseñanza que promueven dicho enfoque. |
| Ramsden (1983) | Institutional variations in British students' approaches to learning and experiences of teaching. | Comparar los enfoques de estudio de los alumnos de dos distintos tipos de instituciones de educación superior (universidad y politécnico). | Cuantitativa Aplicación del Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle y del Cuestionario de Experiencias del Curso. | Contrario a lo esperado, existe mayor probabilidad de que los alumnos del politécnico utilicen un enfoque profundo que los de la universidad. Los dos grupos reportan similares formas de organización de los estudios. Los alumnos universitarios perciben una enseñanza más pobre y los del politécnico están más interesados en obtener calificaciones para el empleo. |

| Autor y año | Título del trabajo | Objetivo | Metodología | Resultados |
|-----------------|--|--|--|---|
| Biggs (1979) | Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes | Examinar la relación entre enfoques de estudio y calidad de los resultados de aprendizaje. | Cualitativa y Cuantitativa Aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs para los enfoques de estudio, y la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) del mismo autor para identificar la calidad de las respuestas de los alumnos a una pregunta relacionada con la lectura de un texto. | Se encontró cierta relación entre el enfoque de aprendizaje adoptado, el nivel de calidad de respuesta según la taxonomía SOLO y el nivel de retención a largo plazo. Un enfoque profundo produce respuestas de mayor calidad. Un enfoque superficial produce respuestas más simples, dentro de los primeros escalones de la taxonomía. |
| Beckwith (1991) | Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance | Examinar la relación entre enfoques de aprendizaje y el desempeño en la evaluación cuantitativa de aprendizajes. | Cuantitativa Uso del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs para identificar enfoques, un cuestionario diseñado para evaluar conocimientos previos y un examen de respuesta múltiple para evaluar conocimientos adquiridos. Análisis factorial y correlacional de los datos. | No se encontró relación entre enfoques y desempeño en la evaluación. Se explica la diferencia con otras investigaciones en términos de los estilos de enseñanza a los que fueron expuestos los alumnos. La identificación del enfoque de aprendizaje adoptado resultó estimulante para pensar en el proceso de aprendizaje. |

| Autor y año | Título del trabajo | Objetivo | Metodología | Resultados |
|---------------------------|--|---|---|--|
| Trigwell y Prosser (1991) | Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes | Examinar la relación entre las percepciones del ambiente de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje adoptados, y los resultados cualitativos y cuantitativos de aprendizaje. | Cualitativa y cuantitativa en el primer estudio reportado (uso del Inventario de Enfoques de Estudio de Entwistle, notas de examen, taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) de Biggs, y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas sobre la evaluación de la enseñanza para la obtención de datos). Cuantitativa en el segundo (Inventario de Entwistle, notas de examen y Cuestionario de Experiencias del Curso de Ramsden). Análisis factorial. | Evidencia razonable de la relación entre los enfoques de estudio y las percepciones del ambiente de aprendizaje. Por lo menos cierta evidencia de la relación entre enfoques y la evaluación de los cursos. Cierta evidencia de la relación entre enfoques, percepción del ambiente de aprendizaje y calidad de los resultados de aprendizaje (Trigwell y Prosser, 1991, p. 262) |
| Kember, et al. (1996) | An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes | Examinar las relaciones entre motivación para el aprendizaje, percepción de la carga de trabajo, y el tiempo dedicado a la tarea. | Cualitativa y Cuantitativa Se eligió un diario personal para la obtención de datos y la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs. El enfoque adoptado se ve como una función del interés percibido y la motivación. | Variables débilmente interrelacionadas. La carga de trabajo percibida depende de la motivación y de la cantidad de trabajo. Las notas mejoraron algo con más horas de trabajo, aunque los alumnos podían dedicar muchas horas de estudio y aún así obtener malas notas al utilizar enfoques de aprendizaje inapropiados. |

| Autor y año | Título del trabajo | Objetivo | Metodología | Resultados |
|----------------------------|---|--|---|---|
| Valle Arias, et al. (2000) | Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios | Examinar la relación entre enfoques de aprendizaje y ciertas variables psicológicas. | <p>Cuantitativa</p> <p>Aplicación de instrumentos de medida para cada variable:</p> <p>La versión traducida del StudyProcessQuestionnaire para identificar el enfoque de aprendizaje.</p> <p>Cuestionario de Metas Académicas para su evaluación.</p> <p>Instrumento de elaboración propia de los autores para identificar las restantes variables (autoconcepto, capacidad percibida, etc).</p> <p>Análisis de conglomerados (Clusteranalysis)</p> | <p>Existencia de tres grupos o clusters</p> <p>Grupo 1: Alumnos sin enfoque de aprendizaje predominante.</p> <p>Grupo 2: Alumnos con un uso predominante del enfoque profundo de aprendizaje.</p> <p>Grupo 3: Alumnos con un uso predominante del enfoque superficial.</p> <p>Los alumnos del grupo 2 presentan mayor nivel de autoconcepto académico positivo, mayor nivel de capacidad percibida, persistencia, metas de aprendizaje, preferencia por tareas difíciles y expectativas de éxito. También se fijan más en las características de la tarea y en el estilo de enseñanza</p> |

| | | | | |
|----------------------------|--|---|---|--|
| | | | | del profesor a la hora de estudiar. |
| Barca Lozano (1999) | CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de | Identificar de manera diagnóstica los enfoques de aprendizaje de los alumnos que inician cursos universitarios, para proponer líneas de orientación individualizada hacia los estudios. | Cuantitativa Uso del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA, traducción del StudyProcessQuestionnaire en sus primeras versiones) para la identificación de los enfoques de aprendizaje. Análisis cuantitativo de resultados. | Los alumnos en quienes se identifica un enfoque superficial hacia los estudios son orientados a modificar sus estrategias de estudio para conseguir un enfoque más profundo y posibles mejores resultados en el aprendizaje. |
| Valle Arias, et al.(1998) | Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico | Proponer y evaluar un modelo teórico cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en estudiantes universitarios. | Cuantitativa Aplicación de instrumentos de medida para cada variable. La versión traducida del StudyProcessQuestionnaire para identificar el enfoque de aprendizaje. Instrumento de elaboración propia de los autores para identificar las restantes variables cognitivo-motivacionales. Correlación de variables y Análisis de Ecuaciones Estructurales para determinar la viabilidad del modelo explicativo del rendimiento académico. | No se comprueba el modelo teórico propuesto. En este trabajo no se encuentra relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. |
| Greene, et al. (2001) | Technology-baseddistributedlearning in post secondaryeducation: Learnerdifferences in strategy use and achievement | Buscar la relación entre enfoques de aprendizaje y rendimiento. Profundización de un estudio previo | Cualitativa Entrevista con los estudiantes sobre sus estrategias de estudio. | Los alumnos con menos rendimiento se enfocaban en la memorización y en la aplicación de lo que habían |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | que investiga la relación entre variables como autoeficacia, motivación y estrategias de estudio con rendimiento en cursos de ingeniería química en línea y a través de CD-ROM. | | memorizado. Los alumnos con mayor rendimiento se enfocaban en la comprensión de conceptos. Ambos grupos utilizaban estrategias superficiales, pero los de mayor rendimiento también utilizaban estrategias profundas, y eran conscientes de la diferencia entre ambos enfoques, lo que les permitía tomar decisiones sobre cómo aprender. |
| Tomado de Michelle Adriana Recio Saucedo (2007), p. 124-129 | | | | |

1.2 Estudios sobre la pasión de aprender

En apariencia, es poca la literatura que existe sobre el tema que nos ocupa en esta investigación. Sin embargo, lo que subyace es un afán histórico por ocultar o ignorar los sentimientos en el campo de las ciencias en general, y en la pedagogía en particular. Uno de los autores citado en esta reseña, manifiesta sentirse “a menudo como un exiliado, un vagabundo por la periferia de la Academia” cuando se atrevió a publicar su primer libro sobre el tema¹¹. Esta situación hoy ha cambiado al punto que un tema

¹¹Fried relata en la introducción al texto de Christopher Day “Pasión por enseñar” (2006), su experiencia como investigador de las pasiones. Sostiene que “durante casi un decenio, ha tenido la tentación de

tabú como las pasiones o los afectos constituyen noticia diaria y sendos espacios en revistas de educación, psicología y filosofía¹². A pesar de la tolerancia científica sobre este asunto, una rápida indagación con un buscador en internet no arroja los resultados que se esperan ni se equipara con la abundancia de otros temas. Aunque se anuncia una especie de “era de la pasión”, aún no abundan investigaciones, lo que en si mismo constituye un interesante desafío.

1.2.1 Libros y autores apasionados por aprender y enseñar

“La pasión de aprender. Que los niños recobren el goce de descubrir” de Robert L. Fried, texto publicado originalmente en la versión inglesa en el año 2001, y en español por la editorial Cuatro Vientos de Chile en el 2004, constituye a juicio de quien escribe un trabajo iluminador para este “meandro de investigación”¹³. La preocupación central de Fried (2004, p. Xi) gira en torno a la importancia de aprovechar y mantener la satisfacción y la dicha que siente un estudiante cuando aprende. Para lograrlo, divide su libro en cuatro partes: la primera parte la titula “la promesa de aprender apasionadamente”: en este acápite el autor, a partir de un juicioso trabajo de campo en

sentirme un poco acomplejado”, por haber titulado su libro “*The Passionate Teacher*”. De acuerdo con el autor, el sólo hecho de titular su obra “La pasión”, parecía suficiente para que los lectores serios de la academia lo rechazaran. Sin embargo, en tiempos recientes, la pasión “ha sido invitada a entrar en un contexto en el que sólo entraban palabras como eficiencia, rigor y erudición”.

¹²En uno de los muchos momentos que dediqué a este texto en su construcción, coincidí con una noticia de la Revista Semana (Versión on line, jun. 21 de 2012), bajo el sugestivo título “Hallan el lugar exacto del cerebro donde se origina el amor”, en la cual se registra el hallazgo de un grupo de neurocientíficos de la Universidad de Concordia (Canadá), Syracuse y Virginia Occidental (USA), y el Hospital Universitario de Ginebra (Suiza), que llegan a la conclusión de que el sitio donde se ubica el amor está vinculado al lugar donde se origina el deseo sexual, y se halla en la misma zona cerebral de la adicción de las drogas. Esto demuestra que los científicos “duros” también le apuestan a las “pasiones” humanas.

¹³ Utilizo la expresión “meandro de investigación” en lugar de “línea de investigación”, por considerar que la palabra meandro enriquece la visión que se asume en este estudio. El conocimiento no se adquiere de forma lineal, por el contrario, es sinuoso y lleno de recodos y pliegues como el curso de un río. La metáfora la tomo de una conferencia del profesor Alberto Martínez Boom (2007) en el marco del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

escuelas y colegios del mundo, sostiene la tesis de la condición innata de aprender apasionadamente que muestran los seres humanos desde que nacen, y cómo esta condición se rompe a medida que el niño avanza en la escuela. Los maestros y la escuela a través de sus rutinas formales parecen ir en contravía de la pasión de aprender.

La segunda parte se titula “Cómo restituir la promesa”, está conformada por cuatro capítulos en los que Fried, a partir de su experiencia y numerosas revisiones de experiencias exitosas, propone un conjunto de rutas posibles para maestros, padres de familia y colegios, con el fin de afrontar el problema de los niños con dificultades de conducta, el aburrimiento y la pérdida de tiempo. En general, el autor enfatiza en la necesidad de fomentar un espíritu de compromiso independiente, como clave esencial para potenciar el aprendizaje apasionado.

La tercera parte de este trabajo se titula “Cómo poner en práctica la pasión de aprender”, y se refiere al currículo como el “traje nuevo del emperador”, invisible a los ojos de las personas comunes y corrientes “pese a toda la pompa con que se le hace desfilar ante nosotros” (Fried, 2004, p. 104). Es decir, de cómo los currículos escolares van en contravía de la pasión de aprender. Una cosa establece el currículo oficial, otra cosa piensa y hace el maestro, otra el estudiante, y finalmente, el padre de familia lo concibe como un fenómeno irreal.

El cuarto y último capítulo, se refiere a un conjunto de temas relacionados con la enorme brecha entre la pasión de aprender y las exigencias de estandarización de la educación, en cuanto a objetivos, competencias, logros de aprendizaje, calidad y excelencia. Fried encuentra una grieta de grandes proporciones entre lo uno y lo otro: pareciera que los requerimientos del mundo del mercado en cuanto a estándares de calidad, actúan como portentosos anuladores de la pasión por el conocimiento. Sin embargo, no se conforma con este panorama y propone la estrategia de “empresa compartida”; es decir, invita a profesores, directivos docentes, padres de familia y estudiantes, a convertir el tema de los estándares en materia de conversación. El autor lo

expresa en los siguientes términos: “las personas enseñan y aprenden juntas, y es eso lo que hace posible la motivación individual para aprender” (p. 291).

Mihaly Csikszentmihalyi constituye un autor de referencia natural para el desarrollo de esta investigación. Su reconocida obra “Fluir (flow): Una psicología de la felicidad” (2000), expone su proceso investigativo por más de 25 años, en los cuales intenta responder a preguntas del siguiente tenor: ¿El destino de la humanidad es permanecer siempre satisfecha? ¿O es porque cada persona desea más de lo que pueda obtener? ¿O el malestar penetrante que a menudo nos amarga hasta los instantes más preciosos es el resultado de buscar la felicidad en el lugar equivocado?. En general el propósito de su libro es responder a la pregunta ¿Cuándo se sienten felices las personas?.

La felicidad no es el producto de la buena suerte, no es un objeto que se compra con dinero o con poder, no depende de sucesos del exterior, por el contrario, “La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente” (Csikszentmihalyi, 2000, p. 13). La felicidad se logra cuando se puede ejercer un autocontrol y una autorregulación de nuestra consciencia. Este fenómeno finalmente se manifiesta en aquellos momentos en los cuales sentimos que tenemos el control en nuestras acciones, y sentimos que somos los dueños de nuestra vida. Estos momentos se caracterizan por un profundo sentimiento de alegría y regocijo que permanece grabado por siempre en la memoria de los seres humanos.

A este estado fascinante lo denomina “Experiencia óptima” o “Estado de flujo”, los cuales se constituyen en los mejores momentos para la vida de un sujeto, porque tanto el cuerpo como la mente llegan a un límite en un esfuerzo voluntario para alcanzar alguna meta compleja. Csikszentmihalyi dedicó un cuarto de siglo a seguir la pista a cientos de artistas, atletas, músicos, maestros del ajedrez y cirujanos, para observar lo que hacían, cómo lo hacían y qué experimentaban. Coleccionó numerosos relatos de este tipo de sujetos y construyó una teoría de la experiencia óptima a partir del concepto del

“flujo”¹⁴. A medida que avanzó la investigación, el autor pasó de las entrevistas y cuestionarios en profundidad al uso de una técnica denominada “Método de Muestreo de la Experiencia”, que consiste en un aparato electrónico de recepción de mensajes que se adhiere a los sujetos, con el fin de que estos escriban cómo se sienten cada vez que un buscapersonas suena.

La investigación de Csikszentmihalyi ha sido de gran utilidad para los estudiosos de la felicidad, la satisfacción vital y la motivación intrínseca. Para el caso del asunto que se asume en la presente tesis doctoral, los conceptos de “satisfacción vital” y “motivación intrínseca”, constituyen aportes de significativo interés para este estudio sobre la pasión de aprender. Particularmente, los resultados de mi trabajo doctoral muestran una sugestiva imbricación entre pasión de aprender, enfoque profundo de aprendizaje, motivación intrínseca y satisfacción personal a la hora de aprender.

De especial interés se consideró el trabajo titulado “Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores” de Christopher Day (2006), por cuanto aborda el complejo asunto de las pasiones en el marco de la enseñanza y el aprendizaje humano. Aunque el trabajo de Day se centra en las pasiones magisteriales, el rigor metodológico, las categorías que trabaja y las conclusiones a las que llega favorecen el objeto del presente estudio.

Para este autor la labor del maestro y la consecuente influencia en los estudiantes debe estar inspirada en la esencia y la necesidad de la pasión. Para Day “estar apasionado” no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino en llevarlo a la práctica de una manera inteligente. La pasión de enseñar y de aprender se relaciona con el

¹⁴Para Csikszentmihalyi el concepto de flujo consiste en el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles, la experiencia por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran costo, por el puro placer de hacerlas (p. 16). (Csikszentmihalyi, M. 2000. *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona, Kairós).

entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, porque finalmente lo que apasiona a aprender a un estudiante es la traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y lo profesional, la cabeza y el corazón (Day, 2006 pp. 28-30). El investigador profundiza en categorías como la vocación, la pedagogía de la esperanza, la autonomía en el aprendizaje, los valores, la identidad profesional, el compromiso, la autoeficacia, la creatividad, la ética, el manejo de los tiempos en el aprendizaje, la cultura, la autoestima y el liderazgo, como elementos sustanciadores a la hora de aprender o enseñar.

El trabajo de Ken Bain (2007) titulado “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”, desarrolla una investigación durante 15 años con una población de aproximadamente 100 docentes de diversas universidades del mundo. Las preguntas orientadoras fueron dos: ¿Qué hacen los mejores profesores universitarios? ¿Cuáles son los profesores que recuerdan los estudiantes mucho tiempo después de graduarse?. Este aspecto se relaciona con uno de los aspectos asociados a la pasión de aprender y que se ha denominado “la imagen del profesor que apasiona a aprender”.

Saturnino de la Torre y Cándida Moraes (2005) en su libro “Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación”, resumen su trabajo investigativo y pedagógico de varios años. Su interés se orienta a producir un trabajo capaz de reencantar la educación, abierto, flexible, adaptable, en el marco de las propias vivencias de los sujetos que aprenden. Toman como fundamento la categoría “sentipensar”, extraída del paradigma ecosistémico propuesto por Humberto Maturana. Siguiendo este modelo, los autores diseñan su propuesta bajo los principios de interactividad, auto-organización, recursividad, complejidad e indeterminación.

Sentipensar consiste en “el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar” (Torre, 2001). El primer principio del sentipensar es el lenguaje, que se materializa a través de la

conversación pedagógica. El segundo principio del sentipensar son las emociones, puesto que éstas no solo se expresan en la conversación, sino que se experimentan con todo el cuerpo, a través del fluir permanente se construye nuestro vivir/convivir.

El tercer principio del sentipensar se relaciona con la energía y el flujo. La metáfora del flujo utilizado por la biología y por la física cuántica sirve para expresar la existencia de una interactividad energética y material permanente entre el sistema vivo y el medio. Expresa la sensación de la actividad sin esfuerzo, de la energía psíquica orientada a la realización de una tarea, que nos produce alegría y una agradable sensación de bienestar (Torre y Moraes, 2005, p. 69). El último principio del sentipensamiento se relaciona con el papel que cumple el medio en la construcción del conocimiento. Una circunstancia autoritaria o triste desencadena o frustra un aprendizaje, pero una circunstancia alegre y mediada por la pasión de saber, transforma ese acto de aprendizaje en una fiesta para la mente, el cuerpo y el espíritu.

El biólogo y maestro chileno Humberto Maturana, fundamenta su obra sobre dos ejes centrales: la biología del amor y la biología del conocimiento. “Transformación en la convivencia” (2002), constituye un aporte valioso para nuestro trabajo sobre la pasión de aprender. Maturana realiza una reflexión sobre el vacío existencial y las múltiples carencias afectivas que nos dejó el desarrollo vertiginoso del racionalismo y la tecnología. De esta manera propone los siguientes fundamentos: 1) las emociones son el fundamento central del accionar humano; 2) el amor es la emoción que funda lo esencial; 3) las emociones sustentan el razonar al definir el espacio en que el razonar tiene validez; 4) el amor es el fundamento de la salud fisiológica y psíquica. Para Maturana, es la emoción la que define toda acción, y en esa medida, sería necesario revisar cómo se dan los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas, bajo qué tipo de emoción se produce, si por temor, vergüenza, por cumplir una tarea, por quedar bien, por amistad o por pasión.

En “Emociones y lenguaje en educación y política” (2001), plantea como aspecto fundamental de lo humano, el amor, es decir, la aceptación del otro como

legítimo otro en la convivencia. Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Pero nuestras acciones tienen un fundamento emocional; no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción. Para Maturana, la vida humana es el resultado de un proceso permanente de interacción entre pasiones y lenguaje, en términos del investigador chileno, un fluir de coordinaciones consensuales de “acciones y emociones”.

En el ámbito de las corrientes de aprendizaje, también existe toda una tendencia de pensamiento que reconoce el papel de las pasiones en los procesos de enseñar y de aprender. Esta tendencia, a pesar del fuerte influjo de las psicologías conductuales y la vertiente radical del cognitivismo en la pedagogía moderna, aparece en destacados pedagogos colombianos como Zubiría (2007), Cajiao (1996), Zambrano Leal (2001), Niño (1998), entre los más destacados.

1.2.2 Tesis apasionadas

La tesis doctoral de Regina Funk Bunttemeyer (2008), con el título de “Búsqueda de la comprensión de la vivencia del trabajo: el trabajo como pasión”, presenta puntos de encuentro con mi trabajo sobre la pasión de aprender, tanto en el tema que aborda como en la ruta metodológica. El objetivo central de la investigación de Funk es la comprensión del sentido del trabajo desde la pasión, y pretende lograr este objetivo a partir de las siguientes preguntas: ¿Es posible considerar el trabajo como una experiencia pasional? ¿La pasión sólo es una rasgo característico de los artistas y los grandes creadores, o puede ser una condición en otros quehaceres? ¿La pasión sólo posee una connotación negativa en el trabajo o constituye más bien una fuerza que mueve a la acción?

A nivel metodológico el trabajo es de carácter cualitativo, de corte fenomenológico y se apoya en el análisis en la teoría fundamentada, específicamente en

la propuesta de Glaser y Corbin (1990). Trabajó con una población de empresarios, trabajadores y psicólogos laborales y organizacionales. Utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista en profundidad y finalmente se identificaron y desarrollaron nueve (9) categorías: 1) socialización familiar acerca del trabajo; 2) evaluación de la primera experiencia laboral; 3) vivencia del primer trabajo en comparación con el actual; 4) aspectos relevantes en el trabajo; 5) aspectos relevantes en la vida; 6) diálogo sobre el trabajo; 7) discurso acerca del trabajo; 8) sentido del trabajo; 9) pasión por el trabajo.

Mirtes Cherobim (2004), desarrolló su tesis doctoral en la Universidad de Barcelona sobre un tema muy peculiar: la escuela como un espacio para aprender con alegría. Tituló su estudio “La escuela, un espacio para aprender a ser feliz”, y la subtítulo de la siguiente manera: “Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar”. Su propósito fue reconocer y delimitar las implicaciones relacionales entre los miembros de la comunidad educativa que son relevantes para la construcción del clima escolar, para ayudar a conseguir un centro escolar feliz.

En su juicioso estudio es posible apreciar puntos de encuentro entre la felicidad que puede conllevar un acto de aprendizaje y la pasión que pueda experimentar un ser humano a la hora de aprender. Aunque no necesariamente la pasión conlleve a la felicidad, en la perspectiva en que se aborda el presente estudio, la pasión actúa como motor que induce a la acción. Por otra parte, la felicidad es un asunto personal, y la pasión es el estado ideal que anhela todo ser humano en el momento de realizar una tarea.

1.2.3 Artículos sobre la pasión de aprender

La pesquisa permite identificar un interesante trabajo de Enrique Gervilla Castillo (2006) titulado “El “sabor del saber” y el saber académico actual”. Este autor formula la siguiente pregunta: ¿el saber que ofrecen nuestras escuelas y universidades es un saber apasionado, o por el contrario, es una sabiduría insípida, y en consecuencia,

impositiva? Para responder este cuestionamiento plantea tres hipótesis: 1) El saber académico actual es un saber apasionado, que da respuesta a los problemas vitales de nuestros estudiantes, o por el contrario, es estéril, insípido y autoritario; 2) El ser humano siempre ha deseado con agrado la sabiduría como elemento fundamental para el desarrollo de la humanidad; y 3) finalmente se pregunta si en las condiciones del mundo actual es posible recuperar el amor a la sabiduría, es decir, la pasión de saber.

El saber es una necesidad sentida del ser humano, gracias a esa pasión de saber y al gusto natural por el conocimiento, la humanidad goza del bienestar, de la cultura, de la ciencia y de la educación. En esta perspectiva, el saber es el modo más humano e intenso de vivir (Gervilla, 2006, p. 10), y como todo amor, el saber es apasionado, ingenioso, bello, es apetito, carencia e ignorancia. Estas carencias conducen al eterno ritual de la pregunta, pues nuestra experiencia cotidiana es una permanente pregunta/respuesta, connatural a la experiencia vivida, que a juicio de Gervilla (p. 20), no cesa en preguntarnos.

Un texto con puntos de encuentro muy significativos con mi estudio sobre la pasión de aprender es el artículo titulado “El placer de aprender” de Luz Emilia Flores Davis (2010). Para esta autora es necesario construir una pedagogía que pase de la repetición acrítica de contenidos, a la creación de sentidos y a la generación de ambientes placenteros de aprendizaje, facilitando que el estudiante se “implique con pasión en su aprendizaje”, porque la pasión “desborda los límites, ilumina imposibles, genera fuerza y energía para hacer realidad los sueños”. Parte de una crítica a una educación de carácter mecanicista que ha dejado de lado las emociones.

Otro artículo de interés es el texto titulado “Educar desde la compasión apasionada” escrito por Mercedes Muñoz-repiso, publicado por la revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2010). El texto muestra a través de cuatro acápite: el maestro apasionado, la compasión en la esencia de la educación, la escuela comunidad apasionada y compadecerse con el maestro. Para esta autora, temas como la vocación del docente, la pasión de aprender o de enseñar, no

han sido bienvenidas en la ciencia pedagógica hasta hace poco, abriendo con ello un sesgo enorme a la hora de entender la calidad de la educación como un terreno complejo donde juegan la mente y el corazón de estudiantes y maestros.

A MANERA DE INCONCLUSIÓN 1º

Sobre el estado de la cuestión: del aprender a la pasión de aprender

“Darlo todo por perdido./ Allí comienza lo abierto.”

Roberto Juarroz, Poesía Vertical 24

Digo “a manera de inconclusión”, porque lo que llevo hasta aquí en esta indagación sobre la pasión de aprender, es apenas un atisbo a esta compleja temática. Mi propósito de cierre de cada capítulo, o de cada acápite –de ser necesario-, es el de revisar la urdimbre, para mirar cómo las partes le otorgan significado al todo, y el todo le da sentido a las partes. Al finalizar el primer capítulo centrado en la exposición de autores, obras, investigaciones, tesis, artículos y experiencias, relacionados con mi cuestión, se puede cartografiar desde los bordes, el mapa general que se pretende construir con los objetivos y preguntas del estudio.

Los estudios sobre el aprendizaje en la universidad y la pasión de aprender, plantean más preguntas que respuestas, a manera de insinuaciones y sugerencias en torno a este asunto. Efectivamente, se ha escrito mucho sobre la manera cómo aprendemos los seres humanos, y no tanto sobre el aprender con pasión, pero a la hora de tejer el vestido en su totalidad, pareciera, al menos desde esta primera entrada, que enfrentamos una tarea más propia de artesanos que de académicos dedicados a los sesudos temas del aprendizaje universitario. Empezando por una paradoja que podemos resumir en el interrogante ¿acaso hablar de la pasión de aprender no es de Perogrullo? Es decir, ¿acaso es posible aprender –de verdad o de forma significativa- sin pasión (ganas, voluntad, deseos de hacerlo)?

Los estudios que encontré sobre el aprender en la universidad no abordan de manera contundente este asunto, si acaso, lo mencionan por los bordes, como aceptando el dominio de las pasiones sobre la razón, entre dientes, a hurtadillas. En efecto, como todo pasa por los constructos que elabora de forma sofisticada el hombre, con el fin de ponerle un nombre a los fenómenos que lo rodean; las definiciones, ideas o conceptos

sobre el aprender dependen de quien lo dice, de cómo lo dice y cuándo lo dice. Es decir, del autor –y por lo tanto de sus prejuicios y concepciones intersubjetivas-, de la teoría en que se matricula, y de las consecuencias de su tiempo. Así que, a manera de inconclusión, aprender es lo que cada quien, encerrado en los límites de su tiempo y de su lenguaje, considere que es: un acto de adquisición de contenidos, una conducta repetida y adiestrada, un fenómeno social, un acto cognitivo, o un acto que construye el propio individuo.

Este hecho connatural de la ciencia en occidente, permea los ejercicios de conceptualización del aprender en la universidad. Tal vez por esta razón, unos teóricos hablen de estilos, otros de estrategias, y unos cuantos de enfoques de aprendizaje. Cuestión que me devuelve al interrogante que ya formulé en las líneas precedentes: ¿Porqué utilizar la teoría de enfoques y no la teoría de estilos en un trabajo sobre las pasiones? Por un motivo de orden conceptual y emotivo: me gusta la teoría de enfoques porque sus seguidores se han dedicado a estudiar el aprender de los estudiantes desde su propia perspectiva, y porque además, facilitan una entrada al espinoso terreno de la subjetividad que supone el acto de aprender. Los testimonios de los participantes que se expondrán con toda su fuerza emocional en los capítulos 6 y 7, terminan por fundamentar la razón a mi pasión.

Existe un número casi ilimitado de estudios sobre el aprender, por escuelas, niveles, perspectivas; pero no tantos sobre la pasión de aprender. Pareciera que la idea de no dividir emociones y aprendizaje, propuesta por Brockbank y McGill (2008), es finalmente el resultado de este recorrido del trayecto. Se pueden percibir cosas, fenómenos, sucesos, pero de ahí a considerarse como “cosas, fenómenos, sucesos” aprehendidos, se evidencia un enorme trecho. A esta conclusión se llega especialmente con la segunda parte de esta revisión cuando se describen los estudios sobre el aprendizaje apasionado.

Otra línea de fuga para esta inconclusión inicial, corresponde a uno de los hallazgos centrales en lo que llevamos del trabajo: el hecho de encontrar en la teoría de

enfoques de aprendizaje, una ruta teórica y epistemológica, clave para explorar los desarrollos de las investigaciones sobre el aprendizaje en la universidad, desde la perspectiva de los estudiantes. Otorgarle significado a las voces de los participantes, compagina con la visión epistemológica del sujeto conocido, el interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada, aspectos de orden filosófico y metodológico que facilitaron la comprensión del fenómeno y el análisis de los datos.

Finalmente, este estudio al proponer una mirada al tema de la pasión de aprender desde la perspectiva serresiana de un mestizaje epistemológico (Ver al respecto la Parte IV sobre la propuesta epistemológica), considera los estados del arte, como parte del recorrido del trayecto pedagógico de búsqueda de los hallazgos, entendiendo el “hallazgo” como el encuentro con el enigma, con aquello que no conocemos, y que a pesar de no buscarlo, terminamos encontrándolo. Estos encuentros terminan por crear el acontecimiento a partir de las experiencias vitales, es decir, de aquellas ocurrencias que nos transforman. Tal es el caso de esta revisión de antecedentes.

A manera de inconclusión es importante asumir la apuesta: se plantea un estudio sobre la pasión de aprender desde dos ámbitos claramente establecidos: la pasión vista como impulso, movimiento, como motor de la historia que hace posible el aprender (Maturana, 2001, 2002; Serres, 2003; Fried, 2004; Torre & Moraes, 2005; Day, 2006; Brockbank & McGill, 2008). Y el aprender en la universidad, desde la perspectiva de los estudiantes, ubicada en la teoría de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1993; Entwistle, 1987; Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljö, 1976; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000).

CAPÍTULO 2. INDICIOS TEÓRICOS

“En el actual estado de las investigaciones, nadie sabe aún con exactitud lo que ocurre en un sistema complejo como el cerebro humano cuando se produce el aprendizaje.”

J.A. SCOTT KELSO¹⁵

Este capítulo presenta el desarrollo de las bases teóricas del estudio sobre la pasión de aprender, está dividido en tres partes, que a su vez constituyen las categorías centrales de la investigación. En primer lugar, el concepto de aprender en el ámbito de tres dimensiones: las teorías del aprendizaje, la teoría de los enfoques de aprendizaje, y finalmente, un acápite concluyente sobre las posibles tensiones entre algunas categorías que permiten la comprensión del aprendizaje en contextos universitarios -enfoques, estilos, estrategias-, desde la perspectiva de los estudiantes. Esta primera parte se titula “sobre el aprender”.

La segunda parte se titula “sobre las pasiones” y en él se abordarán los siguientes tópicos: un breve análisis de las tensiones y rupturas entre la razón y la pasión, en el marco del dualismo propuesto por Occidente desde Platón a Descartes¹⁶; la exploración en la etimología del término para buscar sus raíces y los múltiples significados que se derivan de su origen noble y divino; y finalmente, una comprensión teórica de la

¹⁵El epígrafe fue tomado de una cita de J. A. Scott Kelso que aparece en el libro de Hugo Assmann “Placer y ternura en la educación”, p. 35. (Kelso, J.A., (1995, p. 161), *DinamycPatterns. TheSelf-Organization of Brain and Behaviour*, The MIT Press, Cambridge.

¹⁶Es importante señalar que a la par con esta visión dualista, han germinado posturas menos radicales y posturas opuestas a esta visión. Epicuro de Samos, por ejemplo, en la antigüedad clásica con su “jardín”, propone una mirada filosófica y pedagógica en radical contraposición con el filósofo de la República. Con el mismo interés, filósofos como Spinoza, Hume, Foucault, Deleuze y Onfray, entre otros; al igual que pedagogos como Rousseau, Pestalozzi, Freire, Assmann; y científicos como Damasio, se han apartado del dualismo cartesiano.

categorías desde la filosofía, la psicología y la neurobiología de las pasiones y los sentimientos.

La tercera parte lleva por título “Aprender con pasión”, y constituye una aproximación conceptual a esta categoría, a manera de cierre del capítulo con el fin de entreabrir la ventana para presentar el referente epistemológico y metodológico, y finalmente los hallazgos. El tono de la escritura, continúa acentuando la idea de permitir que cada parte del estudio muestre los hallazgos, a manera de un encuentro casual, que va configurando la comprensión del fenómeno de la pasión de aprender. Se privilegian las voces de los estudiantes, pero también son importantes las voces de los autores, los gritos de los conceptos y mi propia voz, como sujeto cognoscente.

2.1 Sobre el aprender

2.1.1 ¿Qué es aprender?

No existe una teoría universal del aprendizaje, sino un buen número de teorías y distintos tipos de aprendizaje (Stoll, Fink y Earl (2004)). Se habla de manera indistinta de teorías, estilos, estrategias, y enfoques de aprendizaje, y las investigaciones y desarrollos científicos sobre el tema convergen en la complejidad, en el sentido propuesto por Morin. Este *complexus* o “tejido común” en torno al concepto de “aprendizaje”, motiva un ejercicio inicial de aproximación a la categoría mencionada, con el fin de establecer posibles puntos de convergencia o divergencia con las pasiones humanas.

Una definición clásica del término aprendizaje lo propone Papalia en su texto “Psicología” (1990, p. 164): *El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica.* Para este autor, los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y, por tanto, pueden ser medidos.

La lista de definiciones sobre el aprendizaje es tan amplia como las corrientes existentes sobre el aprendizaje, a continuación se exponen algunas de ellas:

- El aprendizaje es un cambio cualitativo de la forma de ver, experimentar, comprender y conceptualizar de una persona con respecto a algo del mundo real (Ramsden, 1988, p. 271)
- El aprendizaje es un cambio relativamente permanente de una potencialidad conductual que se produce como resultado de una práctica reforzada (Enciclopedia Británica)
- El aprendizaje es la comprensión de lo que se significa (a lo que se refiere el discurso) mediante el signo (el discurso mismo), es decir, la comprensión de aquello a lo que alude un discurso escrito o hablado (Marton, 1975, p. 125)
- El aprendizaje que se produce en la educación superior justifica el calificativo “superior” precisamente por que se refiere a un estado de la mente sobre y por encima del aprendizaje convencional de recetas o datos concretos (Barnett, 1990, p. 149)

Esta complejidad en las posiciones en torno al aprendizaje, motiva una reflexión sobre el acto de aprender, desde la visión de algunos autores y teorías contemporáneas, que voy a describir a continuación:

2.1.1.1 El problema es que no pensamos. El problema para saber qué es aprender, en palabras de Heidegger (2005)¹⁷, es que todavía no sabemos pensar, *lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos*, vivimos en un mundo desértico, con un desierto adentro y lo ignoramos. Aprender consiste, entonces, en poner nuestra capacidad para hacer y para omitir en sintonía con la esencia de lo que somos. Para lograrlo, el hombre debe “ponerse en camino”, abandonar los prejuicios iniciales con los que comienza su aventura y entregarse a aquello cuyas preguntas no puedan responderse.

¹⁷ ¿Qué significa pensar? Reúne las lecciones impartidas por Heidegger entre 1951 y 1952, y publicadas por Niemeyer en Tübingen por primera vez en el año 1954 con el título en alemán “Washeißt Denken?”. Aquí se toma como referencia la edición del año 2005, realizada en Madrid por la editorial Trotta.

Siguiendo al maestro alemán, aprender, fundamentalmente, es un acto de desaprender, y allí, dice Heidegger (p. 19), radica otro problema: el hombre no dirige sus esfuerzos intelectuales en esa dirección, el hombre dice aprender cuando intenta llenar sus carencias, impera lo oscuro, la amenaza, lo tenebroso y lo adverso. Aprende para llenarse pero no intenta lo contrario: desaprender. Por ello y en consonancia con el poeta Hölderlin, Heidegger (p. 25) invita a penetrar en lo profundo, porque *quien ha pensado lo más profundo, ama lo más vivo*.

Pero el maestro nos ofrece una advertencia adicional: “enseñar es todavía más difícil que aprender”, y aunque todos lo sabemos, pocas veces se piensa en ello. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un aprender permanente. Dice Heidegger, que en lo único que se diferencia un maestro de su discípulo, es en que éste debe aprender más que su alumno: el maestro ha de tener la capacidad de estar más dispuesto a aprender que los aprendices mismos (p.78). Allí radica parte del enigma que pretendo deshilar en este estudio: el estudiante apasionado es el fruto de un maestro más apasionado que él, porque el “auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender”.

Heidegger ofrece una rica lectura sobre el aprender en el texto de referencia titulado *¿Qué significa pensar?*, y conduce entre líneas por los vericuetos de su propia pasión de “aprender-a-pensar”, lo cual se puede complementar con un “aprender-a-pensar-con-pasión”. Dice el filósofo alemán, que otro de los problemas a la hora de aprender a pensar es el hecho de que estamos acostumbrados a oír que el hombre es un animal racional, pero nos pone un dilema: ¿qué ocurriría si se entiende la razón como lo no sensible o lo suprasensible? Y él mismo nos señala un camino, si esto llegase a ocurrir, supondría que el hombre es un animal racional sensible-suprasensible.

La anterior enseñanza de Heidegger conduce en varias direcciones para entender qué es aprender: por una parte, a pensar como Nietzsche que el hombre es el animal no fijado todavía, y que en consecuencia, el aprender no puede prescindir de esta condición ligada a las pasiones, en la que, “el animal racional todavía no ha sido llevado a su plena

esencia” (p. 45); y por otra, a entender el aprender como un camino, en donde el maestro señala la ruta de su propio arte de aprender.

2.1.1.2 Aprender desde afuera o desde dentro del sujeto. Para Brockbank y McGill (2008), existen dos corrientes principales en la historia del aprendizaje, desde los griegos hasta la filosofía analítica del siglo XX. La primera es la corriente tradicional y su origen se adjudica a Platón, por su defensa de un dualismo que separa el cuerpo y el alma, es decir, separa el cuerpo de las ideas. Este filósofo griego introduce los juicios de valor sobre lo racional en contraste con la parte “irracional o apetitiva”. Posteriormente Aristóteles acentúa la primacía del intelecto sobre la práctica, modelo de aprendizaje del siglo IV a. C., que se perpetúa en el siglo XVIII y preserva su influencia en el mundo actual. Sin embargo, Aristóteles introduce dos ideas distintas a las de su maestro Platón: la idea de que la pasión es parte natural del ser humano al igual que la razón, sólo que se debe controlar. Y la idea, que el aprendizaje se logra mediante la acción.

Esta visión dualista de los griegos se fortalece en la visión de René Descartes, para quien la crisis radica en la disyuntiva que propone el alma humana, que al ser divina y espiritual, reside en un cuerpo material, atrapado por el dominio de los sentidos. Para el padre de la modernidad, esta crisis se puede superar negando esta condición, dando la supremacía a las facultades “superiores” de la mente, a diferencia de las facultades “inferiores” propias del cuerpo y próximas a la naturaleza animal.

Esta polarización del dualismo cartesiano se manifiesta en la vida académica universitaria, en un ensalzamiento de la cognición y un desprecio o devaluación por las destrezas prácticas y por los afectos. Dualismo que se preocupa por la “cosa pensante”, y excluye los factores materiales, la emoción y la acción. La segunda corriente, según estos autores, la inició Rousseau con la publicación del Emilio, en la cual voltea la ecuación del aprendizaje: lo importante ya no es la materia que se enseña, sino las necesidades del estudiante, produciéndose un nuevo germen sobre el acto de aprender mediante la experiencia, la acción, los efectos beneficiosos de viajar y la relevancia en la persona del sujeto que aprende, en lugar del dogma institucionalizado.

John Dewey continúa la idea de Rousseau y propone un enfoque pragmático para el aprendizaje: la idea de crecimiento, es decir, la idea de que la inmadurez es un aspecto positivo. Para este filósofo de la educación los auténticos objetivos de la educación consisten en un proceso natural que se hace consciente, es decir, explícito al crecimiento; con lo cual señala los cuatro elementos aplicables a la educación superior: experiencia, datos para la reflexión, ideas, y fijación de lo aprendido (Brockbank y McGill, 2008, p.38). Esta visión aproxima a una respuesta a la pregunta “¿qué es el aprendizaje?” a partir de las categorías establecidas por Säljö (1982), el aprendizaje como: a) Un incremento cuantitativo del saber; b) Memorización; c) Adquisición de datos y métodos que pueden retenerse y usarse cuando se necesiten; d) La abstracción del significado; e) Un procedimiento de interpretación orientado a comprender la realidad.

Brockbank y McGill (2008, p. 51) definen unas orientaciones respecto del aprendizaje que pueden ser de carácter extrínseco si se orientan solo a obtener una nota para pasar la materia, o de carácter intrínseco si obedecen a los propios intereses y deseos del estudiante. Y unas estrategias de aprendizaje que pueden ser “serialistas” u “holistas”. En el primer caso se aprende paso a paso; y en el segundo caso, son aprendizajes globales que aprecian la complejidad.

Finalmente, proponen tres niveles de aprendizaje, caracterizados de la siguiente manera: un nivel I en los cuales el aprendizaje depende del contexto (salón de clase); un nivel II en el cual el estudiante establece comparaciones y conexiones; y un nivel III en la cual el estudiante desarrolla la capacidad para dudar de sus propias percepciones sobre el aprendizaje mismo. El nivel ideal para un aprendizaje significativo es el nivel III, en el cual el estudiante, al dudar de sus percepciones, construye nuevos aprendizajes e intenta utilizarlos en la resolución de problemas.

2.1.1.3 Aprender desde el escenario y los protagonistas del aprendizaje. Zabalza (2007) en su texto “La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas”. Para referirse al tema del aprendizaje, utiliza algunas metáforas: La primera metáfora la titula

“metáfora del puzzle”, cuyo significado es “rompecabezas”. Desde este punto de vista aprender significa un proceso en el cual se unen diversas piezas de conocimientos y habilidades, con el fin de lograr un aprendizaje más profundo. Es un aprendizaje que se produce a manera de capas simultáneas, en las cuales se avanza en la profundidad y en la complejidad, hasta lograr los objetivos previstos. Se aprende desde una regulación externa, en la que el aprendiz debe ceñirse a una especie de “manual de uso”, en las cuales se señalan las diversas etapas que debe llevar a cabo para lograr el aprendizaje. Como puede observarse, esta estrategia acumulativa de informaciones, dominios o habilidades, corresponde a las corrientes conductistas de la psicología.

El segundo tipo de metáfora la denomina *“metáfora del lego”*, con ella se refiere al aprendizaje que se caracteriza por el paso de una representación a otra, es un proceso de construcción y reconstrucción de estructuras conceptuales que se van reconfigurando en la medida en que se incorporan nuevos elementos. No se trata de lo que los docentes le transmiten al estudiante, sino en aquello que los aprendices pueden lograr con esa nueva información. Es un juego constante en la que cada nuevo aprendizaje genera condiciones para aprender cosas más complejas hasta llegar a un nivel superior: “sabemos más y cuanto más sabemos en mejores condiciones estamos para saber todavía más” (p. 193).

Un tercer tipo de metáfora se titula de la *“conversación o del coro”*, a través de ella, el autor ubica las corrientes que asume el aprendizaje como un juego social. Aunque aprender es una experiencia subjetiva, es un proceso que se produce en un marco cultural, en este caso en la universidad, en donde se producen diversas interrelaciones y circunstancias disímiles. Dice Zabalza: aprender es como conversar, es un proceso por la interacción entre el aprendiz y el medio, en especial con las personas con las cuales se relaciona el sujeto aprendiente.

Zabalza (2007) desde un referente cognitivo propone siete dimensiones básicas del aprendizaje:

1. En primer lugar considera que el aprendizaje viene condicionado por las capacidades y habilidades innatas que poseen los estudiantes y que las utilizan de manera continua cuando la requieren.

2. El aprendizaje es el resultado de la práctica que realiza el estudiante, del tipo de actividad que ejecute y de las condiciones en las que las desarrolle.

3. El aprendizaje se relaciona con la percepción que posean los estudiantes de la tarea y de sus procesos de aprendizaje, es decir de la forma en que los alumnos entienden el trabajo a realizar.

4. El aprendizaje depende de la “negociación de expectativas” que se produce entre profesores y estudiantes, por ejemplo en las distintas formas que muestran los docentes frente a los resultados académicos.

5. Otro factor que incide a la hora de aprender son los procesos de atribución que se relacionan con las habilidades, el esfuerzo y el éxito de los estudiantes.

6. La atención y la implicación personal como criterio central para que se produzca el aprendizaje.

7. La importancia de la retroalimentación en los procesos de aprendizaje.

En general, para Zabalza (2007), el sentido del aprender no reside solamente en el acopio de contenidos, sino en el desarrollo de la capacidad para ordenar estos contenidos y saberlo utilizar con fines prácticos. Lo importante es que los estudiantes profundicen en los tópicos sustanciales de su disciplina y puedan explorar cómo piensa y actúa un científico, un sociólogo, un poeta o un físico. Se requiere entonces de aprendizajes profundos, no superficiales, fruto del goce de una disciplina en particular; tarea improbable si los maestros no definen como parte de sus objetivos formativos el desarrollo de la habilidad para aprender a aprender.

2.1.1.4 Aprender según las pedagogías del conocimiento. El trabajo de Louis Not (2000) titulado “Las pedagogías del conocimiento”, permite otra entrada al tema del aprender. El autor desarrolla tres importantes categorías sobre los procesos de estudio: los conceptos de heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración, que

vistos desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes universitarios, ofrece una mirada distinta al fenómeno del aprender en el ámbito de la educación superior.

Para Not (2000), desde el siglo XVIII se contraponen dos perspectivas pedagógicas. La primera orientada a la instrucción y a la enseñanza, y la segunda, una perspectiva que considera al estudiante con la capacidad para lograr su propio desarrollo intelectual. Dos posiciones que en la educación superior a veces se diluyen y se reafirma en el exclusivismo y el dogmatismo de la primera, es decir, la idea tradicional de que un estudiante no puede aprender por sí mismo sin el concurso o la guía de un docente.

El concepto de heteroestructuración de Not se centra en la consideración del proceso de aprendizaje como un ejercicio de transmisión de contenidos. La idea principal de este modelo consiste en un proceso en el cual un sujeto que sabe debe enseñar al que no sabe, es por lo tanto una visión en la que el conocimiento se organiza desde el exterior del sujeto, una especie de injerto que se inocular en el estudiante con conocimientos externos, cuyo fin es formarlo. Los métodos de heteroestructuración se caracterizan por la primacía del objeto.

Al establecerse un diálogo entre el concepto de heteroestructuración con algunas de las ideas que se vienen proponiendo en mi estudio, desde diversas perspectivas teóricas, como el caso de Zabalza (2007) y Brockbank y McGill (2008), o la teoría de enfoques de aprendizaje, hablar de heteroestructuración en educación superior consiste en aceptar que los procesos, niveles y dimensiones del aprendizaje no superan la visión superficial, serialista y de primer nivel. Aprender, desde esta perspectiva, constituye un ejercicio simple y mecánico destinado al cumplimiento de una tarea específica, cuya meta es, “pasar la materia”.

La autoestructuración constituye la otra cara de la moneda del aprender humano. Not toma como referente lo que denomina “las geniales intuiciones de Rousseau”, motivadas a fundamentar una educación en lo que hoy en día las agencias de acreditación de calidad de las universidades denominan “trabajo independiente del

estudiante”. Es decir, la idea de considerar que el estudiante universitario por sí mismo es el artesano de su propia vida, y por lo tanto el arquitecto de sus propios aprendizajes, en la cual predomina la primacía del sujeto sobre el objeto.

La autoestructuración concibe al estudiante no como un objeto al que se debe transformar, dar órdenes, moldear o modelar sus almas; el aprendizaje es un proceso de desarrollo -en términos de Heidegger- un camino para recorrer; por lo tanto, se debe permitir y facilitar las condiciones al estudiante para que experimente y actúe por sí mismo. Curiosamente la educación superior aunque enarbola el autoaprendizaje como el aspecto nuclear de los procesos formativos, a nivel de aplicación de esta concepción, se aleja y persiste en la idea de la heteroestructuración.

Finalmente Not (2000, p. 232) aboga por un aprendizaje interestructurante, fundamentado en la comunicación entre las corrientes heteroestructurantes y autoestructurantes. Para este autor, aunque estos métodos están en contraposición, considera la posibilidad de definir un modelo de educación cognoscitiva fundamentado en la interestructuración del sujeto llamado a conocer, con el objeto que se le propone para tal fin. A partir de este método es posible realizar:

- La integración de las ventajas tanto de la heteroestructuración como de la autoestructuración.
- La eliminación de las insuficiencias de estos dos métodos.
- La superación de esta oposición.

Lo anterior conlleva a reconocer la potencia y la fragilidad de cada uno de los modelos, y a visualizar con un sentido constructivo las oposiciones en que históricamente se han contrapuesto, a partir del principio que ninguno de los dos métodos es infalible, que ambos conservan su propia fuerza, y a la vez, guardan un dinamismo que puede confluir en una nueva posición.

2.1.1.5 Aprender según las teorías clásicas del aprendizaje. Resulta ineludible el análisis de al menos dos de las teorías de mayor relevancia que han estudiado el tema: la teoría conductista y a la teoría cognitivista. Ambas teorías definen el aprendizaje académico desde posiciones teóricas distintas. Detallaremos a continuación cada una, al menos desde los autores que se consideran de mayor relevancia para el presente estudio:

La corriente conductista. Define el comportamiento en función de los estímulos del medio ambiente: éstos moldean y controlan las acciones de las personas tal como es sustentado en las concepciones empiristas del aprendizaje. Para los investigadores de este paradigma, lo más importante es el estudio de la conducta observable y de sus consecuencias. Las teorías conductistas no explican lo que sucede con el sujeto a la hora de aprender, como tampoco consideran la acción del individuo, como una respuesta activa y previa a cualquier sensación pertinente. En síntesis, las corrientes conductistas no permiten una comprensión de la pasión de aprender. En esta corriente se destacan: Iván Pavlov (1849 – 1936), John B. Watson (1878 – 1958), Edward Lee Thorndike (1874 – 1949), Burrhus F. Skinner (1904 – 1990).

Gagné y Bandura constituyen el punto de transición entre las teorías conductistas y las teorías cognitivistas. Para Gagné (1974) con su Modelo de Procesamiento de la Información, el aprendizaje es una modificación en la disposición o capacidad del hombre y se manifiesta con una alteración en el comportamiento del individuo. La adquisición del conocimiento se da a partir de factores biológicos y de factores externos, y sólo se produce en la medida en que el sujeto experimente una transformación, tanto en el aprendizaje de signos y señales como en la capacidad para resolver problemas. Por su parte Bandura (1999) desarrolla una importante teoría al introducir el concepto de “eficacia personal”, referida a las creencias del sujeto sobre sus propias capacidades. La eficacia personal se relaciona con el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de los individuos. Los procesos motivacionales, por su parte, movilizan la voluntad y los recursos para que el sujeto alcance el éxito. Los procesos afectivos hacen referencia a la manera como las personas trabajan en situaciones adversas o complejas.

La concepción cognitiva. Para los autores de esta corriente la conducta no corresponde a sucesos externos, sino a ciertas estructuras mentales complejas y a componentes de carácter interno. Las personas efectúan procesos de elaboración e interpretación de los eventos y de los estímulos del contexto y estas elaboraciones e interpretaciones son tan importantes que el comportamiento de las personas concuerda sobre todo con estas representaciones internas. Desde esta perspectiva se origina la preocupación por el estudio del sistema cognitivo humano y sobre cómo cada persona interpreta y comprende su experiencia personal, lo que se constituirá en una idea central en la presente investigación. Los estudios de los cognitivistas enseñan que, aunque los sujetos tengan capacidades o inteligencias para el aprender, es necesario que el ambiente brinde oportunidad al desarrollo de tales capacidades e inteligencias, llamando la atención principalmente a la relación pedagógica entre alumno y profesor (Labatut, 2004). Algunos autores destacados son Jean Piaget (1896 – 1980), Jerome S. Bruner (1915-), David Ausubel (1918-2008) y Lev Vygotsky (1896 – 1934).

De David Ausubel interesa su concepto de “aprendizaje significativo”, muy cercano al objeto de la presente investigación. Según este autor, el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. El estudiante universitario sería percibido como un procesador activo de la información, con lo cual sería necesario diferenciar dos dimensiones distintas en la producción de aprendizaje: 1) una primera dimensión referente al modo en que se adquiere el conocimiento y en la cual se dan dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento, y 2) la dimensión relativa a la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz, en la que a su vez se producen dos modalidades: por repetición y significativo (Díaz B. y Hernández R., 1998).

El aprendizaje receptivo se refiere a la asimilación de contenidos dados, el contenido se presenta en su forma final y el alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento tiende a inducir al alumno a descubrir el aprendizaje a partir de una serie de actividades, de modo que logre inferir la solución. El

aprendizaje repetitivo es de carácter mecánico y el estudiante se ve abocado a memorizar la información. Finalmente, el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender, durante este proceso, el estudiante relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimiento (Díaz B, y Hernández R., 1998, p. 22).

Para finalizar esta apartado, hablaremos de Lev Vygotsky. A este autor se le conoce como el padre de la “Teoría histórico-cultural” y nos llama la atención sobre la importancia capital de comprender el aprendizaje no sólo a partir de la participación activa del sujeto como “constructor de conocimiento”, sino tener en cuenta la interacción de ese sujeto con el medio social y cultural en el que se desenvuelve. La capacidad visionaria de Vygotsky se vislumbra al sustentar que el aprendizaje se produce en un contexto microsocia l e interactivo, en el que la mitad del otro se constituye en hacedor de nosotros mismos, sin el cual no se puede entender cabalmente los fenómenos de la adquisición de conocimiento (Carretero, 2009).

El potencial de aprendizaje del estudiante universitario puede valorarse a través de lo que Vygotsky denomina “Zona de Desarrollo Próximo”. Esta zona de desarrollo próximo posee un límite inferior producto de los logros del estudiante en su trabajo autónomo, y un límite superior, al que el estudiante puede acceder con ayuda de un docente (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

En síntesis, tanto la teoría conductistas como la teoría cognitivista ofrecen una panorama general para ubicar la pasión de aprender. De primera mano se evidencia que la primera corriente se aleja de los propósitos del presente estudio; y la segunda, se aproxima, en especial con autores como Vigotsky y Ausubel. Su interés de introducir conceptos como “aprendizaje significativo”, o la influencia de lo social a la hora de aprender, sugieren una serie de lecturas de los relatos de los participantes de este estudio.

A MANERA DE INCONCLUSIÓN 2º

Como ya lo expresé al inicio del capítulo, no existe una única definición de aprendizaje. Para fortuna del investigador y del presente estudio, las concepciones abundan, y cada una trae su propio ingrediente, su propio “sabor-saber”. Para cerrar este acápite se proponen algunas ideas conclusivas a la pregunta ¿qué es aprender?, a manera de líneas de fuga, de modo que permitan más adelante una aproximación al tópico central: aprender con pasión.

Coincido con Torre Punte (2007) en la siguiente idea: cuando se habla de aprendizaje nos referimos a la conducta más universal del ser humano, porque gracias a la permanente capacidad de aprender la humanidad ha logrado situarse, comprender y transformar el mundo. Hombres y mujeres aprenden destrezas, conceptos, procedimientos, actitudes, inclinaciones, gustos, comportamientos, valores y prejuicios. Se aprende en los espacios vitales en donde vive el individuo y se aprende en espacios formales o académicos diseñados para tal fin. Desde esta perspectiva, el acto de aprender incluye tres niveles: saber más, saber mejor y saber vivir para transformar la existencia.

En un sentido más propio del mundo de la vida que de la psicología, aprender no es un acto mecánico del ser humano, sino un rasgo inherente al desarrollo de la humanidad y a su propia supervivencia. Para parodiar de forma sencilla una sentencia filosófica sartriana, el hombre nace “condenado a aprender”, no tiene escapatoria, aprende y vive o no aprende y muere. Pero, ¿por qué el interés en el aprendizaje y no en la enseñanza, si la función del docente se centra en enseñar?. Dos ideas en particular parecen reunir una luz de posibilidades: pensar en el aprender es dar prioridad al acto creativo del conocimiento; situarnos desde la enseñanza implica permanecer en el lado instruccional de la pedagogía (Assmann, 2002).

La segunda idea es de Juan Ignacio Pozo (2004) cuando afirma que, el fin de la enseñanza, y por lo tanto, del aprendizaje, no es darle al estudiante “el atlas universal del conocimiento” sino saber elegir el mapa más adecuado para el viaje que se emprende; es decir, que el estudiante aprenda a navegar a través de nuevos territorios y aprenda a resolver los problemas y dificultades que se le presenten. El conocimiento en el mundo de hoy se caracteriza por ser inabarcable, y dada la ilimitada producción de información que abunda en la red, su duración es limitada: lo que hoy puede ser mañana puede convertirse en una gran mentira. Del mismo modo, la creciente especialización y fragmentación de los saberes los convierten en inaprensibles para cualquier persona que lo intente; la fiabilidad del conocimiento es limitada y permanece en un estado de constante transformación. Además, los conceptos dependen de la perspectiva teórica que adopte el investigador.

En este marco de complejidad epistemológica, la tarea de enseñar y aprender no puede seguir siendo un ejercicio pasivo de recepción acrítica de la información, de memorización y repetición de contenidos. Por el contrario, existe un promisorio consenso que invita a los enseñantes y aprendices a ser creativos, activos y productivos frente a la asimilación y comunicación de los saberes.

Se vislumbra en este panorama socio-cultural y epistémico, un afortunado cambio psicológico y educativo, relacionado con las nuevas formas de enseñar y aprender. Investigaciones recientes en psicología del aprendizaje muestran que para entender “como aprenden las personas” es necesario considerar diversos procesos cognitivos: percepción, atención, motivación, adquisición, recuperación, razonamiento, entre otros (Stoll y otros, 2004; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1999; Rué, 2009; Pozo, 2004; Castelló, 1999).

A manera de síntesis, podemos afirmar que al indagar sobre la pasión de aprender se entra al campo del “cómo aprenden las personas”, proceso en el cual no sólo entra en juego la cognición, sino las emociones y los entornos sociales. El reconocimiento del tipo de enfoque de aprendizaje -profundo, superficial o de logro-,

facilita, al menos teóricamente, la comprensión del fenómeno de aprender con pasión en estudiantes universitarios. A continuación se presenta una ampliación de esta idea.

2.1.2 Aprender desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

Desde su fundación en la Europa Medieval, la Universidad constituye una institución donde prima la discusión y la convergencia de ideas. Ya en sus comienzos, la universidad vislumbra un interés por los procesos de estudio a partir de la experiencia personal de los sujetos aprendientes: (Barnett, 1992 y 1997; Brockbank y McGill (2008); Dearing, 1997; Harvey y Knight, 1996; Knapper y Cropley, 1991). Estos autores citados por Maquilón y Hernández Pina (2003), enfatizan la importancia de los resultados del aprendizaje como uno de los fundamentos sobre los cuales descansa toda institución de educación superior.

Maquilón y Hernández Pina (2003) sostienen que uno de los fines de la universidad es seducir a los estudiantes a aprender, no sólo los currículos formales, sino una seducción general hacia el conocimiento. El acto de aprender, por lo tanto, es un tópico de singular interés para el desarrollo de la universidad, y en particular, la corriente que valora las percepciones genuinas de los estudiantes. Dentro de las estas escuelas que asumen el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, el presente estudio toma como referente la teoría de enfoques de aprendizaje. La razón principal de esta elección teórica y epistemológica, la constituye el hecho de compartir su objeto, en cuanto que, la teoría de los enfoques comprende un conjunto de motivos y estrategias que conforman la manera de abordar las tareas académicas por parte de sus protagonistas (Torre, 2007). A continuación se amplía esta idea:

2.1.2.1 La teoría de enfoques de aprendizaje. Hacia la década de los años ochenta creció el consenso respecto a la descripción de los enfoques al aprendizaje que suelen emplear los estudiantes. De acuerdo con Richardson (1994) la investigación ha venido en aumento, en especial los trabajos de procesamiento de la información con estudios cualitativos y cuantitativos, llegando a la siguiente conclusión: los estudiantes

universitarios aprenden orientando su aprendizaje hacia la comprensión de los significados; o meramente hacia la reproducción memorística de estos materiales.

En general, los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de sus tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Según Biggs (1988, citado por Valle Arias y otros, 2000), cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes cuestiones; una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?). De esta forma, un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988, 1993).

Para Valle Arias y otros (2000), estos enfoques suponen una correlación entre las características personales y las reacciones provocadas por las situaciones de aprendizaje. Este hecho permite concluir que, aunque los estudiantes universitarios están predispuestos, por sus características personales, a utilizar un determinado enfoque, también es evidente que determinadas situaciones estimulan, coadyuvan o inhiben la adopción de ciertos enfoques. Los enfoques de aprendizaje determinan tanto la forma en que un estudiante, de manera consistente, se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, como la forma en que se enfrenta a una tarea específica en un momento dado. En el primer caso, el enfoque de aprendizaje tendría un carácter más estable e independiente de la situación particular, mientras que en el segundo sería mucho más variable y dependiente de factores contextuales y situacionales en los que se produce dicho aprendizaje.

El trabajo de Valle Arias y otros (2000) titulado “Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios” permite evidenciar en algunos autores (ver p. ej., Entwistle, 1988; Entwistle y Kozeki, 1985; Entwistle y Ramsden, 1983) la manera como han constatado cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que

manifiestan los estudiantes ante una determinada tarea de aprendizaje. La motivación intrínseca (o un alto grado de interés por el contenido y por su relevancia) parece estar muy relacionada con un enfoque profundo; cuando lo que predomina es el miedo al fracaso, el enfoque de aprendizaje suele ser superficial; y por último, cuando lo predominante es una alta necesidad de logro o una elevada motivación por el éxito, el enfoque de aprendizaje tiende a ser de tipo estratégico. También cada uno de los enfoques conduce a diferentes niveles de calidad en los resultados de aprendizaje. Así, mientras que los enfoques profundo y de logro parecen estar asociados con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje cualitativamente superiores, el enfoque superficial está relacionado con bajos niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores (ver p.ej., Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Biggs, 1987a).

En cualquier caso, lo que sí parece claro es que los resultados más óptimos suelen producirse cuando la estrategia utilizada es congruente con el estado motivacional que predomina en el estudiante (Biggs, 1984, 1985). Estos dos rasgos expuestos por Valle Arias y colaboradores, esto es, la asociación entre motivación intrínseca y enfoque profundo, y mejores rendimientos académicos y enfoque profundo; constituyen dos aspectos esenciales en la perspectiva epistemológica y teórica de la presente investigación.

El tema de los enfoques de aprendizaje como rasgo esencial desde las voces de los propios estudiantes tiene tres antecedentes clásicos: El Grupo de Gotemburgo (Suecia) con Marton y Säljö a la cabeza; el grupo de Lancaster (Gran Bretaña) con Entwistle y Pask, como sus principales representantes; y el grupo de Australia con John Biggs.

El Grupo de Gotemburgo. Marton (1984, Suecia) junto con su grupo de investigación (Gotemburgo), enfocará el objetivo de sus estudios hacia el propio alumno, quien tendrá que definir y describir las categorías basándose en las propias descripciones del contexto de aprendizaje. Afirma que lo más importante del aprendizaje

en la educación superior, es el descubrimiento. Junto a sus colegas, destacan que el camino para el aprendizaje está íntimamente relacionado con los niveles de comprensión. También enfatizan la importancia del contenido y del contexto en la variabilidad del aprendizaje.

El modelo muestra la interacción del aprendiz con la demanda de la tarea, teniendo en cuenta las características intrínsecas del alumno y la diferencia del planteamiento del conocimiento por parte de los profesores. Marton (Citados por Labatut, 2004; Maquilón y Hernández, 2003) estudian los enfoques de aprendizaje a través de la lectura de artículos académicos y, de esta forma, relaciona los enfoques de aprendizaje con los niveles de comprensión, obteniendo la siguiente relación:

Enfoque profundo activo – el sujeto argumenta y proporciona soporte para las ideas del autor; *enfoque profundo pasivo* - el sujeto menciona el argumento principal pero no desarrolla una conclusión; *enfoque superficial activo* - el sujeto describe los principales puntos sin integrarlos a un argumento; y, *enfoque superficial pasivo* - el sujeto menciona pocos y aislados ejemplos.

Una de las conclusiones interesantes de los trabajos de Marton y Säljö (1976) se refiere a los hallazgos de la adopción de un enfoque profundo en estudiantes altamente motivados y sin ansiedad, mientras que por el contrario, quienes no cumplen esta característica utilizan un enfoque superficial. También logran identificar la “motivación intrínseca” y “la motivación extrínseca”. La primera se refiere al interés del estudiante por aprender; y el segundo tipo de motivación supone la memorización realizada por el alumno, quien hará las cosas para el otro y no para sí, percibiéndose constantemente amenazado y ansioso.

El Grupo de Lancaster. El concepto de enfoque también se desarrolló en los estudios de Noel Entwistle, en el Reino Unido. Entwistle (1988) fundamenta sus hallazgos en diversos estudios que tienen como objetivo clasificar los estudiantes de acuerdo a sus procesos de aprendizaje y los resultados académicos que obtienen. Para

lograrlo, emplearon el cuestionario como instrumento para su método de trabajo realizado en Inglaterra. Su propósito de investigación se orientó hacia la identificación de los objetivos de la educación superior y separar las diferencias motivacionales y de personalidad de los estudiantes, permitiendo con ello, prever el desempeño académico. El resultado de estas investigaciones permitió la identificación de tres categorías de orientación motivacional:

- La búsqueda del entendimiento personal ("meaning"): el estudiante, al procurar el entendimiento personal se siente “intrínsecamente motivado” y siendo autónomo e independiente en su proceso, buscará el conocimiento y optará por un enfoque profundo (Marton) o una estrategia holística (Pask).

- La memorización ("reproducing"): el miedo al error o a equivocarse contribuye a que el estudiante sea “motivado extrínsecamente” y se oriente hacia los contenidos, viéndose obligado a memorizar informaciones palabra por palabra. El enfoque superficial conlleva a la memorización y al super-aprendizaje sin que tenga lugar un entendimiento real ni se relacione lo que se pretende aprender con el contexto.

- El tercer tipo de orientación motivacional se caracteriza por el interés del aprendiz por alcanzar buenas calificaciones no importando lo que haya que hacer ("achieving"). Este tipo de estudiante preocupado por obtener muy buenas calificaciones en sus materias, tendrá “motivación extrínseca” con la esperanza de éxito, se le considerará como a un alumno seguro y estable y no pasará por el arrepentimiento.

Grupo de Australia. John Biggs (1988) es otro de los autores de referencia obligada para toda investigación que pretenda indagar sobre los enfoques de aprendizaje desde la voz de los propios estudiantes universitarios. Para este investigador australiano los enfoques de aprendizaje son los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el alumnado acerca de las tareas académicas, influidas por sus características personales. Siguiendo los estudios realizados en la Universidad de Lancaster, Biggs utilizó, en la Universidad de Australia, un cuestionario orientado para

el desarrollo de un inventario de evaluación de enfoques de aprendizaje. Inicialmente se le denominó “Cuestionario de Comportamiento de Estudio” (The Study Behavior Questionnaire – SBQ), pero más tarde se le atribuiría el nombre de “Cuestionario de los Procesos de Estudio” (Study Process Questionnaire – SPQ).

Los hallazgos de Biggs dieron lugar a tres clasificaciones de los procesos de estudio que contienen componentes motivacionales y cognitivos, y que se relacionan con los encontrados por Entwistle. Al primer componente lo denomina el utilizador (utilizing), y está compuesto por una estrategia cognitiva basada en hechos y por un componente motivacional extrínseco proveniente del temor al fracaso. El estudiante que emplea esta estrategia muestra un procesador superficial en su forma de estudiar. El segundo componente es el que se refiere a la persona que interioriza (internalizing) y se caracteriza porque este tipo de estudiante tiene un componente cognitivo de asimilación de significado y una fuente de motivación intrínseca. Es un sujeto que muestra un procesador de profundidad a la hora de estudiar. Por último, descubrió el componente de conquista (achieving), relacionado con la persona que utiliza como estrategia de aprendizaje la organización con componentes cognitivos y la necesidad de la conquista como fuente de motivación.

Según Biggs, lo poco o lo mucho que un estudiante pueda aprender, está directamente vinculado al proceso de instrucción y, si el profesor modifica este proceso, debe adecuarlo al enfoque de aprendizaje del alumno. Biggs clasificará los procesos de aprendizaje en: profundo, artificial y de logro.

El enfoque profundo. Consiste en que el estudiante va más allá del texto y se interesa por el significado del material que estudia, se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla. Esta actitud de los estudiantes los lleva a centrarse en el significado subyacente, es decir, en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias. Cuando un estudiante utiliza un enfoque profundo de aprendizaje expresa sentimientos positivos: interés, sentido de

la importancia, sensación de desafío e incluso euforia. Estas características se relacionan con el aprendizaje apasionado, aprender es un placer (Biggs, 2006).

Siguiendo a Biggs (2006, p. 35), los factores que estimulan a los estudiantes y profesores adoptar este enfoque son:

Por parte del estudiante

- Intención de abordar el estudio de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien;
- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada;
- Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de estudiar por ideas inconexas.
- Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura del tema o de la materia.

Por parte del profesor

- Enseñar para suscitar una respuesta positiva de los estudiantes, por ejemplo, haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para exponer información
- Enseñar construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen;
- Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes;
- Evaluar la estructura global de los temas en vez de datos independientes;
- Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos;
- Enfatizar la profundidad del aprendizaje, en vez de la amplitud de la cobertura. Menos cantidad y más calidad;
- Usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.

El enfoque superficial. Se caracteriza porque el aprendiz se fija más en el significado del material de estudio que en el contenido, la intención se orienta a liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo y se utilizan actividades de bajo nivel cognitivo. Un ejemplo de este tipo de aprendizaje es el llamado “aprendizaje al pie de la letra”, en lugar de la comprensión de los mismos. Los estudiantes se centran en los datos aislados, las palabras utilizadas y los elementos tratados con independencia unos de otros. Emocionalmente, el aprendizaje se convierte en una carga, una tarea que se debe quitar de encima, lo cual origina la presencia de sentimientos negativos como la ansiedad, el escepticismo y el aburrimiento. De acuerdo con Biggs (2006), el placer o la pasión de aprender no forman parte del enfoque superficial.

Biggs (2006, p. 34) identifica los factores que estimulan a los estudiantes y a los profesores para adoptar este enfoque:

Por parte del estudiante

- Intención de lograr sólo la aprobación de la materia, bien sea porque la universidad es la “puerta al futuro” o simplemente se trata del cumplimiento de un prerrequisito para seguir avanzando hacia la consecución del título profesional.
- Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas
- Tiempo insuficiente o sobre carga de trabajo
- Idea errónea que relaciona el simple recuerdo de datos como un aprendizaje satisfactorio
- Visión escéptica de la educación
- Ansiedad elevada
- Incapacidad para comprender los contenidos concretos en un nivel profundo

Por parte del profesor

- Enseñar de manera poco sistemática: facilitar “lista de datos”, sin presentar la estructura intrínseca del tema o la materia
- Evaluar datos independientes, como suele ocurrir con las evaluaciones de respuestas cortas o test de opción múltiple
- Presentar poco interés por la materia impartida

- Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de lleno a la tarea, enfatizando más en la cantidad que en la cualidad
- Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito

El enfoque de logro. Se refiere a la competitividad que adopta un estudiante para alcanzar las mejores calificaciones. Las estrategias propias de este enfoque se encaminan hacia las destrezas de estudio. Los estudiantes se caracterizan por considerar muy importantes las altas calificaciones y la competitividad a la hora de obtenerlas; consideran como algo importante el hecho de satisfacer todos los requisitos formales, pero intentando economizar esfuerzos; se concentran en las respuestas, ya que de ello dependerá su nota; y, preferir contextos instruccionales altamente estructurados (Labatut, 2004).

La estrategia de logro consiste en disponer de las máximas oportunidades para sacar buenas notas. Un estudiante prototípico de este enfoque suele tomar los apuntes, ser organizado y disciplinado y emplear el tiempo en las asignaturas según su importancia. En suma –afirma Torre Puente, 2007- con el fin de obtener el rendimiento más alto posible, el estudiante universitario con enfoque de logro se asocia con la concepción institucional del aprendizaje, se concentra en lo que cuenta para la nota, asegura las condiciones y materiales para un estudio adecuado y emplea, según le convenga, el enfoque superficial o profundo para lograr el objetivo de éxito en su labor de obtener las mejores calificaciones. El propio Biggs (1978) resume el proceso de estudio en la siguiente tabla:

Tabla N° 2.

Procesos de estudio según Biggs (1978)

| Orientación | Valor | Motivo | Estrategia |
|-----------------------------|---|--|--|
| Significado personal | Desarrollo personal como objetivo general de la educación | Intrínseco, interés en lo que se aprende | Satisfacción por el trabajo sólo si se establece un significado personal relacionando lo que se aprende con lo que se sabe |
| Reproducción | Preparación profesional como propósito principal de la universidad | Extrínseco, necesidad de aprobar o evitar el fracaso | Limitación de las actividades a o que se pide |
| Logro | La universidad como juego que permite competir y proporciona oportunidades para demostrar la excelencia | Rendimiento, necesidad de éxito | Estructuración, organización del trabajo, cumplimiento de fechas, participación en el juego para ganar |

Como puede observarse en el cuadro anterior, en las investigaciones de Biggs se visualizan las diferentes orientaciones al aprendizaje que posteriormente se categorizan como enfoques: la búsqueda personal de significado (enfoque profundo), la intención de reproducir los contenidos (enfoque superficial) y la orientación al rendimiento (enfoque de logro).

2.1.2.2 Algunas tensiones entre estrategias, estilos y enfoques de aprendizaje. Se ha hablado sobre los enfoques de aprendizaje, sin embargo, en la literatura científica sobre el tema, se encuentran una serie de conceptos que parecieran ocupar el mismo sitio o un lugar muy cercano a la categoría que hemos venido desarrollando. Términos como “estilos de aprendizaje”, “estrategias de aprendizaje”, “Teorías del aprendizaje”, son utilizados comúnmente sin mayores distinciones.

Con el fin de establecer una definición clara de la categoría “Enfoque”, es preciso subrayar que al hablar de “enfoques de aprendizaje” nos referimos al nivel de procesamiento del aprendizaje. Para Entwistle y Biggs el enfoque de aprendizaje está

relacionado con la motivación. Por eso utilizan el término enfoque como un conjunto de estrategias cognitivas y motivacionales que las personas usan para resolver tareas de aprendizaje. Es un concepto relativo a la cultura y al contexto en que vive el sujeto que aprende (Labatut, 2004). Mientras el enfoque se refiere al conjunto de estrategias cognitivas y emocionales para aprender, los estilos se refieren a una manera de ser y de comportarse en el momento de aprender.

Los Estilos de Aprendizaje tienen que ver con las capacidades del sujeto para aprender, y dependen de aspectos genéticos y ambientales. La palabra estilo designa una serie de comportamientos reunidos y que significan algo, culturalmente, por ejemplo el estilo participativo, el estilo democrático, el estilo polémico, etc. Los Estilos de Aprendizaje se centran, generalmente, en el “cómo” a las personas les gusta aprender. Pueden ser considerados como una manera de pensar. Kolb (citado por Labatut) propondrá los estilos: convergente, divergente, asimilador y acomodador. Honey y Alonso proponen los siguientes estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Las estrategias de aprendizaje también poseen su propio fuero semántico. La palabra *estrategia*, según el diccionario, es oriunda del oficio militar, y hace referencia al arte de dirigir las operaciones militares o determinados asuntos; por otro lado, se concibe como un conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento; en tercer lugar, la definición técnica del diccionario de la Real Academia Española le otorga el significado de “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte; habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para ejecutar algo”.

Las estrategias requieren planificación y control de la ejecución, como ocurre con el sujeto que aprende, quien debe comprender lo que está haciendo y por qué. La clasificación de estrategia de aprendizaje para Pozo Muncio (1990) es la siguiente:

a) *repaso* – es una estrategia más simple, se apoya en un aprendizaje asociativo y serviría para reproducir más eficazmente un material, normalmente información verbal o técnicas rutinarias;

b) *elaboración* – es una estrategia dirigida a la construcción de significado. El uso de metáforas y analogías es pertinente porque alteran el propio significado de lo aprendido;

c) *organización* – es una estrategia que genera estructuras conceptuales desde las que se construyen esas relaciones de significados. Un ejemplo es el uso de estructuras textuales o narrativas para organizar el aprendizaje de materiales escritos u orales, mapas conceptuales - son técnicas dirigidas a generar metaconocimiento conceptual y reflexionar sobre los propios procesos de comprensión.

Beltrán Llera (1993) insiste en que las estrategias son operaciones mentales manipulables, susceptibles de modificación y cambio. Las clasifica en:

a) *cognitivas* – porque ejecutan una acción mediante el conjunto de actividades o técnicas a su servicio. Las estrategias cognitivas están de acuerdo con los siete procesos de aprendizaje a los que sirven: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación.

b) *metacognitivas*– porque regulan todo lo relacionado con el conocimiento. Las estrategias metacognitivas deciden qué estrategias aplicar, cuándo y cómo y, además, controlan la acción de las mismas. Son ellas: de conocimiento (de la persona, de la tarea y estratégica) y de control (planificación, regulación y evaluación).

Labatut (2004) sugiere que en un proceso consciente de aprendizaje el sujeto se debe plantear ciertas cuestiones, como por ejemplo:¿Qué debo hacer para aprender? (objetivos); ¿Qué soy capaz de hacer? (habilidades); ¿Qué utilizo para hacer algo? (estrategias); ¿Por qué es interesante para mí hacer algo? (enfoques); ¿Cómo hago para aprender? (estilos).

A MANERA DE INCONCLUSIÓN 3º

Aprender desde el estudiante en la teoría de enfoques de aprendizaje

La teoría de los enfoques de aprendizaje, facilita la comprensión de la pasión de aprender desde el punto de vista de los estudiantes universitarios. Y el punto de vista del sujeto, tal como se describirá en la parte III, configura el marco epistemológico en que me muevo en este trabajo. Aquí le pregunta no es sobre qué es aprender o qué teorías existen sobre el aprendizaje, tampoco sobre qué se debe hacer para aprender (objetivos), o qué se debe utilizar para aprender (estrategias), o cómo se hace para aprender (estilos), sino la cuestión es ¿por qué es interesante aprender? Relacionada directamente con mi asunto investigativo.

La teoría de los enfoques de aprendizaje permitió la articulación entre el marco teórico sobre el aprendizaje en la universidad, y la perspectiva epistemológica y metodológica que se le imprimió a este estudio desde el sujeto conocido, es decir, desde el punto de vista del estudiante universitario. El abundante material de producciones que se origina en Marton y Säljö (1976), y se consolida con Entwistle (1985, 1988 y 2005), y la reciente producción de John Biggs (2006), definen una ruta significativa y prolífica en cuanto a la metodología y a las técnicas utilizadas. En general, los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Es lo que teórica y epistemológicamente, desarrollamos en esta investigación.

La comprensión del fenómeno de aprender con pasión requiere contar con diversos escenarios vitales, en los que la información se convierte en conocimiento y en sabiduría. Por lo tanto, el saber es en primer lugar evolutivo, por cuanto la experiencia de vida de cada individuo contribuye a la configuración de sus formas de aprender; es cultural, pues depende de la interacción con los demás miembros de una cultura; está estructurado, porque cada concepto hace parte de una red conceptual; está contextualizado, en la medida en que tanto el contexto como la comprensión del mismo,

juegan un papel muy importante en la interpretación y en la comunicación del sentido; y finalmente, es afectivo, ya que la emoción, la afectividad y las actitudes determinan la manera de aprehender la realidad.

2.2 SOBRE LAS PASIONES

2.2.1 La razón en entredicho y la emergencia de las pasiones

“El sujeto que conoce se dilata y se extiende por el cuerpo entero, el antiguo sujeto se condensaba en una abstracción simple, en cualquier parte, borrada, desconocida, en un lugar transparente, dejando todo el resto del cuerpo en la sombra; ahora el cuerpo que conoce se vuelve espíritu hipercomplejo, deja el antiguo saber, olvidado, en su simplicidad brutal y lo considera por sabido, parte hacia esta conquista total y nueva: yo conozco o comprendo por la piel tan fina como el iris o la pupila.” (Michel Serres, 2003, p. 438)

Después de casi cuatro siglos de modernidad, cuyo fundamento se configuró con toda su fuerza en el siglo XVIII con los pensadores de la Ilustración, las preguntas y los cuestionamientos derivados de su visión no parecen dar tregua en el ámbito educativo: ¿La racionalidad debe seguir siendo el criterio por excelencia en la construcción y diseño de los currículos educativos? ¿Por qué los afectos y las emociones quedan marginados del gran proyecto moderno de occidente? ¿Quién dictaminó esta hegemonía de la razón sobre los afectos? ¿Qué consecuencias se derivan de esta exacerbación de la racionalidad? ¿Existe un proyecto alternativo a la razón instrumental? ¿Persiste una erosión del proyecto racional o simplemente es una mutación?

Según Habermas¹⁸ (1991, p. 23) desde el siglo XVIII, la modernidad cultural se caracterizó por una tajante separación de la razón sustantiva expresada en la religión y la metafísica a través de la ciencia, la moralidad y el arte; que a su vez, se desmembraron y produjeron una hiper-especialización en las tres estructuras: la racionalidad cognitivo-instrumental, la moral-práctica y la estético-expresiva. Este desmembramiento de la cultura trae como consecuencia una separación entre este conocimiento elitista y el gran público, con la evidente amenaza contra el “mundo de la vida” en que se mueve en forma natural el hombre.

Las consecuencias para el mundo académico se reflejan hoy en día en diversos fenómenos sociales, culturales, políticos y en los propios desarrollos de la ciencia. El intento de los filósofos de la Ilustración de enriquecer la vida cotidiana a partir de una racionalización del propio ethos del ser humano y de sus organizaciones sociales, lo empujan a una especie de “callejón sin salida”. En la puerta del abismo, pareciera que el hombre contemporáneo regresa la mirada a su interior y al entorno cotidiano libre de artificios. Para Habermas (1991, p. 24), el siglo XX acabó con el optimismo de figuras como Condorcet, un pensador que soñaba con controlar la naturaleza, la comprensión del mundo y del sujeto, y promover el progreso moral y la felicidad humana, a través de la racionalización instrumental de las artes y las ciencias.

Berman (1991), siguiendo a Marx, considera que ser miembro del proyecto racional moderno, es ser parte de un universo en el que “todo lo que es sólido se evapora en el aire”. Para exponer su pensamiento divide en tres fases la historia de la modernidad. La primera de ellas la ubica entre los siglos XVI y XVIII, en donde la gente no entendía qué era lo que estaba ocurriendo, andaba a la deriva, en busca de unos lenguajes distantes que no le permitían conversar sobre sus desdichas y esperanzas. Según Berman, el prototipo de pensador de esta época es Rousseau, en una de sus obras “La nueva Eloísa” describe de forma magistral esos tiempos: una atmósfera agitada y

¹⁸El texto de Habermas a que nos referimos se titula “Modernidad versus Postmodernidad”, incluido en la compilación “Colombia el despertar de la modernidad” realizada por el Foro Nacional por Colombia” por Fernando Viviescas y Fabio Giraldo en el año 1991.

turbulenta, sin nada ni nadie donde asirse, imbuida en la ebriedad, el mareo y la crisis de la moralidad tanto en lo público como en el mundo privado de los sujetos.

Para Berman, la segunda fase de la modernidad corresponde a la Revolución Francesa, un momento de grandes turbulencias y profundas transformaciones, en el que el gran público convive en la dicotomía de vivir en dos mundos al tiempo: el mundo moderno con sus desarrollos tecnológicos, y la nostalgia de la vida espiritual y material de un mundo que no es moderno. El hombre se enfrenta a un contexto vertiginoso plagado de trenes, máquinas de vapor, fábricas, metrópolis, donde la gente converge en masa y subsiste en el anonimato, periódicos, gente que va de acá para allá y que no parece tener un rumbo fijo. A la vez se fortalecen poderosos estados nacionales y un auge creciente de capitales, de mercados mundiales, de luchas masivas por la reivindicación social, un universo contradictorio, donde por un lado se realizan grandes desarrollos, pero por otro se fragua la debacle de mucha de las ideas y de las instituciones de este periodo.

La tercera fase de la modernidad para Berman muestra un siglo XX, que a su juicio, constituye el siglo más luminosamente creativo de la historia. Sin embargo, la concepción de la modernidad parece haberse estancado y retrocedido. La sociedad atribulada por el “poderoso cosmos del orden económico moderno”, vive en una “jaula de hierro”, determinada por sus rejas: “seres sin espíritu, sin corazón, sin identidad personal o sexual... sin ser... los críticos del siglo XX de la jaula de hierro son ahora sus guardianes”. Esta jaula por no ser propiamente una prisión, según Berman, cumple la paradójica tarea de proporcionar el vacío que anhelan y necesitan (Berman, 1991, p. 56).

Horkheimer¹⁹ (2002) constituye un auto-crítico del proyecto racionalista. A pesar de perseverar en la idea y de no negar la razón, propone una crítica a la “crisis

¹⁹El texto de Max Horkheimer (2002) “Crítica de la razón instrumental” a que hacemos referencia se publicó por primera vez en versión inglesa en el año 1947 y en alemán en 1967. La traducción en castellano es de Jacobo Muñoz y el prólogo fue escrito por Juan José Sánchez.

contemporánea de la razón”. El centro de la crisis para este pensador radica en el inatajable proceso de subjetivización de la razón, que estalla en la modernidad pero cuyo origen se remonta a los comienzos de la civilización de occidente. Este estallido produce una progresiva “desustancialización” y reduce a la razón a un “instrumento al servicio de la lógica del dominio y la autoconservación”.

El precio que pagó occidente por este equívoco del proyecto racional fue muy alto. En aras de una industrialización e instrumentalización a ultranza, se cayó en la amenaza del autosuicidio y de la despersonalización, y con ello se desembocó a la muerte del pensamiento. Horkheimer critica sin tregua y “con pasión” la tendencia al pragmatismo del pensamiento, a la búsqueda desmesurada del éxito, a la reducción del lenguaje a la propaganda y al consumo sin límites. Esta situación conlleva a una cosificación de la razón y la sumisión del pensamiento frente a los nuevos mitos e ídolos de la sociedad alienada. La ciega furia de la lógica racional-instrumental pierde su capacidad trascendente y superadora originaria.

Pero el “entredicho” de este modelo hegemónico de occidente tuvo sus críticos en sus propias entrañas del siglo donde se originó. Ya entre 1793 a 1803, Federico Schiller (2000) publicó sus “Escritos sobre estética”²⁰, particularmente me refiero al texto “Sobre lo patético” y “La educación estética del hombre”, textos que muestran ya, desde entonces, las profundas fisuras del racionalismo como referentes obligados de la educación. Para la época Schiller plantea el “phátos” y la sensibilidad como aspectos inherentes al ser humano y no comparte la idea de separar las pasiones de la razón:

La primera exigencia que se plantea al hombre la ha constituido y constituirá siempre la naturaleza, a la que nunca es lícito repudiar, pues el hombre es antes que nada un ser que siente. La segunda exigencia la constituye la razón, pues el hombre es un ser que siente racionalmente, una persona moral para la que es deber que la naturaleza no domine sobre ella, sino dominarla (Schiller, 2000, p. 68).

²⁰“Escritos sobre estética de Schiller” se publicó por primera vez en castellano en el año 1963 en Madrid (Editorial Aguilar), traducción y prólogo de Vicente Romano García.

Si un rasgo define mejor los tiempos actuales es la pérdida de confianza en la razón y el hecho de situar sus límites y su autoengaño. Según Maffesoli (1997), existe un hedonismo en lo cotidiano, irreprimible y potente, que subtiende y sostiene la vida en sociedad. El vínculo social se vuelve emocional y el saber se cubre de un manto “dionisiaco”, es decir, un saber cercano a su objeto, capaz de integrar el caos, un saber capaz de trazar la topografía de la incertidumbre y del azar, del desorden y de la efervescencia, de lo trágico y de lo no racional, de todas las cosas incontrolables, imprevisibles, un saber erótico que ama el mundo que describe. Un saber que ocupa todos los ámbitos de la vida humana, pues no puede separar la pasión, el sentimiento, el afecto y las emociones, como factores determinantes de la aventura del conocimiento.

Según esta visión, el racionalismo proyecta una manía clasificatoria, en la que se direcciona todo en el marco de una categoría totalizadora, y se niega la exaltación del sentimiento, a pesar de ser la primera y la principal exaltación del ser. El racionalismo, por lo tanto, no incluye al hombre en su espacio vital y configura un hombre desencarnado, se encierra en sí mismo, se vuelve una dogmática muerta, seca y paralizada, un cuerpo de doctrinas frías incapaces de captar lo que hace la vida en su desarrollo (Maffesoli, 1997 p. 45). Se hace necesario, por lo tanto, volver con humildad a la dimensión humana, a la vida cotidiana, construyendo desde las pasiones humanas un pensamiento erótico, es decir, un pensamiento que ame la vida en su conjunto.

Para Maffesoli (1997) en el mundo de hoy existe una sinergia entre la razón y la sensibilidad, una especie de razón vital, de “raciovitalismo” que sirve para practicar el acto de conocer y al mismo tiempo captar las pulsiones vitales, para saber y poder comprender la existencia. En una palabra, en oposición a la simple mecanicidad del racionalismo, hay que buscar igualmente la racionalidad orgánica de una estructura dada, la búsqueda de esta organicidad crea la especificidad de la situación postmoderna, escenario donde la pasión y los sentimientos juegan un papel primordial.

2.2.2 Sobre el término pasión

El Diccionario de filosofía abreviado de José Ferrater (2008, pp. 278-279) define la pasión como el estado en que se encuentra algo que está afectado por una acción, es la afección o modificación del alma. También la define como el afecto intenso y permanente, toda invasión de la vida psíquica por un afecto que domina tanto a la razón como a la voluntad. Sin embargo, advierte Ferrater –citando a Hegel- debemos afirmar que nada grande se ha realizado en el mundo sin que exista la mediación de una pasión exacerbada, en este sentido, la razón usa a las pasiones para los fines esenciales de su espíritu.

Marina (1997, pp. 34-35) sostiene que el léxico sentimental es muy confuso en todas las lenguas. En inglés se usa de forma indiscriminada “affect, feeling, emotion, passion, mood”. En la lengua francesa, Greimas agrupa los siguientes términos: “sentiment, emotion, inclination, penchant, susceptible de, temperament, humeur”. Para el caso de la lengua española, la palabra más antigua para designar las variables afectivas es “pasión”. Marina (1997) define la pasión como el conjunto de sentimientos intensos, vehementes, tendenciales, con un influjo poderoso sobre el comportamiento. Mientras la “emoción” lo relaciona como un sentimiento breve, de aparición normalmente abrupta y manifestaciones físicas conscientes (agitación, palpitations, palidez, rubor, etc.). Los “sentimientos”, son bloques de información integrada que incluye valoraciones en las que el sujeto está implicado, y al que proporcionan un balance de situación y una predisposición a actuar. Finalmente, el “afecto”, lo define como el conjunto de todas las experiencias que tienen un componente evaluativo.

Como un sentimiento llevado a intensidades extremas, define Bisquerra (2003) a la pasión. Para este autor, la duración de las pasiones pueden ser indefinidas y suelen ocupar un lugar privilegiado en la escala de valores de un sujeto, conduciendo al individuo a asumir riesgosas aventuras y cometer errores vitales.

En esta investigación se entienden las pasiones como un poder que mueve a la acción, que no consiste en lanzar al ser humano fuera de sí, sino en poder sacarlo de la inercia por una espontaneidad creativa. Gracias a la pasión, el hombre tiene la posibilidad de conquistar, poseer y cumplir los deseos y realizar el sueño de ser. La pasión activa realiza la potencialidad, la energía productiva y la creatividad (Mejía Cárdenas, 2005).

Desde el punto de vista etimológico, una primera aproximación al término “pasión” en castellano corresponde al griego “páthos”. De acuerdo con Bordelois (2006), el “páthos” griego deriva de la raíz indoeuropea “*kwenth” y significa sufrir, duelo, luto, suceso que afecta, desgracia, enfermedad. De ahí los usos que actualmente se relacionan con estas acepciones: patología (Teoría y estudio de las enfermedades), la pasión de Cristo, patetismo, apatía, alopatía, imparable. Esta concepción de ver el “páthos” como una desgracia, permea de manera fulgurante la interpretación cristiana según la cual la pasión equivale a pecado.

Para investigadores como Jorge F. Aguirre Sala (2005), el término “pasión” requiere de precisión, pues “pasión” se origina en la raíz “*páschein*”, y en ese sentido hace referencia al efecto de alguna acción. Para este autor, el rastreo de la palabra “pasión” en su parentesco con “*páschein*” permite encontrar cuatro sentidos: el primero se refiere a tener una experiencia, a recabar una vivencia. El segundo tipo de parentesco hace alusión a la posesión de una propiedad o cualidad, lo cual permite entender la “pasión” como nacida de un acontecimiento que nos sucede y nos provoca un nuevo estado de existencia. El tercer rasgo, se refiere a la pasión como “disposición”, puesto que le da un sentido de intencionalidad y dinamicidad. Finalmente, un cuarto rasgo que relaciona los dos términos refiere a la idea de cambio que constituye tanto a “páthos” como a “páschein”, y que le da el sentido de “impulso”, movimiento, ejecución, y en el caso de la moral, a las elecciones.

Desde el punto de vista ético, la “pasión” tiene dos acepciones: en primer lugar, la pasión como la experimentación de una desgracia o calamidad; y en segundo lugar la

pasión como el impulso motor para llevar a cabo una acción, sea ésta voluntaria o involuntaria. Estas dos concepciones identifican dos maneras con las cuales occidente asume la “sospecha de la pasión”; por una parte, la pasión como una recepción pasiva, y en segundo lugar la pasión como una recepción activa. O en otras palabras, por un lado se considera la pasión como irracional, nefasta, aberrante, pecaminosa y es necesario el control para no caer en el fracaso. Pero por otro lado, cuando el sujeto asume retos e ideales de inmenso valor, las pasiones actúan como el motor que mueve a la acción, enardece las fuerzas y logra su cumplimiento (Aguirre Sala, 2005).

Ivonne Bordelois (2006), propone un interesante estudio etimológico del término “pasión”, iniciando por establecer la inexistencia histórica de una diferenciación entre los términos “emoción” “pasión” y acentuando la tesis de la noción de pasión como una construcción relativamente moderna. Para esta investigadora la esfera de lo pasional encuentra sus orígenes morfológicos y semánticos en la lengua indoeuropea en la raíz **eis*, a través de un conjunto de nociones que se expresan en el movimiento y la velocidad, la presencia de lo sagrado, la sexualidad (en particular la femenina), la ira y la inspiración poética:

- La raíz **eis* se relaciona con verbos que designan impulso, ímpetu, movimiento.
- **eis* señala la energía en el desplazamiento de los pueblos nómades que difundieron el indoeuropeo por Asia y Europa, ante todo se refiere a un desplazamiento veloz, vivo, vigoroso y alerta.
- También esta raíz indoeuropea aparece en palabras que describen el espíritu ardiente del que ofrece sacrificios.

De acuerdo con Bordelois (2006) la raíz **eis* expresa lo viviente y fuerte, lo dinámico y veloz, con la fuerza que deriva de los dioses, por lo tanto es sagrada. Benveniste, citado por Bordelois, sostiene la tesis de que esta raíz indoeuropea al referirse a la velocidad, se refiere a una cualidad de lo divino; y a su vez constituye un rasgo esencial de la pasión en la conquista del hombre sobre la naturaleza. El propio

Sócrates en el diálogo “el cratilo”, establece que las palabras que designan conocimiento, sabiduría y bien supremo se refieren a cosas que experimentan movimiento y renovación.

La influencia de la raíz **eis* en el griego se manifiesta en términos como “hieros”, que significa lo sagrado o aquello que es invadido por los dioses, lo cual permite establecer concomitancias entre lo sagrado y la pasión. De esta misma raíz **eis-hieros* desciende la noción de la “ira” latina. La ira, como forma de protegerse ante el enemigo, y la venganza, como reintegración de la plenitud de la libertad del héroe, elementos que aparecen claramente en los relatos de Homero. En la poesía de Virgilio y Horacio, ira no significa cólera: ira significa pasión o deseo violento.

Otra derivación en griego, según Bordelois, de la raíz **eis* está representada por “ois-tros”, que se refiere a delirio profético, estro o inspiración, deseo vehemente, locura, aguijón y tábano. El latín lo utiliza como “oestrus” y significa “estímulo que inspira a los poetas, frenesí, tábano, moscardón”. También, “estro” significa el periodo de ardor sexual en los mamíferos, particularmente las hembras. “Estrógenos” son las hormonas que controlan el desarrollo de los caracteres sexuales y órganos sexuales femeninos. Por su parte, el diccionario Espasa define “estro”, además de lo anterior, como la palabra que en fisiología designa el orgasmo o crisis de excitación venérea.

En resumen, Bordelois sostiene que la raíz **eis* comprende dos significados diferentes: por una parte, al referirse a lo masculino, sustenta la ira, la pasión destructiva que enfrenta y aparta al varón del otro, el diferente, el enemigo y lo reafirma en su individualidad heroica; y por otra parte, el segundo significado de **eis* se refiere al “estro” y tiene que ver con la inspiración sagrada, habla del desencadenamiento pánico, la fusión con la naturaleza y los dioses, que se encarna arquetípicamente en la pasión de grupos de mujeres frenéticas (Bordelois, 2006).

El “estro” también se refiere a la inspiración poética y aparece en las manifestaciones de ira del género épico, al igual que en las efusiones femeninas

“destinadas a celebrar eróticamente las potencias divinas del cosmos”. En esa misma perspectiva, Bordelois sostiene que el eros y la ira están vinculadas en las lenguas modernas y también se vinculan naturalmente en la atracción sexual: “estar caliente” es una expresión coloquial que puede indicar tanto excitación sexual como intenso enojo; decimos “ciego de amor” como “ciego de la ira”. Bordelois lo expresa de la siguiente manera:

*En síntesis, *eis sería la matriz de un impulso, movimiento veloz e irrefrenable, propio de los pueblos nómades, cuya procedencia en la cultura griega fue asignada a los dioses, y por lo tanto resultó embebido de lo sagrado y estalló en el delirio profético ocasionado por las fuerzas divinas. Luego se fue desacralizando en furia e ira humana, pero sigue percibiéndose en su raíz un impulso intenso, incontenible, que antes se refería a un dios y hoy se relaciona con el inconsciente, impulso que se denomina con un derivado de *eis: ira, Eros, estro.*

El trabajo de Bordelois permite identificar la pasión como un término etimológicamente complejo, que se mueve dentro de la pasividad y la vehemencia. Una primera conclusión permitirá determinar que las pasiones proceden de los dioses; y en un segundo momento, desde una mirada más racional, las pasiones procederían de los instintos y por lo tanto son peligrosos.

La comprensión de la pasión de aprender es posible gracias a la polifónica raíz **eis*, de origen indoeuropeo, por su clara alusión a movimiento, sacralidad, ímpetu, fervor, inspiración y sexualidad desbordante de ira. Mientras que el “páthos” griego denota pasividad y sufrimiento, la raíz indoeuropea se aparta significativamente de esta conocida definición. Esta segunda perspectiva etimológica nos conduce a la pasión por el conocimiento, en donde la furia de los dioses, el aullido de la avaricia, el estrógeno del sexo, la leche del amor y la velocidad de la alegría arrebatadora, se esparcen en un bosque de metáforas, para hacer posible que las más arriesgadas aventuras del hombre en la conquista del arte y de la ciencia, se manifiesten a través de la palabra, el cuerpo, la razón y las emociones. En términos de Spinoza, aprender con pasión es estar alegre en

cuanto logramos como seres humanos un estado mayor de perfección, no reprimida por la razón, sino liberada por un estado de “fluir”; donde ojos, oído, piel, olfato, gusto se mezclan en una explosiva aleación de goce, que intento llamar “pasión de aprender”.

2.2.3 La pasión en la filosofía

A pesar de la pretensión hegemónica de Occidente de construir su edificio de la civilización sobre la base del ejercicio preponderante de la razón, desde la antigüedad clásica se avizora una provocadora contracorriente que le otorga a las pasiones su lugar privilegiado en nuestra historia. El trabajo reciente de Michel Onfray (2008), “Las sabidurías de la antigüedad”, así lo reconoce: desde Leucipo y Demócrito, pasando por la alegría de Aristipo de Cirene y la linterna de Diógenes, hasta los “placeres supremos” de Epicuro; Occidente asume la pasión de conocer como punto de inicio de todo su constructo civilizatorio.

El trabajo realizado por Calhoun y Solomon (1996) con el título “¿Qué es una emoción”, lecturas clásicas de psicología filosófica”, compila en varios momentos el desarrollo como categoría conceptual del término “pasión”. Un primer momento corresponde a los antecedentes históricos. En él se incluyen cuatro grandes filósofos: Aristóteles, Descartes, Spinoza y Hume. Desde este recorrido, los autores pretenden dar respuesta a preguntas del siguiente tenor: ¿Es la emoción un conjunto de sentimientos y creencias? ¿Es un acto cognoscitivo o un acto fisiológico? ¿Qué papel juegan las circunstancias en nuestras emociones? Se perciben dos tendencias al intentar dar respuesta: una que defiende la tradición jamesiana de ver la emoción como “sentimiento” o como reacción fisiológica, y otra de tradición aristotélica, que define las emociones como formas inteligentes de concebir ciertas situaciones, es decir, como actos cognoscitivos.

En Aristóteles (2002) el tema de las pasiones se desarrolla con especial fluidez en el Libro II de “Retórica”. Define la pasión como aquello que hace que la condición de una persona se transforme a tal grado que a su juicio quede afectado, y algo que va

acompañado de placer y dolor. Este Filósofo no separa tajantemente el alma humana en racional e irracional como lo hace Platón; por el contrario, sostiene que las dos formas conforman una unidad que contiene elementos cognoscitivos, creencias, expectativas y sensaciones físicas. Las pasiones no son malas en sí mismas, también pueden ser buenas en la medida en que puedan ser controladas por la razón, pueden estar acompañadas por placer o dolor y se conectan a través de la acción.

Posterior a esta visión clásica de las pasiones, son importantes los planteamientos de los estoicos y los hedonistas acerca de este tema. Para Zenón de Citium (335-263 a. de c.), las pasiones son las responsables de las miserias y los fracasos humanos, por este motivo es necesario buscar la felicidad a través de la imperturbabilidad del ser. Por su parte, Cicerón (106-43 a. de c.) advertía que toda pasión es un movimiento que carece de razón o las desobedece; mientras que Marco Aurelio (121-181d. de c.) invitaba a no ceder ante las pasiones pues son movimientos propios de los animales. Más adelante, hedonistas como Horacio (65-08 a. de c.), adoptan una actitud que se resume en la expresión latina “carpe diem” (aprovecha el momento presente). Este placer no se limita solo a la complacencia del cuerpo sino a las experiencias estéticas y al logro de la “ataraxia”, o serenidad del espíritu.

En el siglo III de nuestra era, Plotino afirmaba que las pasiones se originaban en la conciencia que el alma tenía de las afecciones del cuerpo. Esta visión con el tiempo se tradujo en un rechazo absoluto de las pasiones por ser consideradas “enfermedades del alma” o “pecados capitales”, concepción muy cercana al cristianismo. Es bien sabida la postura en la edad media sobre este tema de condena a las pasiones: pues son alimento de la concupiscencia y deben ser controladas, so pena de perecer en este “valle de lágrimas”.

En el marco del pensamiento cristiano, San Agustín (354-430 d. de c.) propone una visión activa y responsable de las pasiones a través de la voluntad. Esta última se halla en todos los movimientos del alma, y actúa como catalizadora de las cosas que convienen o que se deben rechazar, el temor o la alegría, encaminadas por la “voluntad

de Dios”. Agustín de Hipona propone reducir todas las pasiones a una sola: el amor, con el argumento de que el alma es una sola y no se puede dividir.

Por su parte, Santo Tomás (1224-1274 d. de c.), se distancia de la visión de los estoicos y se aproxima a Aristóteles, cuando argumenta que las pasiones no deben considerarse como enfermedades o perturbaciones del alma, y sólo podrían denominarse de esta forma cuando falte la regulación de la razón²¹. El filósofo escolástico distingue dentro del alma sensitiva dos aspectos: el concupiscible y el irascible. En el primer caso influye en buscar lo que conviene y a eludir lo que perjudica, en ella se basan las pasiones: amor y odio, deseo y aversión, y tristeza y alegría. En el segundo caso, a sobreponerse y superar las adversidades, en ella se incluyen las pasiones de esperanza y desesperación, temor y audacia, además de la ira que no tiene contrario.

En el Renacimiento vuelve a presentarse una mirada renovada sobre las pasiones. Según Bisquerra (2003), el estudio de las pasiones se independizó de la teología y pensadores como Juan Luis Vives (1492-1540 d. de c.), reconoce el rol motivador de las pasiones y se aparta de las visiones que las consideran perniciosas. Este pensador tiene una gran influencia en los procesos educativos de la época.

Descartes²² (2005), al proponer una visión dualística entre mente y cuerpo, piensa en las emociones como sentimientos de agitación física y excitación. En esta concepción, el alma es puramente racional, y los órganos corporales, al ser mecánicos, no tienen sensibilidad; por lo tanto, solo el alma puede tener pasiones. En este nuevo escenario, el alma no tiene varias funciones, solo son pensamiento, razón, y hay que separarla bien de todas las funciones del cuerpo. Las pasiones son afecciones pasivas

²¹El presente estudio aborda el tema de las pasiones pero en el marco de una categoría de mayores pretensiones, y a su vez, de amplia complejidad: la pasión de aprender. Por lo tanto, limita su comprensión de la filosofía a una descripción muy somera de sus infinitas posibilidades. Para el caso de una mayor comprensión del pensamiento de San Agustín y Tomás de Aquino, remito a la lectura de “La Ciudad de Dios” y la “Suma Teológica”, respectivamente.

²²Su punto de vista sobre las pasiones aparecen en el libro “Las pasiones del alma” publicada por primera vez en el año 1649.

causadas en el alma por el movimiento de los espíritus vitales, es decir, de las fuerzas mecánicas que obran en el cuerpo (Casado y Colomo, 2003). Descartes propone la siguiente clasificación de las pasiones: la admiración, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza.

Spinoza (2005) aporta elementos fundamentales para la comprensión de la pasión. Considera las pasiones como modificaciones del cuerpo que aumentan o disminuyen nuestros poderes activos, por ejemplo la cólera, que nos incita, y la tristeza que nos estorba. Larroyo (2007) en el estudio introductorio de la *Ética* publicada por Editorial Porrúa, plantea que las pasiones en este autor son inseparables de lo humano. Según el análisis de Larroyo, las pasiones y los afectos son términos sinónimos, por lo que es posible hablar de una geometría de las pasiones. Fernández y De La Cámara (2007) en los “Afectos en cuestión”, subrayan la importancia del pensamiento spinocista debido a las dimensiones que reúne, a su capacidad de estructurarlas y a su función decisiva para el paso de la servidumbre a la libertad. La fuerza de las pasiones reside en gran medida en los niveles de conocimiento, porque no hay lugar para la contraposición entre afectos y razón.

De acuerdo con lo anterior, todas las pasiones (deseo, alegría, tristeza) provienen del deseo (conatus), alrededor del cual se configura un entramado psicológico, afectivo y mental, que viene a conformar la estructura de la personalidad humana. En ese sentido, la liberación de las pasiones consiste en el conocimiento racional en cuanto éste es un afecto activo. El conocimiento racional es una forma de deseo que aumenta la potencia de obrar, una pasión (afecto) sería una afección del cuerpo por la cual aumenta o disminuye su potencia de obrar (Espinosa Antón, 2007).

Por su parte David Hume (1757) en su “disertación sobre las pasiones”, sostiene que la razón es una esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas: la razón es incapaz de motivar la conducta humana, ni tampoco formular valoraciones sobre ella. Por ello se esfuerza en mostrar que las pasiones son un elemento positivo dentro de las acciones, y logran dominar la razón. En síntesis, la razón

sólo puede establecer la existencia de objetos y determinar las relaciones de hecho entre ellos, pero no puede mover a la acción; por tanto, “la razón es una esclava de las pasiones”.

En el mismo sentido Nussbaum en “Justicia poética” (1997) plantea que las emociones son modos de percibir: encarnan percepciones del valor y son dignas de una deliberación rectora, el intelecto sin emociones es ciego para los valores. Heller en “teoría de los sentimientos” (1999), toma como punto básico de su trabajo el análisis de la relación entre sentimientos y pensamiento. En las “Pasiones ordinarias, antropología de las emociones” (1998), David Le Breton sostiene que todo hombre que piensa es siempre un hombre afectado, puesto que la pasión y la razón lejos de rechazarse, se entrelazan de manera necesaria.

En el ámbito hispanoamericano se destacan los trabajos de Trías (2006) y su “Tratado de la pasión”: la pasión no es un fenómeno que nubla la razón y obstaculiza el conocimiento, sino el motor de toda actividad humana. Gurméndez consolida su obra intelectual en torno al tema de las pasiones con “la teoría de los sentimientos” (1981) en la que define la pasión como impulso consciente del cuerpo dirigido hacia un fin; en el “Tratado de las pasiones” (1985) argumenta que las pasiones son conscientes, sagaces, lúcidas y ejercen un vasto dominio en el destino de los pueblos; en la “Crítica de la pasión pura I” (1989) considera que es preciso una crítica de la pasión pura, para que el hombre pueda salvaguardar su unidad viva y cumplir su proyecto consciente de totalizarse; finalmente en “Crítica de la pasión pura II” (1993) examina las conexiones entre sensación, impresión, percepción y emoción, con el fin de descubrir la unidad efectiva de pasión, sentimiento y pensamiento. Gurméndez (1989), define la pasión como la búsqueda voluntaria del objeto o persona que se desea, “*es el ser del hombre*” en la medida en que no constituye sólo determinaciones antropológicas sino ontológicas y lo precipita en un solo afecto que lo absorbe íntegro. La pasión, desde esta visión, es el sujeto-objeto de la historia individual.

A MANERA DE INCONCLUSIÓN 4º

De la geometría a la topología de las pasiones

A manera de inconclusión de este breve recorrido filosófico de las pasiones, considero de interés para este estudio resaltar algunos aspectos tomados del trabajo de Remo Bodei (1997, pp. 9-45) titulado “Geometría de las pasiones”:

- La comprensión del fenómeno de la pasión de aprender tiene indisolubles imbricaciones con la pasión de conocer en el plano filosófico. Las pasiones no se reducen sólo a conflicto y a mera pasividad, sino que mueven la existencia hacia las grandes empresas humanas. En términos de Bodei, una simple motivación o una emoción efímera no bastan para obtener conocimiento, sino una pasión que implique todo nuestro ser en lo que queremos hacer.

- Aunque por mucho tiempo las pasiones han sido condenadas como factor de turbación, irracionales, y pérdida de la razón, una corriente de la filosofía que se origina en Diógenes y Epicuro, pasando por Aristóteles y terminando en Spinoza y Nietzsche, muestran a las pasiones como parte sustancial e inseparable del cuerpo y de toda orientación cognitiva.

- Las pasiones son como la “sombra de la razón misma”, como una construcción de sentido revestida de una inteligencia y una cultura propia; mientras que la razón se manifiesta “apasionada” y cómplice de las pasiones que dice criticar. Conocer las pasiones no sería algo distinto a comprender la razón de otra manera, en contravía, para entenderla con su propia sombra.

- Las pasiones tiene su propia positividad, dan colorido a la vida, producen nuevas experiencias y le otorgan un nuevo sabor a la existencia, a pesar de ciertas incomodidades que puedan presentar. Bodei se pregunta. ¿Acaso valdría la pena vivir sin probar la fuerza arrebatadora de una pasión? ¿suprimir las pasiones no equivaldría quizá a la muerte?

- La idea que propone Bodei es la comprensión de las pasiones –siguiendo en esto a Spinoza- en lugar de reprimirlas. Comprender, en este sentido, supone amortiguar aquellas oscilaciones contradictorias atribuidas a las pasiones, para evitar el deterioro y el desgarramiento del individuo, la pérdida de energías y su debacle.

- La invitación de Spinoza es a desbloquear las fuerzas reprimidas de las pasiones y de los deseos, potenciando la “alegría” y la propia existencia del individuo, encontrando un orden intelectual, una lógica interior donde situarlas, haciéndolas dúctiles y de alguna manera disciplinadas, para evitar el peligro de su lógica aplastante.

- Finalmente, se propone volver a una filosofía como amor a la sabiduría, es decir, un amor intelectual que no satanice las pasiones, sino que las comprenda como posibilidad de construir una “alegría racional”, que se oponga a la “tanatosofía”, es decir a aquella filosofía que deriva en la meditación sobre la muerte.

Este breve recorrido por la filosofía configura una corriente de pensamiento que reconoce las pasiones como elementos sustanciales en la construcción del edificio de la razón, se aparta de miradas dicotómicas y entiende que el acto de conocer no marcha en contravía de los actos inteligibles. La filosofía permite una mirada más amplia del concepto, ubicando la pasión en una red semántica donde las emociones, sentimientos y afectos, se entroncan en una misma raíz, permitiendo establecer una perspectiva ambiciosa en el sentido en que asume las pasiones no como simples reacciones que se deben controlar, sino como motores de la historia que mueven al hombre a la acción.

2.2.4 La pasión en la psicología

Aunque la pretensión de este estudio no es la de situarse teóricamente en la psicología, se considera de interés resaltar algunos trabajos, con el fin de aproximarnos al tema desde este campo de la ciencia. Es importante señalar, el interés de la psicología por el término “emoción”, en lugar de “pasión”, concepto del cual hablé en el apartado anterior. Para Bisquerra (2003, p. 67), por ejemplo, una emoción es el estado complejo

del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Son reacciones afectivas de carácter espontáneo como producto de acontecimientos significativos, cuya duración es más corta que las pasiones.

Reeve (2009, p. 223) define las emociones como fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos los sucesos significativos de la vida. Identifica las siguientes emociones básicas: temor, enojo, asco, tristeza, alegría e interés.

Según Bisquerra (2003), las emociones pueden abordarse desde tres acepciones distintas: primero, como cambios o turbulencias fisiológicas; en segundo lugar, como tendencias a las acción que no se llevan necesariamente a la práctica; y finalmente – según Bisquerra- como una experiencia subjetiva llamada “afecto”. Del mismo modo, identifica los siguientes enfoques psicológicos como posibilitadores de una comprensión del fenómeno: el enfoque biológico de Charles Darwin; la tradición psicofisiológica de Wiliam James; la tradición neurológica de Cannon-Bard; la corriente psicoanalítica de Freud; las teorías conductistas de Skinner y Watson; las teorías de la activación (arousal) o multidimensional de James y Lange; y finalmente, las teorías cognitivas.

Reeve (2009, se interroga sobre el origen de las emociones, con lo cual pretende cuestionar si la emoción es principalmente un fenómeno biológico o un fenómeno cognitivo. Se parte de la premisa que toda emoción aparece cuando el sujeto enfrenta un suceso vital, tanto el cuerpo como la mente reaccionan de manera adaptativa. En otras palabras, este suceso vital activa los componentes esenciales de la emoción, incluyendo sentimientos, estimulación corporal, e intención dirigida a metas y expresión.

Las causas de la emoción comprende varios aspectos: psicoevolutivos, cognitivos, del desarrollo, psicoanalíticos, sociales, sociológicos, culturales y antropológicos. Sin embargo, el debate se centra en si las emociones son provocadas por factores cognitivos o biológicos.

Otras miradas al tema de las emociones. Vigotsky quien argumenta con mayor énfasis en “Teoría de las emociones” (2004) los vínculos que unen el conocimiento y la razón. Para defender su idea se basa en los filósofos Spinoza y Descartes. De este último debate su definición de las pasiones. Gracias a este trabajo, Vigotsky logra un estudio satisfactorio de la naturaleza de las emociones humanas desde los presupuestos teóricos de la psicología explicativa y descriptiva. De la misma manera en el capítulo VI de “Psicología y pedagogía” (2001), expone de manera magistral el concepto de emoción, la naturaleza biológica y psicológica de las emociones y se refiere a la educación de los sentimientos.

Goleman (1995), en “La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual”; muestra como la inteligencia emocional permite tomar conciencia de nuestras emociones, ayuda a comprender los sentimientos de los demás, a tolerar las presiones y frustraciones para poder obtener éxito en el desarrollo social de cada persona, la tensión entre razón y sentimiento ha sido superada y nos obliga a armonizar cabeza y corazón. En su trabajo explora lo que él considera el cerebro emocional, la naturaleza de la inteligencia emocional y desarrolla un importante capítulo sobre la inteligencia emocional aplicada.

2.2.5 Damasio: la neurobiología de la emoción y los sentimientos.

Se exponen a continuación algunas ideas desde el ámbito de la neurobiología, movidos por dos aspectos principales: el interés de este investigador por desentrañar el tema de las emociones del filósofo Spinoza, desde el punto de vista de las neurociencias. Y en segundo lugar, para intentar responder a la pregunta de uno de sus libros: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones y sentimientos?.

En el “Error de Descartes (2003)”, muestra porqué el cerebro y el resto del cuerpo constituyen un organismo indisoluble en el cual las emociones y los sentimientos juegan un papel fundamental, los sentimientos son tan cognitivos como otras percepciones. Los niveles inferiores en el edificio neural de la razón, son los

mismos que regulan el procesamiento de las emociones y los sentimientos, junto con las funciones corporales necesarias para la supervivencia de un organismo. Para Damasio, la razón humana no se desarrolló, ni en la evolución ni en ningún individuo aislado, sin la fuerza orientadora de los “mecanismos de la regulación biológica”, en donde las emociones y los sentimientos juegan un papel central. Ahora bien, la esencia de los sentimientos constituye la percepción directa del lenguaje específico del cuerpo.

Las pesquisas científicas de Damasio permiten confirmar las intuiciones de los filósofos: las pasiones no son un lujo, por el contrario, sirve como guías internas, y ayudan a las demás personas a comprendernos. Las pasiones –en palabras de este científico- son el “resultado de una disposición fisiológico curiosísima, que ha convertido al cerebro en la audiencia cautiva del cuerpo”. En ese sentido, son un conjunto de cambios en el estado corporal que son inducidos en multitud de órganos por las terminales de las neuronas, bajo el control de un sistema cerebral dedicado, que está respondiendo al contenido de pensamientos” (Damasio, 2003, p. 135).

Damasio (p. 135), concluye parte de sus hallazgos iniciales revelados en el “Error de Descartes”, afirmando que la emoción es la combinación de un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría orientadas al cuerpo, que producen un estado corporal emocional, pero también hacia el mismo cerebro (núcleos neurotransmisores en el tallo cerebral), que producen cambios mentales adicionales.

“En busca de Spinoza” (2007) es un sugestivo trabajo en el cual Damasio se centra en el qué son y qué proporcionan los propios sentimientos, es decir, se trata de una especie de cartografía del “cerebro sentiente”. De esta manera define las emociones como acciones o movimientos visibles. Las emociones se representan en el teatro del cuerpo y los sentimientos en el teatro de la mente. Uno de los hallazgos recientes de este autor, permite encontrar la asociación a cambios en la cartografía neural del estado del cuerpo. Los resultados de este estudio, le permitieron concluir a Damasio, que algunos

de los misterios de la fisiología de los sentimientos podían resolverse en los circuitos neurales de las regiones cerebrales que sienten el cuerpo.

En un intento por comprender el funcionamiento de una pariente de las emociones -esto es, las pasiones- podría inferirse del estudio de Damasio, que las pasiones poseen una manera de sentir y de expresarse relacionadas con los siguientes aspectos:

- El diseño íntimo del proceso vital en un organismo pluricelular con un cerebro complejo.
- La operación del proceso vital.
- Las reacciones correctoras que determinados estados vitales engendran automáticamente, y las reacciones innatas y adquiridas a las que los organismos se dedican si se da la presencia, en sus mapas cerebrales, de determinados objetos y situaciones.
- El hecho de que cuando se producen reacciones reguladoras debidas a causas externas o internas, el flujo del proceso vital se vuelve o bien más eficiente, sin obstáculos o más fácil, o bien menos difícil.
- La naturaleza del medio neural en el que todas estas estructuras y procesos se cartografían.

Los descubrimientos de Damasio permiten encontrar lo que de tiempo atrás los filósofos, Aristóteles y Spinoza, entre otros, habían revelado: la pasión es inherente al ser humano, no es posible vivir sólo fundamentado en la razón. Somos cuerpo, mente y afectos, y por lo tanto, pretender insistir en un modelo educativo que privilegia una de estas dimensiones –la cognitiva-, es de alguna manera, contra-natura.

El origen de las pasiones es el cuerpo, pero ahora, gracias a los avances de la neurobiología, podemos constatar que Spinoza no estaba equivocado, y que existe un origen más fino, o más profundo y sutil: las pasiones se originan en las “muchísimas células que constituyen estas partes corporales y que existe a la vez como organismos individuales con su propio “conatus” y como miembros cooperativos del cuerpo

humano” (Damasio, 2007, p. 130). Lo que finalmente muestra Damasio, es que el acto de aprender es una experiencia vital que compromete en su totalidad al ser humano, por lo tanto, realizar esta experiencia con pasión, puede llegar a producir, a mi entender, aprendizajes profundos y significativo.

A MANERA DE INCONCLUSIÓN 5º

Para cerrar esta segunda parte sobre el referente teórico, se propone a continuación un acápite especial titulado “Aprender con pasión”, que tiene como propósito profundizar en la categoría central de mi estudio, previa exploración de la pasión y del aprender, por separado. Al juntar los dos conceptos, ocurre un fenómeno de autocreación –o autopoiesis-, y termina por fundamentar y abrir la conversación final sobre los hallazgos.

2.3 Aprender con pasión

¿Es posible aprender sin pasión? Es probable que si, ya en el acápite que intenta develar algunas concepciones sobre el aprendizaje humano, hablan de aprendizaje por niveles, o de aprendizajes superficiales y profundos. Es decir, se aprende aunque sea para “pasar la asignatura” o para resolver algún un asunto inmediato. Sin embargo, surge otro interrogante ¿Un aprendiente apasionado mejora sus niveles de aprendizaje cuando pasa de un aprender superficial a profundo? ¿o solamente es un estado peligroso que se debe moderar, ocultar o desterrar?

El tema de la pasión es hipercomplejo, y mi estudio actual ofrece algunas pistas, pero no necesariamente llega a conclusiones categóricas, indiscutibles, a verdades incontrovertibles. A manera de construcción teórica en desarrollo, se propone a continuación una lectura de la categoría “pasión de aprender”, desde las insinuaciones o provocaciones de algunos autores. Comenzaré por los clásicos, Epicuro, hasta llegar a Michel Serres, pasando por Deleuze, Mèlich, Meirieu, Brockbank y McGill, y el maestro Hugo Assmann.

2.3.1 La herencia de los clásicos

Un pedagogo clásico, heredero de Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi en su obra “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos” (2003. 1º edición, 1801), se propone corregir la educación memorística, árida e intelectualista a través de una técnica que educa a la vez el intelecto, el corazón y la mano. Es decir, la razón, los sentimientos y el hacer humano. Su gran descubrimiento es el ejercicio y uso de la intuición. Para explicar el concepto no se basa en una psicología de las facultades sino se sirve de una psicología de las estructuras mentales, de los procesos típicos de la psique, que él llama “Operaciones del espíritu”. Seis son sus principios básicos: 1) cultivar intensivamente las operaciones del espíritu; 2) el estudio de la lengua es el principio unificador de toda la enseñanza; 3) proporcionar a todas las operaciones del espíritu ideas guiadoras; 4) simplificar la enseñanza; 5) popularizar las ciencias; 6) escribir y difundir modernos libros de texto con sus correspondientes guías didácticas.

Alexander Sutherland Neill en su obra “Summerhill: el punto de vista radical sobre la educación de los niños” (2005. 1º edición en inglés, 1926), proclama como principio pedagógico la autodeterminación, es decir, la sustitución de la autoridad por la libertad, un modelo de educación sin miedo en el cual se educa sin emplear la fuerza, sino apelando a la curiosidad haciendo que el estudiante se interese por el conocimiento y el mundo que lo rodea de forma espontánea. Algunos de los rasgos que identifican este enfoque pedagógico son los siguientes: 1) el niño es bueno y tiene potencialidades innatas; 2) el fin de la educación y de la vida es trabajar con alegría y hallar la felicidad; 3) la educación requiere del desarrollo intelectual y afectivo; 4) la educación debe engranarse con las necesidades psíquicas y las capacidades del niño. Rasgos que constituyen un eje orientador para el presente estudio sobre la pasión de aprender.

2.3.2 Aprender con pasión en el jardín de Epicuro

Epicuro nació en la Isla de Samos en el año 342 a. c. y murió en Atenas en el año 271 a. c., su padre fue maestro de escuela y eso ya permite perfilar la condición

heredada de su progenitor: la de ser maestro, pero no cualquier maestro, rasgo que miraremos más adelante. Recibió influencias de Aristóteles y de Demócrito, que se evidencia en cuanto a considerar que el cuerpo piensa y los átomos razonan. Este influjo permite argumentar que la identidad filosófica de Epicuro coincide con su fisiología, su biología y su anatomía. Lo cual permitiría una primera conclusión: no se aprende solamente con la cabeza, se aprende con todo el cuerpo.

Una tesis que 25 siglos después Michel Serres en “Los cinco sentidos”, la resume en la visualización de un sexto sentido, que él llama con justificadas razones: el goce. En la exhortación número 27 (p. 107), Epicuro en el siglo IV a.c. lo dice de manera contundente: “En la filosofía, por el contrario, el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente”.

Aprender con pasión es como un acto amoroso: no se goza al finalizar la faena amorosa, se goza haciendo el amor. El goce se experimenta en el trayecto, en el recorrido, en la caricia epistémica, porque para el apasionado nunca habrá el goce definitivo ni final, sino el goce eterno en la actitud permanente de aprender. Por estas ideas, enfrentó a Platón y le valió una condena y una censura, que Michel Onfray (2008) denomina “el ocultamiento de la historiografía oficial”. La realidad epicúrea no procede en abstracto, sino de la tierra, de una realidad corporizada. Ya lo hemos dicho: la piel piensa, el cuerpo filosofa, la materia elabora y los átomos razonan.

Con este sentido, es comprensible la idea del filósofo de concebir el aprender como un acto vivencial, y no un ejercicio para divagar o acumular informaciones inocuas. Se aprende para vivir, o para sobrevivir en un mundo como el de hoy. Pero además de lo anterior, Epicuro nos invita a vivir como dioses en la tierra. Bonita expresión tan lejana de las corrientes trascendentes. Para ello dedica su vida de maestro a enfrentar a todo aquello que produce miedo, temor, dolor o sufrimiento. Es decir, una pedagogía para erradicar lo negativo y todas las taras que nos impiden ser felices.

Una pedagogía de la radical novedad, a lo que humildemente denomino una “Eropedagogía”, es decir, una pedagogía que ataque los mitos, las creencias, las ficciones, los dogmas, los lugares comunes. Una “Eropedagogía” que produzca efectos concretos en el mundo real en que viven nuestros jóvenes estudiantes. Probablemente esta práctica facilitaría que nuestros estudiantes sintieran al “Cupido Epistemológico” rondando su piel y sus corazones. Al contrario de una pedagogía tradicional centrada en la memorización y repetición de contenidos en abstracto: lo cual equivale, a una pedagogía “matapasiones”.

Su pedagogía se resume en cuatro principios: 1) no hay nada que temer a ningún dios; 2) tampoco hay que temerle a la muerte; 3) es posible soportar el dolor y dejar de quejarnos; y 4) la felicidad si es posible. En el primer caso, y ya con referencia al ámbito de lo pedagógico, la pasión por el saber no se puede construir bajo el látigo del terror ni de los autoritarismos solapados o patéticos. Tampoco hay que temerle a la muerte: porque la muerte no puede afectar a los vivos, para quienes todavía no existe, ni a los muertos, para quienes ya no existe... entonces, ¿por qué sufrir por lo que no existe? Pero hay que tener mucho cuidado con las “muertes en vida”, con aquellos que aun respiran pero deambulan en el displacer, la ignorancia y el dolor asqueante. Respecto a la muerte, Epicuro en la “Exhortación N° 14” dice:

Nacemos una sola vez, pues dos veces no es posible, y no podemos vivir eternamente. Tú, sin embargo, aunque no eres dueño de tu mañana, sometes la dicha a dilación. Pero la vida se consume inútilmente en una espera y cada uno de nosotros muere sin haber gozado de la quietud” (Epicuro, Exhortaciones. P. 103).

Epicuro nos lega en el plano pedagógico un elemento clave: “El Jardín”, una especie de estado jubiloso en medio de un estado decadente, un aula sin jaula, un cuerpo sin ataduras, un roce sin prejuicios, un acto pedagógico centrado en el encuentro con el otro. El jardín de Epicuro es la anti-república de Platón. Mientras este último crea una ciudad ideal y por tanto, inexistente, conformada por castas y élites que gobiernan. Epicuro construye en su Jardín una ciudad igualitaria, donde mujeres y hombres tienen

un mismo valor y los esclavos, los mismos derechos que los hombres libres. Nuestro filósofo cree en el contrato libre entre los hombres, y cree en la amistad, como fundamentos del diario vivir. El interrogante que no puedo dejar de formular va en esa vía: ¿cómo construir una pedagogía que desate la pasión de saber a partir de un contrato hedonista?

Según Michel Onfray (2007), el contrato hedonista se puede apreciar en el Jardín. Consiste básicamente en cinco puntos: que se anuncien con claridad las intenciones –qué esperamos mutuamente maestros y estudiantes de un curso o asignatura-, que no se disfracen los proyectos –juego limpio, por favor...nada de cascaritas en los exámenes-, que se formulen las expectativas –para dónde vamos con este cuento llamado clase-, que se acuerden las reglas de juego –es decir, que se definan y acuerden las normas bajo las cuales vamos a jugar: didácticas y formas de evaluación-, y finalmente, decidir sobre las consecuencias de nuestros actos –qué puede pasar si no cumplimos los acuerdos, tanto profesores como estudiantes-. En otras palabras, el pacto pedagógico, que tiene nombre propio: la amistad. El pacto pedagógico nos conduce a la excelencia hedonista, muy distinto, a lo que hoy en día nos vende la globalización educativa como “excelencia académica” o “alta calidad”. Donde juega es el competencia, la anulación del rival y el “sálvese quien pueda”.

El Jardín de Epicuro nos recuerda que el aprender no se vive en solitario, ni en abstracto, no se trata de un forzado onanismo mental, sino de una permanente interacción de amistad con otros. La pasión de saber es entonces, la felicidad, porque en palabras del gran pensador de Samos, la felicidad y la dicha no la proporcionan ni la cantidad de riquezas, ni la dignidad de nuestras ocupaciones ni ciertos cargos y poderes, sino la ausencia de sufrimiento, la mansedumbre de nuestras pasiones y la disposición del alma a ser feliz.

2.3.3 Aprender para la vida y para ser dueño de sí

Se ha mencionado en varias ocasiones en este trabajo, la figura del filósofo francés Juan Jacobo Rousseau, como uno de los precursores de una pedagogía centrada en la libertad del ser humano a la hora de aprender. En efecto, el ginebrino en su magna obra “Emilio o de la educación” publicada en 1760, sienta las bases de lo que aun hoy en día constituye un asunto problemático en la educación: la autoeducación, la autonomía a la hora de aprender, o en palabras de Not, la autoestructuración. He reiterado la dificultad de llevar a cabo este ideal roussoniano en la educación superior, dada la tendencia histórica a preservar unos modelos centrados en la repetición y memorización de contenidos. Sin embargo, un aprendizaje apasionado por parte de un grupo de estudiantes universitarios, requiere de la lectura de este pensador con el fin de configurar el concepto.

Rousseau propone desde el primer capítulo –de cinco en total- el carácter sensible desde que nacemos²³: los objetos que nos rodean no son cosas con las cuales tropezamos y no sentimos, sino fenómenos que nos suscitan diversas impresiones, bien sea de simpatía o antipatía, de acuerdo al nivel de sensibilidad e inteligencia que tenga el sujeto. Estas líneas iniciales también insisten en un aspecto crucial, la necesidad de aprender de acuerdo a la naturaleza, es decir, comer sólo cuando se tenga hambre, beber sólo cuando se tenga sed y obrar siempre por uno mismo, sin pedir ayuda: según el filósofo, la clave está en observar la naturaleza, y seguir la senda que nos señala. La naturaleza ejercita sin cesar a los niños, endurece su temperamento con todo género de pruebas, y les enseña qué es pena y dolor (Rousseau, p. 12)²⁴.

²³Es importante subrayar, que para Rousseau, el hombre desarrolla desde niño dos tipos de pasiones: el amor a sí mismo y el amor a los otros o piedad natural. La primera pasión –el amor de sí- se desarrolla de forma natural, sin embargo, la piedad natural no es espontánea por la dificultad que supone “salir de sí mismo” para abrirse a los demás. En esta ruptura, la del rompimiento con el idilio de sí mismo o el narcisismo de la pasión primera, el niño se prepara para ponerse en el lugar del otro.

²⁴En adelante las citas que se expongan de Rousseau corresponden a la edición del libro Emilio de Editorial Porrúa, México: 2005, 17ª edición. El estudio preliminar es de Daniel Moreno. Es importante

Atendiendo los tres tipos de educación que formula Rousseau, podría pensarse en tres visiones sobre el acto de aprender: un primer aprendizaje de orden natural (aprendizaje natural), innato en el ser humano y por lo tanto que no depende del individuo. El segundo tipo de aprendizaje es el de los hombres, es la labor del maestro y depende del tipo de relación que se establezca con el estudiante. El tercer tipo es el aprendizaje de las cosas, es decir la experiencia que se tiene de los objetos que nos afectan, y por tanto, corresponde de alguna manera al azar. Es importante destacar que un aprendizaje profundo y holístico depende de la manera como el profesor defina su posición frente al alumno, y es allí donde puede o no residir la posibilidad suscitar la pasión o el aburrimiento hacia el conocimiento.

Educar para que el hombre sea dueño de sí, aprender por sí mismo, de acuerdo a los gustos del sujeto aprendiente, de forma natural sin coacciones ni castigos. Aprender es un acto que corresponde a la soberanía del sujeto que aprende. Esto significa que educar es un arte y aprender es un acto creativo, donde el maestro no está sujeto a ser un erudito, sino al ingenio y creatividad para compartir los conocimientos y para “ganarse la voluntad” de su discípulo, es decir, de la habilidad del docente para activar la pasión de aprender de su alumno. Con base en esta idea, el esfuerzo de los maestros en los primeros años es enseñar a obedecer por necesidad, no por temor, y a no pedir aquello que pueda alcanzar por sí mismo.

En el libro II se destaca la educación del Emilio en una etapa de los seis a los doce años. En ella persiste la idea de fortalecer una educación naturalista, en la que el niño tenga libertad de jugar y divertirse, el maestro no debe intervenir en el aprendizaje de sus alumnos, nada de catecismos, reglas, lecciones u órdenes, por el contrario, es el mismo estudiante el que libremente acudirá a sus maestros para pedirle que le enseñe:

...Ejercitad continuamente su cuerpo; hacedle robusto y sano, para hacerle racional y cuerdo; trabaje, obre, corra, grite, esté en movimiento siempre; sea hombre

señalar que para Moreno, la meta esencial de Rousseau en el Emilio, es proponer el sentimiento por encima de la razón, en una clara oposición a la mentalidad de la época.

por el vigor y en breve lo será por la razón... Ciertamente es que le embruteceríais con este método si estuviésteis siempre dirigiéndole, siempre diciéndole: vete, vente, quédate, haz esto, no hagas lo otro. Si son siempre conducidos sus brazos por vuestra cabeza, la suya viene a serle inútil. Acordaos de nuestras convenciones: si sois un pedante, inútil es que me leáis... (p. 93).

El libro tercero comprende la edad de los doce a los quince años. En esta etapa es el momento propicio para enseñar aquello que es útil: un trabajo manual con el cual pueda devengar un sustento en caso de necesidad, y un ejercicio para que utilice de manera pragmática lo que sabe. En este capítulo el maestro finge extraviarse en el bosque y motiva a su estudiante a emplear los conocimientos que ha adquirido en torno a los puntos cardinales y la posición de las sombras de acuerdo al movimiento del sol. El conocimiento no es simple teoría almacenada, sino un saber útil que permite resolver un problema. Esta idea de Rousseau, aparece con particular fuerza a la hora de intentar comprender la pasión de aprender, en cuanto que, un estudiante apasionado, eventualmente, se puede apasionar o no, en la medida en que le encuentre utilidad práctica a lo que aprende.

El cuarto capítulo del Emilio es la plena adolescencia del discípulo, de los dieciséis a los veinte años, en el cual el joven pasa de la educación de la necesidad de la primera etapa y de la educación de la utilidad de la segunda, a la educación de la razón. Podrá leer lo que se le antoje y aprenderá a considerar sus propios juicios, de modo que estará preparado para moderar sus pasiones a través de la razón. Es también el momento de la educación estética, porque gracias al conocimiento de sus propias pasiones estará en capacidad para apreciar las grandes obras de la literatura universal y de las artes plásticas.

En el último capítulo, Rousseau plantea el tema del viaje como un elemento pedagógico a la hora de aprender. Es el momento del enamoramiento y la posibilidad para que Emilio asuma el gobierno de sí mismo. A través de un viaje por toda Europa,

aprende otros idiomas, comprende la cultura de otros pueblos y los desarrollos políticos diferentes a los del país donde se crió el joven Emilio.

Aunque el libro tiene muchos elementos que difieren con la realidad actual y las condiciones particulares de nuestras universidades, el máximo provecho que se encuentra en la filosofía educativa de Rousseau, es el hecho de fundamentar el proceso educativo, y por ende el acto de aprender, en el propio sujeto que aprende. Se trata de permitir al estudiante que aprenda a gobernarse por sí mismo, a tomar sus propias decisiones, a amarse a sí mismo para luego abrirse a los demás. La pasión de aprender tiene puntos de coincidencia importantes con esta filosofía, y se distancia de los modelos de la época del pensador francés, que enfocaban el acto de aprender como una tarea impositiva y controlada.

2.3.4 Aprender es una paideia que recorre el individuo en su totalidad

Aprender desde el ámbito de la filosofía es también explorar las ideas y elevar las facultades del sujeto aprendiente a un ejercicio trascendente. Lo afirma Deleuze en “Diferencia y Repetición” (2006, p. 251): aprender es la palabra que conviene a los actos subjetivos que se realizan frente a la objetividad del problema (idea). Es un doble juego, la del sujeto que siente y piensa, frente al objeto que se expresa desde su propia esencia y desde la imagen subjetiva que construye el sujeto que la aprehende. Aprender, dice Deleuze, es penetrar en lo universal de las relaciones que constituyen la idea y en las singularidades que le corresponden.

No se trata de cualquier forma de aprender, es un aprender-haciendo y fundiéndose con el objeto de aprendizaje. Deleuze propone el siguiente ejemplo: ¿qué es aprender a nadar? Aprender a nadar implica una conjugación de ciertos puntos del cuerpo humano con los puntos singulares de la idea objetiva (el mar), para construir un campo problemático. Esa conjugación permite la toma de conciencia en la que los actos se acoplan a las percepciones del sujeto que aprende a nadar, favoreciendo la solución del problema. En este ejercicio se produce una toma de conciencia entre la naturaleza y

el espíritu, creándose una sensibilidad, una especie de *segunda potencia que capta lo que sólo puede ser sentido* (Deleuze, 2006, p. 252).

No hay fórmulas o métodos fiables que garanticen aprender (hallar el tesoro, dice el filósofo), lo que se produce es un violento enderezamiento, una *paideia* que recorre al individuo en su totalidad. En palabras de uno de los estudiantes participantes de la presente investigación, aprender es un fenómeno que le mueve el piso al aprendiz, que le cambia el rumbo, que lo deja en una situación muy distinta a lo que era antes del ejercicio de aprendizaje. Aprender no es sino el mediador entre no-saber y saber, el pasaje viviente de uno a otro. O según Platón: el movimiento trascendental del alma, irreductible tanto al saber como al no-saber (Deleuze, p. 253).

2.3.5 Aprender con pasión es una experiencia erótica.

En la misma dirección Bárcena y Mèlich (2000), sostienen que la idea de aprender está relacionada con un rasgo propio del ser humano, aprender es una experiencia des-ordenada, que pone a la deriva al sujeto que aprende. Para estos autores, el aprendizaje supone al menos dos aspectos: en primer lugar la relevancia, es decir, la capacidad para identificar aquello que se destaca como clave para la orientación de la existencia; y en segundo lugar, la disposición de aprender, a través de experiencias concretas que permitan vivir la existencia según la situación que se presente.

En este sentido, para Bárcena y Mèlich (2000, p. 151), aprender implica un compromiso de formación que se experimenta en la caricia, como tacto pedagógico: una relación pedagógica erótica, poética, compasiva, pasional y apasionada. El aprender no se construye sobre una imposición, sino en la transmisión de una relación, donde el maestro parte del principio de no saber nada, y desde esa “nada” se aprende entre ambos. El aprendizaje es una actividad que compromete en todas sus dimensiones al ser humano, es un proceso existencial que no se agota en los marcos institucionales, es la forma singular y auténtica de vivir cada hombre, un verdadero acontecimiento:

En la aventura de aprender tiene lugar un acontecimiento, una revelación, un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizá aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 162).

Para estos dos filósofos españoles de la educación, el acto de aprender es un acontecimiento en cuanto a la vivencia de una experiencia de algo que ocurre, que se apodera del ser humano, que “lo tumba” y lo transforma. En este acontecer radica el valor de un aprendizaje, por ser algo que crea extrañamiento y que permite superar aquello que ya se sabía. Por lo tanto, el aprendizaje humano no puede ser la acumulación de saberes muertos, de lo que ya se sabe. Aprender no es acumular ni acrecentar lo ya sabido, es más bien la experiencia que se realiza y que transforma al individuo.

Con base en lo anterior, se entiende el acto de aprender como un estallido, una experiencia que se revela y se muestra, y que deja al aprendiz distinto a como era antes de aprender. En otras palabras, el aprender es un “viaje de formación”, un transitar, una búsqueda de lo desconocido. Para Bárcena y Mèlich (p. 164), el aprender es una salida cuyo resultado se desconoce, una acción imprevisible, porque aprender es un riesgo permanente cercano a la locura o a la muerte, en el cual se puede seguir en el lugar de partida, se puede llegar a un lugar donde no se esperaba, se puede tropezar o lograr la meta deseada, con la sensación de querer volver a iniciar la aventura.

Un aprendizaje proyectado en la experiencia del sujeto que aprende, un aprendizaje de lo futuro como porvenir, de la incertidumbre que constituye el surgimiento de un acontecimiento nuevo, que a pesar de esperarse con ansiedad, se demora en llegar, y por ello crea la tensión, la necesidad, la pasión. Este nuevo significado del acto de aprender supone plantearlo como una actividad ligada a la existencia humana, imprescindible, inseparable de la condición propia de la persona:

contiene la angustia que provoca el mismo hecho de existir, la pesadumbre y el riesgo, implica estar ex – puesto.

2.3.6 Aprender con pasión es provocar el enigma, desatar el deseo

Esta aproximación a una definición del acto de aprender permite continuar el camino hacia otros acercamientos, y en específico, a las fuentes que proporciona otro tipo de filósofo de la educación, cuya profesión es el salón de clase más que la reflexión en abstracto sobre este fenómeno. En esta perspectiva se ubica la obra de Philippe Meirieu, maestro de muchas batallas y filósofo de la praxis académica cotidiana. Para Meirieu (2009, p. 78), los conocimientos no son nunca la acumulación de contenidos, son por el contrario, sistemas de significación a través de los cuales el aprendiz se apropia del mundo, esto supone reconocer que los saberes no se construyen sobre la ignorancia sino mediante la reconstrucción de representaciones previas bajo la presión de un conflicto cognitivo.

Con base en esta concepción, para Meirieu solamente hay aprendizaje, es decir construcción de conocimientos, si se presenta previamente una interacción entre las informaciones y un proyecto, preferiblemente que desafíen al estudiante a la resolución de problemas complejos. Para ello, es necesario trabajar de la misma manera que el alfarero trabaja la tierra, es decir, no para sustituirla por otra cosa sino para transformarla. Un sujeto aprende cuando se produce en él un conflicto entre dos representaciones: la visión preliminar sobre el problema, y la nueva representación sobre el asunto:

Respetar lo “natural” para introducir el artificio, crear el artificio para promoverlo “natural”: este es el movimiento que sin duda podemos situar en el corazón del aprendizaje; éste es el proceso que deja claras las posiciones y las aportaciones de la psicología del aprendizaje (que defiende “lo natural”) y de la didáctica del aprendizaje (que inventa “artificios”) (Meirieu, 2009, p. 84)

La revelación de este texto de Meirieu se escenifica en tres dimensiones: la relación pedagógica, la racionalización emotiva de la didáctica y las estrategias deseantes del aprendizaje. En este marco general, podemos resumir en algunas ideas sugestivas sobre el aprender: un primer elemento lo constituye la curiosidad como aspecto estratégico a la hora de desarrollar procesos de enseñar y de aprender. Si la curiosidad es innata a todo ser humano, no resulta para nada gratificante la manera como se desestimula esta cualidad en la medida en que el sujeto aprendiente supera los niveles de educación formal. En otras palabras, a mayor tiempo en la escuela, menor curiosidad.

Otro elemento que ofrece la obra de este autor es la reiteración en el deseo, a tal punto que invita a los maestros a enfocar su tarea de enseñar en la “provocación del deseo de aprender”. Nada se hace sin deseo, el deseo vive del enigma, el enigma de la relación y la relación de la mediación. Dice Meirieu (2009, p. 101): que lo más sencillo, a todas luces, es ignorar el deseo. El maestro enseña, no tiene por qué preocuparse de lo que quiere, busca o cree el alumno... la tarea del educador es esperar a que surja el deseo y ponerse entonces a su servicio... por lo tanto, hay que aferrarse al deseo existente, aunque sea superficial, para abrir nuevos horizontes, y hacer nacer por “superposición” nuevos deseos más conformes con un proyecto cultural.

2.3.7 Aprender requiere del combustible de las pasiones

Un aspecto central de Brockbank y McGill es el interés de recuperar el concepto de “dominios del aprendizaje”, cuyo referente clásico es la propuesta de Bloom (1956-1964), quien señala tres dominios de aprendizaje: el cognitivo (saber), el conativo (hacer), y el afectivo (sentimiento). Para estos autores, la perspectiva que asuma en su práctica el docente para situarse en uno u otro dominio, incidirá en el tipo de enseñanza y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la siguiente figura, tomada de Brockbank y McGill, se especifica los tres dominios del aprendizaje, a través de un modelo integrado:

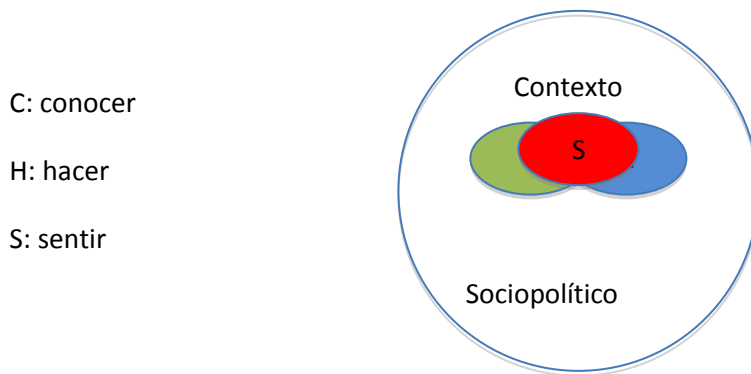


Figura 1. Dominios del aprendizaje. Tomado de Brockbank y McGill (2008). Adaptación propia.

La figura 1 muestra la manera integrada como se producen las dimensiones en el aprendizaje humano. Sin embargo, en los procesos de enseñanza en la educación superior, los docentes muestran una desconfianza manifiesta hacia la inteligencia afectiva, por considerarla muy sentimental. Esta situación particular de los aprendizajes universitarios requieren, según los autores, un paso de lo que ellos llaman “el aprendizaje del bucle sencillo” a un aprendizaje “de doble bucle”. Este paso de un bucle a otro conduce a un interrogante inevitable: ¿Qué hace falta para que un estudiante trascienda de una órbita sencilla a una nueva órbita estimulante y desestabilizadora que garantice un aprendizaje significativo?.

Brockbank y McGill sostienen que llegar a esta segunda órbita requiere de una “energía”, una especie de combustible que impulse el cambio de trayectoria. El origen de esta energía por supuesto, es la pasión. Dicen los autores:

Las pruebas indican que la emoción es la fuente de la energía humana... La emoción enciende nuestras pasiones, estimula nuestras batallas y nuestra conducta... El aprendiz extrae la energía de su ser emocional, dando lugar a expresiones como: “pasión por aprender”, “hambre de verdad”, “sed de saber”, que reconocen que la trayectoria del doble bucle puede alcanzarse en

un recorrido de proyectil impulsado por la energía emocional (Brockbank y McGill, p. 61).

A pesar de los avances de esta concepción positiva, en torno a las emociones como elementos inseparables del aprendizaje en el contexto universitario, los estudiantes son preparados para evitar la pasión, desconfiar de ella y mirarla de soslayo. Nuestros autores, apropian la idea de Rogers, con el fin de encontrar algunas condiciones que favorezcan el aprendizaje en la perspectiva de reconocer la pasión como un elemento central: su carácter autoiniciado, significativo, experiencial. Estas cualidades corresponden a un aprendizaje centrado en la persona, lo cual genera un desplazamiento de la visión tradicional de aprender, orientada solamente a la cognición, y alejada, por ende, de la energía que este proceso requiere: la pasión.

Se proponen tres aspectos centrales a la hora de construir un aprendizaje profundo: en primer lugar, las pasiones constituyen la integralidad de las personas, por lo tanto no son ni buenas ni malas, sino partes constitutivas e inseparables de un sujeto que aprende. En segundo lugar, la pasión o la emoción actúan como el “combustible” en la aventura del aprendizaje holístico y de nivel III. Finalmente, como consecuencia de lo anterior, es indispensable el control emocional como una estrategia para estimular los bloques de aprendizaje (Brockbank y McGill, p. 214).

2.3.8 Aprender con placer y ternura

Para Assmann (2002), los procesos cognitivos y vitales se ubican en el centro de la vida como un proceso de auto-organización, desde el plano biofísico hasta el plano de los ámbitos sociales; y los ambientes pedagógicos tienen que ser un lugar de “fascinación inventiva”:

“Transformación de los sentidos y significados, y potenciación de todos los sentidos con los que captamos corporalmente el mundo. Porque el aprendizaje es antes que nada, un proceso corporal. Todo conocimiento tiene una

inscripción corporal, y que venga acompañada de una sensación de placer no es, en modo alguno, un aspecto secundario” (Assmann, 2002, p. 28).

La construcción del conocimiento se convierte en una experiencia placentera, en la cual la vida se degusta a través de un dinamismo vital y cognitivo, donde la pasión y la seducción actúan como dinamizadores a la hora de aprender; de lo contrario, el aprendizaje terminará relegándose a un proceso instructivo. Assmann (2002, p. 29), propone los siguientes temas como producto del surgimiento de las nuevas formas del conocimiento:

- Aprender es un proceso creativo que se autoorganiza
- Todo conocimiento tiene una inscripción corporal del conocimiento
- La dinámica de la vida y la del conocimiento están unidas
- El placer es el dinamizador del conocimiento
- Es necesario cuidar y volver a flexibilizar los lenguajes pedagógicos

Con estas ideas, volvemos a los postulados de Heidegger, Deleuze y Mèlich, en cuanto a considerar el aprender como actos vitales inseparables a la experiencia humana de vivir. Si aprender es un acto creativo que se autoorganiza, los puntos de encuentro con el enfoque profundo de aprender, el aprendizaje holístico y la motivación intrínseca, afloran como terreno de la pasión de aprender. Auto-organizarse es auto-aprender, supone aprender de forma independiente, autónoma y personal.

En general, Assmann propone una nueva fase de la humanidad en donde aprender no se puede reducir a una acumulación de saberes, sino a un proceso que ocupa toda la vida y todas las formas de vivir del ser humano; aprender significa también, desaprender²⁵ cosas sabidas para volverlas a disfrutar de una forma creativa y diferente.

²⁵Desaprender para Assmann significa olvidar o dejar a un lado los linderos de significados previamente establecidos con el fin de crear otros nuevos. Desaprender lo sabido para volverlas a saber, a partir de la idea de que la ciencia no está inmersa en el campo de las certezas, y por lo tanto, requiere de nuevas lecturas.

Aprender no es un ejercicio lineal sino un hecho alegre, donde movidos por la pasión, esta “aprendencia” actúa como un transformador vital de nuestra existencia. Por lo tanto, un aprendizaje apasionado va de la mano de asumir la vida como una complejidad autoorganizativa, es decir, como una metáfora en la cual el ser humano se implica en sus múltiples dimensiones.

En la perspectiva de Hugo Assmann, el aprender nunca ocurre como un ejercicio rígido de acumulación de un saber, por el contrario, el aprendizaje por ser la simbiosis entre razón y emoción, supone la asunción de multiplicidad de experiencias cotidianas e inducidas en las que el sujeto que aprende se mueve imbuido por una pasión que no le da tregua. El aprender involucra el cuerpo, la mente y los sentimientos, en el marco de un entorno social y cultural “plurisensorial” del conocimiento, cuya activación depende de un entretejido entre inteligencia y emociones.

La vida es esencialmente un acto de aprender, en donde el ser humano forma parte de sistemas aprendientes que le garantizan su supervivencia. La mente, por lo tanto, es una forma encarnada y sentiente, donde los sentidos no son simples ventanas sino interlocutores con el mundo, creadores de conexiones con el medio ambiente. Cuando se aprende algo todo se modifica, el aprendizaje no es la acumulación de datos en la memoria, sino un acontecimiento que modifica el sistema entero: consiste en una cadena compleja de saltos cualitativos de autoorganización neuronal de corporeidad viva (Assmann, 2002, p. 39). Aprender con pasión es un acto de encantamiento.

2.3.9 Aprender con los seis sentidos

La pasión de aprender no compromete sólo a los ojos y al oído a la hora de realizar la tarea del aprendizaje, un ejercicio apasionado por el saber involucra todos los sentidos. Se aprende con los ojos y con el oído, pero se aprende también con el tacto, el gusto y el olfato. La mente, el corazón y las acciones (Pestalozzi) se juntan en un crisol que le apunta a un mismo fin: poseer el conocimiento, apropiarse del saber. Los dominios del aprendizaje, cognitivo, afectivo y conativo (Bloom), se arremolinan en un

solo punto: la experiencia óptima, el estado de flujo (Csikszentmihalyi), donde realizar la tarea no implica esfuerzo, donde el juego de apropiar la ciencia no da tregua a nada distinto que no sea el sublime acto de aprender. Es decir, no sólo se aprende con los cinco sentidos, sino con los seis sentidos, pues existe un sexto sentido: el goce, el disfrute, el placer que supone aprender algo nuevo (Serres, 2003).

“Los cinco sentidos”, es la propuesta de Michel Serres (2003) para delinear una nueva fuente del conocimiento: el papel que juegan las sensaciones a la hora de aprender, de conocer, de acercarse a la ciencia. Incluye un sexto sentido: el goce, en un intento por reivindicar lo sensorial y lo sensual, como una ruptura en relación con el tratamiento de la metafísica y la epistemología tradicional, con la intención de acercarse más a lo sensible, es decir a lo sensorial y a lo científico, considerados como polos enfrentados en la filosofía.

Un buen número de corrientes filosóficas se refieren a la vista, algunas al oído, y casi ninguna le da crédito al tacto o al olfato. La abstracción del racionalismo instrumental fragmenta en retazos dispersos, el cuerpo sensible y margina el gusto, el olfato y el tacto, sólo defiende la vista y el oído, intuición y entendimiento. Abstraer no implica sólo abandonar el cuerpo sino desmembrarlo en pequeños trozos, es decir, analizar. Algo similar ocurre en la pedagogía, preocupada en el enseñar, y marginando el acto creativo de aprender. Se enseñan fragmentos, pedazos de saberes, que sólo pueden ser captados por el ojo lector y el oído atento: ¿Dónde quedan el olfato, el gusto y el tacto como fuentes naturales que proveen aprendizajes?.

El tacto ve un poco, tiene oído –afirma Serres-, el tacto huele y degusta la piel, los contornos, las figuras. El tacto no sólo percibe formas, el tacto aprende, conoce. Con la mano y el cuerpo se crean objetos, se hace ciencia, se crea la obra de arte. El tacto piensa. El tacto sufre y goza. El cuento La Cenicienta, muestra como el príncipe quiere volver a ver a la doncella que perdió su zapatilla en la fiesta, y para ello no teoriza, toca el tambor para ordenar que todas las mujeres del reino se calcen la zapatilla olvidada. La mirada no basta, es necesario que el zapato calce y solo hay una piel, un pie con sus

propios contornos que lo acoja: “...el príncipe descubre a su reina, sentada casi desnuda en medio de cenizas, recubriendo su pie con la zapatilla. El reconocimiento sucede con el tacto, no con la vista... la piel precede a la mirada en el acto del conocimiento...” (Serres, p. 81).

Aprender un nuevo conocimiento no se logra sólo situándose delante de él, aprender requiere mezclarse con el conocimiento, untarse de sus olores y perfumes, degustar sus sabores, escuchar su música, su propio ritmo. Aprender con los ojos permite acceder al primer nivel de aprendizaje, superficial y serialista; aprender con pasión, por el contrario, conlleva el cuerpo aleado por dentro y por fuera, como un ritual de lodo donde se zambulle entre el lógamo sin reatos ni prejuicios: se aprende con todo el cuerpo:

La piel es del depósito de los recuerdos, almacén de nuestras experiencias impresas en ésta, banco de nuestras impresiones, geodésica de nuestras fragilidades. No busquemos lejos ni dentro de la memoria: la piel se graba igual que la superficie del cerebro, también escrita, quizá de la misma manera” (Serres, 2003, p. 95)

Una de las manías de occidente y su propensión al lenguaje, es la tendencia a hablar más que a escuchar. Se habla y se justifica cada acción, se crean los sofismas y se engrandecen los sofistas. Hay mucha palabra y exceso de ruido, en cambio hay poco espacio para la música del silencio. Las universidades forman profesionales para gritar no para saber escuchar, hoy como nunca en la historia de la humanidad, se valora el ruido como sinónimo de progreso, entre más bullicio, más desarrollo. Serres advierte sobre este error, tan cercano al proyecto racional moderno: esa idea tan generalizada de que todo debe expresarse y resolverse por el lenguaje, que todo auténtico dilema da elementos para la discusión, que la filosofía se reduce a interrogantes y respuestas, que un enfermo sólo se puede curar hablando, que la enseñanza es un ejercicio discursivo. Esta idea “parlanchina”, teatral, publicitaria, es la que hoy se exige en los currículos universitarios a través de la idea de formar en competencias: comunicar, hablar, argumentar, comprender.

No se habla de aprender a escuchar, de educar el oído, pues el interés es que todos hablemos, que tengamos competencia para la dialéctica. Se va a la escuela a aprender a cómo defendernos en la batalla de imponer nuestras presunciones, porque “Así golpea la dialéctica, a través de choques continuos de cuernos de macho cabrío; así lucha el animal político. De esta forma comienzan lenguaje y ciencia” (Serres, 2003, p. 158). Los docentes no actuamos como pedagogos, orientadores, guías, sino como parlanchines que nos escudamos en el lenguaje para mostrar la autoridad que desde Rousseau, tiene otra significación: escuchar, palpar, sentir, oler, saborear.

Serres plantea en *Los Cinco Sentidos* la tríada de lo audible: en ésta, la primera fuente de ruido yace en el propio organismo, allí reside el bullicio interior que puede convertirse en un bombardeo caótico de ruido. La segunda fuentes de ruido los proporciona el medio natural: truenos, vientos, sismos, el ruido de los árboles y de los animales. Y la tercera fuentes de ruido es la sociedad, son el bullicio de las ciudades: gritos, bocinas de autos, motores, silbidos, bombardeos, guerras. Es decir, vivimos en un cuerpo y en mundo bullicioso, y la educación acentúa con mayor fuerza esta cultura del estruendo. Pareciera que no hay espacio para el silencio, no nos enseñan a escuchar, a sentir y disfrutar de la música de la vida. La pasión de aprender es silenciosa, pues cuando se vive, no hay espacio para la algarabía externa, sólo se escucha a la voluntad irrefrenable de conocer.

Por otra parte, no hay aprendizaje si no se produce una experiencia que nos conmueva, que nos mueva el piso. Y para que suceda, es imprescindible no sólo ver y oír, sino oler y saborear. Serres (p. 215) se pregunta: “¿Cómo se puede saborear una pera si pasa por la lengua parlanchina y no por la boca sapiente?”. La pasión de aprender conlleva un proceso cíclico y permanente en el que no hay nada en el intelecto que no haya pasado inicialmente por los sentidos, se escucha con la lengua y el olfato, se palpa con el oído y con los ojos: Yo degusto, luego existo, soy un fragmento del cuerpo, pero también, soy el cuerpo entero; yo huelo, luego pienso; toco, luego estoy vivo; aprendo y soy, porque me reafirmo en mi ser. El empirismo presenta un cógito local, pero también un sentimiento y un cuerpo que siente, huele, piensa, olfatea, saborea, ve y escucha.

El aprender con pasión se manifiesta en un latido, sístole y diástole, titubea, se acelera, no delimita el paisaje que sus ojos perciben, deja el paisaje abierto ante sus ojos, pues el corazón y la mente, movidos por la pasión, activa las manos trémulas del “sujeto aprendiente”, para que cree, para que invente, pues el que aprende con pasión, no se queda en la frondosidad de los árboles, sino en la inmensidad del bosque. Sístole y diástole, manos que imaginan, que tiene pensamiento, manos que laten como un corazón enamorado, la pasión activa la mirada pero tal vez en su atisbar irracional y perpetuo, comprende -también comprende- que en el paisaje, además de los colores, hay trinos de pájaros, música de riachuelos, formas exquisitas que atraen al tacto, sabores que no cesan en querer ser devorados. El paisaje del nuevo saber sólo abre sus puertas, cuando las ciencias exactas o humanas se callan.

La pasión de aprender, también es goce, deleite, disfrute. Cuando se aprende sin las ataduras de cumplir una tarea, sino por convicción, porque nos vino en gana, porque nos gusta, porque no es posible vivir sin que aprenda ese nuevo conocimiento que me espera y me seduce, cuando se aprende con pasión, actuamos con todo el cuerpo. El sujeto tradicional que le apuesta al aprendizaje de los contenidos dados, que marca el paso según los cánones de la ciencia oficial, deja el cuerpo a la sombra, esconde sus pasiones, tiene miedo a que emerja la “simplicidad brutal”:

El sujeto que conoce ocupa todo el cuerpo, asiento fastuoso de un conocimiento ampliado y complejo, radicado y fundamentado sobre la suavidad y la competencia de los sentidos, conocimiento acordado con los miembros y con el mundo, suavizado, pacificado, listo para decir sí, liberado de resentimiento, que consiente, cuerpo sujeto, luminoso, transparente, vibrante, espiritual, flexible, rápido, vivo: pensante. (Serres, p. 438).

A MANERA DE INCONCLUSIÓN N° 6

La visión filosófica del aprendizaje humano permite una mirada holística al problema que nos ocupa en este trabajo, disminuye el reduccionismo de ciertas teorías psicológicas del aprendizaje o las visiones mercantilistas que imponen su criterio en la educación contemporánea. Por lo anterior, comparto estas ideas de Heidegger, Deleuze, Bárcena & Mèlich, y Serres, en su concepción del aprender como “una experiencia vivida”, pero no se trata de cualquier vivencia, sino de una vida permeada por la aventura y lo inesperado, una especie de travesía matizada por una estética de la belleza, un suceso amoroso, incubado en la conmoción de un erotismo pedagógico.

Asumir el aprender como el propio riesgo de vivir, supone la construcción de aprendizajes orientados a la transformación de la identidad, no al cambio de la personalidad o de conductas. Una rara identidad en el marco de un “estar afuera”, es decir sujeto a una permanente exposición del riesgo. De esta manera, la filosofía traza un camino y una nueva lectura de los procesos de aprendizaje, vistos como la posibilidad de componer el relato de nuestra trayectoria existencial y la búsqueda permanente del sentido de la vida. Sin embargo, se presenta una tensión entre el mundo de la pedagogía actual, ocupada de preparar para el éxito, y una realidad que viven nuestro niños y jóvenes inmersos en una “experiencia de la contingencia”, en un mundo complejo, plural y fragmentado (Bárcena y Mèlich, p. 173)

Nuestros jóvenes universitarios aprenden para enfrentar el mundo de la contingencia, se arriesgan de forma permanente, se exponen. De alguna manera se trata de un aprendizaje de la decepción y para la fatalidad. En este ámbito, se aprende interpretando los signos que emite el universo de la vida, porque aprender es ante todo una interpretación de signos o jeroglíficos (Deleuze, 1995, p. 12).

Con base en estos presupuestos y en estas líneas de fugas teóricas, es posible encontrar los dos momentos de todo acto de aprender: en primer lugar, la decepción o frustración de toda interpretación objetiva y el intento de comprensión o subjetividad. Y

en segundo lugar el hecho de reconocer que todo aprendizaje tiene que ver con un encuentro con el otro, se aprende siempre entre dos, es un espacio dual donde es posible la magia de aprender. Aquí se supone reconocer el aprender como una relación intersubjetiva, puesto que lo que enseña un maestro no son unos contenidos, sino la manera como el profesor se aproxima a ese contenido a través de su asignatura: lo que enseña un buen maestro es el aprender.

Otro elemento que surge de esta lectura filosófica del aprender, es uno de los aspectos relacionados con los rasgos que identifican a un sujeto apasionado por el aprendizaje: la libertad de aprender. Tanto Deleuze (2006) como Bárcena y Mèlich (2000, p. 185) y el propio Heidegger (2005) defienden la idea de “enseñar a aprender con libertad”, puesto que el que aprende tiene su propia biografía, su propio relato que contar, es libre de aceptar la propuesta de su maestro, a manera de invitación, como si fuera un regalo. Para estos filósofos, el aprender sólo es posible en “una cultura de la donación y de la generosidad”:

“Aprender es ... una actividad parecida a la lectura, un acto que busca que perdamos nuestra inocencia. Aprender es la actividad más adultera e impura que existe. Aprender es, en este sentido, una acción erótica, es decir, una acción que se mueve entre lo visible e invisible, entre lo dicho y lo que queda por decir ... la manera de romper la idolatría es entendiendo el aprendizaje como adulterio, como infidelidad al libro, al libro único, al libro terminado, al decir acabado e institucionalizado. El aprendizaje adúltero es el que se mueve libremente en el conflicto de las interpretaciones, el que viaja constantemente entre libros distintos, contrarios y contradictorios. El viajero se va a la aventura y – no sin un cierto temor - descubre cosas que no había previsto ni imaginado” (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 186-187)

PARTE III.
REFERENTE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3.
LA AVENTURA EPISTEMOLÓGICA

3.1 La investigación sobre la pasiones: una aventura apasionada

Esta investigación acoge una epistemología de la pasión de aprender entre el rigor y la invención del ejercicio científico, en el marco de “la magia de la creatividad y la intuición”, que según May (2003, p. 20), caracteriza todo trabajo investigativo. Una epistemología desde los bordes y no desde el centro, irreverente, donde lo sólido se funde con lo líquido y, las denominadas ciencias duras se mezclan con las ciencias blandas. Una epistemología que reconoce sus límites y traza nuevos referentes. Donde la invención y el descubrimiento no se ahoga en marcos lógicos preestablecidos por los diseños positivos.

Una epistemología menos geométrica y más topológica, que no está constreñida por el marco de una métrica definida, bien sea cuantitativa o cualitativa; sino una epistemología que establece relaciones de vecindad, de proximidad, de alejamiento, de adherencia o acumulación. Una epistemología que construye la urdimbre de múltiples métodos en el abordaje del fenómeno investigativo, entre paradigmas que se cruzan en un “mestizaje epistemológico”, y teje discrepancias y cercanías entre enfoques (Serres, 1995, 2003, 2004, 2005).

Un método abierto, cercano al arte de la alfarería, a la manera de “Las mil y una noche”, para que cuente sus propios relatos, inscritos dentro de otras narraciones: el relato cosmológico, el relato a nivel molecular y la historia de la vida y del género humano, hasta llegar a nuestra propia historia personal. De modo que genere un espacio

a la ingenuidad y a la incertidumbre, y propicia el paso de las certezas a las posibilidades (Prigogine, 2010; Wallerstein, 2005).

Un estudio sobre la pasión de aprender ha de abrirse metodológicamente a estas visiones “ecológicas y holísticas” (Capra, 1998, p.28), por cuanto el hombre es un ser sentipensante (De la Torre & Moraes, 2005), o en palabras de Unamuno (1901, p. 3) un animal racional-afectivo, porque “mas veces se ha visto razonar a un gato que no reír o llorar”. El interés de esta investigación se orienta en esa dirección: oír razonar a un estudiante universitario que se apasione, que piense y sienta. No se trata de comprender cualquier pasión, se hace referencia a la más compleja de todas, la pasión de aprender. Por ello asumo esta investigación con las palabras de Sandelowski (2003, p. 56, Morse), como una “prueba de alfarería”, muy cercana a una poética de la investigación, más exigente, en cuanto puede conducir a un excelente resultado o a un fracaso estruendoso.

La perspectiva metodológica de la presente investigación tiene una orientación cualitativa. Sin embargo, su desarrollo inicial tomó aportes de datos desde una perspectiva más próxima al enfoque cuantitativo, con el fin de seleccionar un grupo de participantes apasionados a la hora de aprender. En su base comprensiva, nuestro estudio preserva una clara orientación teórica y metodológica que se expresa en las siguientes características: a) el interés por comprender el fenómeno de aprender con pasión desde el punto de vista de los participantes, desde sus significados, sus experiencias, su conocimiento, y manifiesto a través de sus relatos; b) el carácter metodológico de orden interpretativo, inductivo, multimetódico y reflexivo; c) el análisis de manera flexible y sensible al contexto en que es producida la información, a partir de la interacción entre el investigador y los sujetos participantes; d) el propósito del estudio, encaminado a comprender un fenómeno en un contexto particular, procurando encontrar nuevas interpretaciones al problema formulado (Flick, 2007; Vasilachis, 2006; Creswell, 2005).

Aunque he procurado respetar el espíritu de la propuesta de Strauss y Corbin (2003), en cuanto a la generación de categorías abiertas, axiales y selectivas, a partir de

un ejercicio de microanálisis de los datos, tomé la decisión de alimentar este método con los aportes de Coffey & Atkinson (2003, p.185): toda investigación cualitativa merece un tratamiento serio, sistemático y riguroso, pero el énfasis no puede ponerse en los datos y en su codificación, sino en la construcción de la teoría. Esta perspectiva se acerca a mis querencias personales y a mi formación inicial como licenciado en filosofía y letras²⁶.

Otro rasgo esencial de la investigación es la fuente desde la cual me sitúo: las voces de los propios estudiantes (Bruner, 1999; Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Martínez, 2004). Tanto el cuestionario inicial como el posterior desarrollo de las entrevistas en profundidad, poseen rango de aceptabilidad desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Son ellos como protagonistas del acto de aprender, quienes relataron su experiencia de aprendizaje. Por esta razón se adoptó el concepto de “enfoque de aprendizaje”, desde el interjuego entre la teoría y el punto de vista epistémico elegido.

Se entiende el concepto de “enfoque” desde la perspectiva de Marton y Säljö (1976), Entwistle (1988) y Biggs (1992), cuyas investigaciones parten de las concepciones de los propios estudiantes. De esta manera, el estudio indagó en la comprensión de los significados subjetivos derivados de la experiencia y la práctica cotidiana, a partir de las narraciones de los sujetos participantes en el estudio (Bruner, 1991; Sarbin, 1986). Entendiendo las voces de los estudiantes universitarios como relatos que requieren ser comprendidos y como un proyecto biográfico que puede ser narrado o leído.

Con base en lo anterior, la investigación se desarrolló en dos etapas: la primera etapa consistió en la aplicación de dos cuestionarios: un cuestionario para identificar los

²⁶Propongo de manera explícita mi condición de sujeto activo del estudio. En calidad de investigador asumo el riesgo de hablar en primera persona y definir un criterio no sólo por la fuerza de la razón instrumental, imbuido por mis sentimientos. La asunción o no, de un método, el empleo de determinado instrumento, y la posición frente a los datos, no está libre de una carga de subjetividad, y de un sello personal que le imprime el sujeto cognoscente.

rasgos esenciales de orden socio-demográfico, y la aplicación del cuestionario sobre procesos de Estudio de Biggs (1982), a un grupo de estudiantes de alto rendimiento académico en cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta²⁷. Los resultados se analizaron con apoyo de la estadística, con el fin de identificar a veinticinco participantes con motivación intrínseca y estrategia profunda a la hora de aprender²⁸. Y una segunda etapa de corte cualitativo, en la cual se utilizó el grupo focal y la entrevista en profundidad como técnicas para recoger la información. Finalmente, estos datos se analizaron con apoyo de la teoría fundamentada y se construyeron las categorías y sub-categorías que conforman la base de los hallazgos que se describirán más adelante.

3.2 La epistemología del sujeto conocido

Otro elemento inspirador de este trabajo se fundamenta en la idea de salir de una epistemología centrada en el sujeto que conoce²⁹, espacial y temporalmente, para asumir una epistemología del sujeto conocido, ya no como objeto sino como sujeto de una realidad ontológica diferente a la epistemología tradicional. Giro que a su vez implica no solo una nueva concepción sobre la realidad ontológica social que se está indagando, sino la oportunidad de proponer características ontológicas diferentes, respecto de la identidad del ser humano (Vasilachis, 2009, p. 6).

Para Vasilachis (2006), esta identidad del sujeto tiene dos componentes: uno esencial y otro existencial. En el tema que nos ocupa, la identidad esencial corresponde con la condición de estudiante apasionado por el estudio y su éxito en los resultados

²⁷Este ejercicio se motivó en la ansiedad que provocó en un primer momento la selección de los participantes, en el marco de lo que Clifford Geertz (1988, c. p. Morse, p. 57) denominó un “presente nervioso” o “hipocondría moral”, para referirse al estado en que solemos vivir quienes nos comprometemos con la investigación social o pedagógica desde una perspectiva cualitativa.

²⁸Teniendo en cuenta que, si un estudiante utiliza un enfoque profundo de aprendizaje expresa sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso euforia. Estas características se relacionan con el aprendizaje apasionado, o lo que Biggs (2006) denomina el “aprender como placer”.

²⁹Allí donde una epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila, coarta o limita.

académicos; la identidad existencial se relaciona con los distintos matices de estos estudiantes: sus concepciones de aprendizaje, las estrategias que utiliza, sus preferencias de aprendizaje, entre otros.

Hay tres características que Vasilachis (2009, pp. 7 y 8) define como clásicas de este tipo de epistemología:

a) Las características que se refieren a quién y a qué se estudia. La investigación cualitativa se interesa por la forma en que el universo es comprendido, experimentado, producido, por la vida de las personas, por sus maneras de comportarse, por las relaciones que establece, por la visión particular de los participantes sobre sus propios mundos, por los sentidos, por los significados, por las narrativas, por las experiencias vitales, por el lenguaje de los participantes, por sus prácticas, por lo que piensan, entre otros aspectos.

b) Las características que aluden a las particularidades del método. La investigación cualitativa es interpretativa, hermenéutica, inductiva, multimetódica, reflexiva, profunda, rigurosa; emplea métodos de análisis flexibles y sensibles tanto a los estudiantes universitarios como a las universidades en donde se realiza la investigación, y se focaliza en una práctica real e interactiva entre el investigador y los sujetos participantes, en este caso, en la práctica pedagógica.

c) Las características que se vinculan con la finalidad de la investigación. La investigación cualitativa se propone descubrir lo nuevo y crear teorías fundamentadas empíricamente, describe, comprende, elucida, construye, descubre.

La misma autora define cinco características de la Epistemología del Sujeto Conocido:

a) La validez del Sujeto conocido. Los objetos no son considerados objetos sino sujetos de la investigación, sujetos con realidad ontológica, y por tanto la validez del

conocimiento será más lograda cuanto menos se “tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones, en fin, la identidad de ese sujeto conocido” (Vasilachis, 2006, p. 52).

b) La capacidad de conocer. Existe un principio de igualdad en el proceso de conocimiento en la cual se produce una interacción cognitiva entre los sujetos (el cognoscente y el conocido). El sujeto conocido –el estudiante universitario apasionado por el conocimiento- es un ser activo, en el cual el resultado del proceso de conocimiento, se origina en una construcción cooperativa, con sus profesores, su familia, los amigos y el entorno, entre otros.

c) Las formas de conocer. Se dan en este proceso interactivo, en la cual el investigador recurre a las representaciones propias de su hacer, a partir de las teorías que han intentado describir, explicar e interpretar la realidad y la acción de los sujetos, en este caso, la filosofía, la psicología y la pedagogía. El sujeto conocido recurre a las nociones, representaciones e imágenes sociales que tiene de su “pasión de aprender”, para asegurar el diálogo con el sujeto cognoscente.

d) El alcance del conocimiento. La epistemología del sujeto conocido es incluyente, en la medida en que pone en diálogo los propósitos particulares del investigador, sus necesidades y aspiraciones. Para el caso que nos ocupa, el interés del autor es comprender el fenómeno “pasión de aprender”, pero en el marco de un sujeto “estudiante” activo, portador de significados, cuyo aporte debe aflorar como posibilidad de modificar la realidad sobre la cual se indaga.

e) El desarrollo del conocimiento. Es importante resaltar que esta nueva epistemología no corresponde solamente a una ontología de la representación ni a una ontología de la pertenencia, sino a una “*ontología de la mutua manifestación del sujeto cognoscente y el sujeto conocido*” (Vasilachis, 2006, p. 56). En términos de Serres, consistiría en la configuración de una epistemología de la proximidad y del contacto, no de la exclusión y el desencanto.

3.3. EL APOYO DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

El ejercicio de encontrarle sentido a los datos, contó con el apoyo de la teoría fundamentada. Desde el inicio del estudio definí, que mi trabajo, aunque no pretendía la creación de teoría, tal como lo propone el modelo clásico de Glaser y Strauss (1967), se basó en este modelo durante el proceso de reducción, codificación, análisis y consolidación de las categorías. La teoría fundamentada facilitó la ruta entre el rigor metodológico y la “intuición poética”, que pretendo imprimirle a este trabajo. No solo inspiró la conceptualización de los datos cualitativos, también ayudó a encontrar las relaciones entre categorías conceptuales, y a especificar bajo qué condiciones estas relaciones emergen, cambian o se mantienen (Charmaz, 2002, 2003, c.p. Rivera, 2009).

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002, p. 13), la teoría fundamentada se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. El objetivo de este método es el de generar teoría a partir de datos recogidos en contextos naturales, por tanto, sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad (Glaser y Strauss, 1967). Este modelo hereda los principios generales del interaccionismo simbólico, cuyo eje central considera a los seres humanos como seres activos, creadores de su mundo. Esta visión de proyectar a los jóvenes universitarios como “creadores de mundo”, abrió una veta amplia, que a la vez, permitió construir la urdimbre entre la aventura epistemológica inicial, la primacía del sujeto conocido, la alfarería y filigrana de las técnicas, la teoría de los enfoques de aprendizaje, y mi manera particular de afrontar el tejido arquitectónico del informe final.

Según Rivera (2009), existen cuatro corrientes de pensamiento que caracterizan la teoría fundamentada: en primer lugar, el enfoque clásico o “emergente” de Glaser y Strauss que centra el énfasis en el análisis inductivo. Especialmente, Glaser orienta su trabajo a la inducción y creatividad del investigador, enfatizando en la habilidad de éste para encontrar lo que el dato le puede aportar.

En segundo lugar, el enfoque sistemático desarrollado por Strauss (1987) y Strauss y Corbin (1998), cuyo interés es el desarrollo riguroso del proceso de recolección y análisis de datos. Lo importante es la apropiación de la técnica para alcanzar la teoría buscada. En la experiencia particular de este trabajo, el aporte y la influencia de este enfoque es indudable. El hecho de mostrar de forma didáctica el “cómo”, no sólo posibilita el avance de la tesis, sino que ayuda a configurar la ruta y a resolver los enigmas que van apareciendo a lo largo de su desarrollo. Considero que la crítica al aparente excesivo formalismo de esta propuesta, termina diluyéndose en la rica sustancia que va emergiendo a medida que se va desarrollando el estudio. Se trata del descubrimiento que anuncia Sennett (2010, p.19) en “El artesano”: podemos aprender de sí mismos a través de las cosas que hacemos. Es decir, es posible ser creativos siguiendo la hoja de ruta: la técnica a pesar de su halo de rigidez, también es musa inspiradora.

La tercera corriente es el enfoque constructivo de Kathy Charmaz (2000, 2002, 20003, 2006). Después de ser alumna de Glaser y Strauss se va por el camino del medio, pone el foco en el fenómeno investigado y asume los datos y el análisis como co-creados por el investigador y los participantes. Charmaz (2006) propone tres premisas para explicar su aventura epistémica:

- a) Existen múltiples realidades
- b) Los datos reflejan la construcción mutua del investigador y los participantes
- c) El investigador, al menos de forma parcial, se adentra en el mundo de los sujetos participantes y se deja afectar por el mundo de ellos

Esta posición de Charmaz, aproxima aún más al asunto creativo en que estoy empeñado, devuelve la confianza, y permite encontrar la teoría en la multiplicidad de percepciones de los jóvenes universitarios que participan conmigo en este empresa, y a la vez, me quita el cargo de conciencia que suelen enarbolar los eruditos y puristas acerca de lo impoluto y lo transparente de este tipo de investigaciones.

Finalmente, Clarke (2005), propone una cuarta corriente denominada la “teoría fundamentada en el postmodernismo”, retoma el concepto de mundos-arenas-discursos ecológicos, y define tres mapas para determinar las diferencias en lugar de las concordancias (como el modelo original de Glaser y Strauss): mapas circunstanciales, mapas de mundos y arenas sociales, y mapas posicionales. Se evidencia en este enfoque la influencia de Michel Foucault en el análisis de las variaciones, diferencias y silencios de la información.

La teoría fundamentada permite crear dos tipos de teoría: la teoría sustantiva y la teoría formal. La primera se genera a partir de un proceso sistemático y simultáneo de recolección y análisis de datos. Hace referencia al área empírica propia de la investigación llevada a cabo. En el presente estudio, la teoría sustantiva se refiere a los aspectos relacionados con la pasión de aprender, que son posible evidenciarlos en los relatos de los estudiantes universitarios sobre sus concepciones, prácticas y experiencias a la hora de aprender.

La teoría formal es aquella que se genera a partir de las teorías sustantivas y por tanto se fundamenta en los datos, permitiendo una explicación de mayor abstracción del problema de investigación (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). En este estudio, pasar la frontera de lo sustantivo a lo formal supone dar el paso del análisis descriptivo a la generalización de una nueva teoría. En el fondo, es lo que intento al final de este informe con la incertidumbre de lograrlo o fracasar en el intento. Por ahora, digamos, que esta investigación es de carácter sustantivo con pretensiones de formal, en la medida en que se limita a interpretar la pasión de aprender, sin alcanzar un nivel óptimo de abstracción de las pasiones humanas en múltiples casos: pasión de ser, pasión de tener, pasión de amar, pasión de sufrir, pasión de jugar, de trabajar, en fin, un área infinitamente compleja que no logro abarcar en este modesto estudio y que supera mis posibilidades actuales de indagación.

La teoría fundamentada utiliza dos tipos de metodología para el análisis de los datos: la comparación constante y el muestreo teórico. La comparación constante consta

de cuatro etapas: a) comparar incidentes aplicables a cada categoría; b) integrar categorías y sus propiedades; c) delimitar la teoría; d) escribir la teoría. En general consiste en comparar incidentes, dimensiones, propiedades, con el fin de hallar elementos relevantes que pueden constituirse en categorías (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

El muestreo teórico se realizó a partir del análisis y recolección permanente y simultánea de la información, y a la selección de los casos para pulir conceptos y teorías ya desarrolladas. Inicialmente se identificaron los conceptos medulares: sentido de la pasión de aprender, aspectos asociados a la pasión de aprender, ritual de aprendizaje, horizonte y trayecto. Sin embargo, gracias a esta metodología fue necesario extender la muestra de una institución de educación superior a cuatro universidades, y más adelante a incorporar algunos relatos de estudiantes con una actitud opuesta a los participantes de la muestra inicial. De esta manera se consolidaron las categorías finales y la estructura misma del informe final.

En síntesis, la teoría fundamentada se utilizó en este estudio por las siguientes razones:

a) Por su carácter abierto y flexible, permitiendo confluir de manera natural con mi intención de realizar una investigación comprensiva.

b) La posibilidad de preservar el rigor de un estudio doctoral, pero imbuido de cierta licencia poética, en la que el cuidado en el fondo y la forma, se confronta de manera permanente a través de la comparación constante y el muestreo teórico.

c) Por facilitar la urdimbre metodológica entre la perspectiva de un enfoque cualitativo, desde una mirada del sujeto conocido.

d) Por asumir que los sujetos participantes son portadores y creadores de significado y permitir al investigador ser co-creador de mundos posibles.

e) Parte no de supuestos ni presuposiciones lógicas, sino del trabajo incesante con los datos, su análisis, la confrontación con la teoría existente, y la permanente incitación para volver al campo.

CAPÍTULO 4.

LA RUTA DE UNA INVESTIGACIÓN APASIONADA

4.1 PARTICIPANTES APASIONADOS Y EXITOSOS

La selección de los estudiantes universitarios apasionados por el aprendizaje se realizó a partir de tres condiciones preliminares: selección por criterios, por disposición y por saturación. Para la selección por criterios se tuvo en cuenta la definición de perfiles relevantes de inclusión de la población que participó (Goetz y LeCompte, 1988).

Los requisitos de la convocatoria fueron los siguientes:

- Estudiantes matriculados en una de las siguientes universidades con sede en Cúcuta: Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad de Pamplona, Universidad de Santander, Universidad Simón Bolívar.
- Estudiantes universitarios con matrícula vigente con la mitad de la carrera aprobada.
- Estudiantes con los más altos promedios académicos ponderados de sus respectivas carreras.
- Que respondieran el Cuestionario Procesos de Estudio de Biggs, de 42 ítems y mostraran un enfoque profundo de aprendizaje en los resultados de la prueba.

Tabla N° 3.

Descripción del proceso de selección inicial

| Nombre de la universidad | Característica | N° estudiantes matriculados a 2011 | Estudiantes de APA (*) que respondieron el CPE (**) | Código asignado a la Universidad |
|--|----------------|------------------------------------|---|----------------------------------|
| Universidad Francisco de Paula Santander | Pública | 20.562 | 196 | A (UFPS) |
| Universidad de Pamplona | Pública | 4.000 | 56 | B (UP) |
| Universidad de | Privada | 2.287 | 27 | C (UDES) |

| | | | | |
|----------------------------------|--|--------|-----|---------|
| Santander | | | | |
| Universidad Simón Bolívar | Privada | 2.840 | 28 | D (USB) |
| Totales | Universidades públicas: 2 Universidades privadas: 2 | 29.689 | 307 | 04 |

(*) APA: Alto Promedio Académico; (**) CPE: Cuestionario Procesos de Estudio.

Con el total de 307 estudiantes con alto promedio académico –APA- que desarrollaron el Cuestionario de Procesos de Estudio –CPE-, se realizó un nuevo ejercicio de selección, tomando una muestra solamente con aquellos estudiantes que mostraron en el resultado un enfoque profundo de aprendizaje.

La tabla N° 4 muestra la distribución de estudiantes por universidades que participaron en este proceso, el número de estudiantes con enfoque profundo, y el número final de estudiantes que participaron en los grupos focales:

Tabla N° 4.

Distribución de estudiantes por universidades.

| Nombre de la Universidad | Total de estudiantes que presentaron el CPE | Estudiantes con enfoque profundo de aprendizaje | Estudiantes participantes grupo focal |
|---|---|---|---------------------------------------|
| Universidad francisco de Paula Santander | 196 | 30 | 21 |
| Universidad de Pamplona | 56 | 12 | 08 |
| Universidad de Santander | 27 | 08 | 05 |
| Universidad Simón Bolívar | 28 | 10 | 06 |

La segunda condición de “disposición”, tiene que ver con dos aspectos: el primer aspecto se relacionó con la voluntad y disposición personal del estudiante para participar en el estudio. El segundo aspecto tiene que ver con la cercanía del participante con el investigador principal o con los docentes de las universidades en mención, que participaron como enlace para la selección de los casos. Este criterio es muy importante

para evitar el sesgo en la información, cuando uno o varios participantes asisten de forma condicionada u obligatoria a las sesiones programadas. La aplicación de esta condición se evidenció en la convocatoria a participar del grupo focal, de un total de 60 estudiantes convocados, sólo asistieron 40.

La condición de saturación se originó en la necesidad de delimitar la muestra. Para llevar a cabo esta etapa se tomó la recomendación de Creswell (1998), citado por Vasilachis (2006), de limitarla entre veinte y treinta entrevistas, como número suficiente para saturar categorías. De los 40 estudiantes que participaron de los grupos focales, se seleccionaron 30 para el desarrollo de las entrevistas en profundidad. El presente estudio finalmente tuvo en cuenta veinticinco entrevistas y descartó cinco siguiendo el procedimiento de saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002).

Tabla N° 5.

Participantes discriminados por universidad y por área de conocimiento.

| Nombre de la Universidad | Áreas de conocimiento | N° de estudiantes |
|---|-----------------------------|-------------------|
| Universidad Francisco de Paula Santander | Ingenierías | 04 |
| | Educación y Pedagogía | 04 |
| | Ciencias Empresariales | 02 |
| | Ciencias Sociales | 02 |
| | Ciencias Agrarias | 01 |
| | Tecnologías | 01 |
| | Ciencias de la Salud | 01 |
| Universidad de Pamplona | Educación y Pedagogía | 04 |
| Universidad de Santander | Ciencias Empresariales | 03 |
| Universidad Simón Bolívar | Ciencias Sociales y humanas | 03 |
| Total | | 25 |

La Tabla N° 6 describe el perfil de los participantes por áreas de conocimiento y programas académicos:

Tabla N° 6.

Distribución de participantes por programa académico.

| Área de conocimiento | Programas académicos | N° de estudiantes |
|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Educación y Pedagogía | Licenciatura en pedagogía infantil | 03 |
| | Licenciatura en biología-química | 03 |
| | Licenciatura en matemáticas | 01 |
| | Licenciatura en lengua extranjera | 01 |
| Ingenierías | Ingeniería civil | 02 |
| | Ingeniería mecánica | 01 |
| | Ingeniería industrial | 01 |
| Ciencias Empresariales | Comercio Exterior | 03 |
| | Administración de empresas | 01 |
| | Contaduría pública | 01 |
| Ciencias Sociales | Comunicación social | 02 |
| | Psicología | 02 |
| | Derecho | 01 |
| Ciencias de la Salud | Enfermería | 01 |
| Ciencias Agrarias | Ingeniería agroindustrial | 01 |
| Tecnologías | Tecnología agropecuaria | 01 |

Con base en los criterios establecidos se seleccionaron los veinticinco estudiantes universitarios para la realización de la entrevista en profundidad. Se consideraron estudiantes que expresan pasión a la hora de aprender, no sólo porque se destacan con los más altos promedios académicos en sus respectivas carreras, sino que de acuerdo a la metodología propuesta por la Teoría de los Enfoques de Aprendizaje – TEA-, muestran un aprendizaje profundo.

El aprendizaje profundo responde a la pregunta ¿por qué es interesante aprender? Se caracteriza por las concepciones individuales, los valores personales, la motivación intrínseca y el alto grado de interés por el contenido del aprendizaje y por su relevancia. Un estudiante con enfoque profundo muestra satisfacción por el trabajo, sólo si logra establecer un significado personal, relacionando lo que aprende con lo que sabe.

Estas cualidades se aproximan al concepto de pasión, en palabras de Gurméndez (1993, p.35), a esa “fuerza ígnea activa que no necesita ni depende de ningún objeto exterior para existir”. La pasión, afirma este autor, es la posibilidad del conocimiento,

pues nos arrastra a entrar en contacto con el mundo para conocerlo de forma sensible y realmente.

En conclusión, de un total de 29.689 estudiantes matriculados en el año 2011 en las universidades mencionadas anteriormente con sede en Cúcuta –no se incluyen los estudiantes matriculados en sus demás sedes-, se identificaron 307 estudiantes con los más altos promedios académicos de sus instituciones, a los cuales se les aplicó en Cuestionario de Procesos de Estudio. El resultado del CPE permitió reducir la muestra a sesenta estudiantes, los cuales fueron invitados al grupo focal y finalmente asistieron cuarenta. Finalmente, se descartaron quince participantes por presentar algunas contradicciones previstas en las condiciones: criterios, disposición y saturación, establecidas previamente.

4.2 Cómo recoger la información de un estudiante apasionado

Para la recolección de la información se privilegió la técnica de la entrevista en profundidad, sin embargo, esta etapa del estudio se desarrolló en cuatro fases que voy a detallar a continuación:

4.2.1. Primera fase

Aunque la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio se utilizó primordialmente para la selección de los participantes, tomé la decisión de explorar parte de los resultados de mayor relevancia de este instrumento con el fin de delinear algunas ideas, perfilar posibles categorías generales y triangular estos resultados con los hallazgos de los demás instrumentos utilizados en el estudio. Este ejercicio se acompañó con el desarrollo de una encuesta complementaria que fue diligenciada por la mayoría de los participantes.

El Cuestionario de Procesos de Estudio es el SPQ (Study Process Questionnaire), fue ideado por John Burville Biggs, y su antecedente más remoto es el Study Behaviour

Questionnaire –SBQ- (Biggs, 1970^a) que incluye ítems de creencias, actitudes y procesos mentales. Esta primera versión consta de 72 preguntas y está organizada en seis factores: organización del estudio, tolerancia a la ambigüedad, simplicidad cognitiva, capacidad para la motivación intrínseca, dogmatismo, e independencia de la conducta de estudio. En 1978, Biggs presenta una versión renovada del SBQ al cual denomina Study Process Questionnaire con un total de 80 ítems y diez escalas. Para el año 1982, Biggs reduce a 42 los ítems del cuestionario y lo estructura en torno a los enfoques profundo, superficial y de logro como escalas que, a su vez, se componen cada una de motivos y estrategias. La distribución de los ítems es el siguiente: motivo superficial (1,7,13,19,25,31,37), motivo profundo (2,8,14,20,26,32,38), motivo de logro (3,9,15,21,27,33,39), estrategia superficial (4,10,16,22,28,34,40), estrategia profunda (5,11,17,23,29,35,41), estrategia de logro (6,12,18,24,30,36,42). Esta última versión se aplicó a trescientos siete estudiantes con los más altos promedios académicos en sus universidades. El anexo A corresponde al modelo del cuestionario de procesos de estudio utilizado, y el anexo B, la descripción de los resultados de la aplicación de este cuestionario.

La encuesta complementaria es un instrumento que utilizan las universidades públicas para ser diligenciada por los estudiantes, con el fin de reportar información sociodemográfica al Ministerio de Educación Nacional. La encuesta consta de cuatro apartados y un total de 56 preguntas distribuidas así: I) datos de identificación del estudiante: 9; II) información sobre el grupo familiar: 16; III) aspectos relacionados con la carrera: 19; y IV) datos complementarios: 12 (Ver anexo C).

Los resultados de este primer ejercicio de aproximación al objeto de estudio, se utilizaron básicamente para la selección de los participantes.

4.2.2. Segunda fase

Este segundo momento comprende el desarrollo de los grupos focales. Como se describió en el apartado anterior, la ruta metodológica se trazó a partir del resultado del Cuestionario Procesos de Estudio de Biggs, invitando a participar al grupo focal sólo a los sesenta estudiantes con aprendizaje profundo. Finalmente, sólo se trabajó con cuarenta participantes en seis sesiones y distribuidos de la manera como aparecen en la tabla N° 7:

Tabla N° 7.

Participantes en los grupos focales por universidad y área de saber.

| Nombre de la Universidad | Área de conocimiento | N° de asistentes a grupo focal | Total de sesiones GF |
|--------------------------|------------------------|--------------------------------|----------------------|
| UFPS (A) | Educación y Pedagogía | 05 | 03 |
| | Ingenierías | 06 | |
| | Ciencias sociales | 03 | |
| | Ciencias empresariales | 03 | |
| | Ciencias agrarias | 02 | |
| | Ciencias de la salud | 01 | |
| | Tecnologías | 01 | |
| UP (B) | Educación y Pedagogía | 08 | 01 |
| UDES (C) | Ciencias empresariales | 03 | 01 |
| | Ciencias de la salud | 02 | |
| USB (D) | Ciencias sociales | 05 | 01 |
| | Ingenierías | 01 | |

El grupo focal es una técnica que tiene su origen en Kurt Lewin en el campo de la psicología social, y consiste en un conversatorio entre un grupo no superior a diez personas, con el propósito de discutir un tema desde la experiencia personal de las personas (Hurtado, 2010, p. 914 y ss). Para la presente investigación se organizaron seis sesiones, distribuidas de acuerdo con la descripción de la tabla N° 05. La discusión giró en torno a las tendencias que empezaban a despuntar de las exploraciones teóricas y del resultado del CPE. En el anexo D se describe el guión general de esta actividad. Algunas de las ideas para motivar el diálogo fueron las siguientes:

- ¿Cómo se sienten al ser reconocidos como los más altos promedios académicos de sus respectivas carreras?

- ¿A qué le atribuyen este éxito?
- ¿Cómo ha sido su rendimiento en primaria y bachillerato?
- ¿Cómo logran estos resultados? ¿Qué hacen? ¿Cuáles son sus rutinas diarias?
- ¿Qué sienten o experimentan cuando estudian una materia o tema que los apasione?
- ¿Qué los apasiona?
- ¿Qué o quiénes provocan esta pasión de aprender?
- ¿A qué le atribuyen que otros compañeros de carrera no les suceda lo mismo que a ustedes?
- Otros temas o ideas que puedan surgir del diálogo.

Las sesiones se organizaron en horarios pre-establecidos según la dinámica de cada Universidad, la duración promedio fue de noventa a ciento veinte minutos, en salas cómodas donde oficié como moderador. Conté con el apoyo de una monitora adscrita al semillero de investigación en estudios sociales y pedagogía para la paz³⁰, y de un docente amigo en las universidades distintas a la Universidad Francisco de Paula Santander. El anexo E muestra el modelo de las bitácoras con el desarrollo de un grupo focal con una de las universidades, y el anexo F, describe mediante un cuadro sinóptico, el resumen de los aspectos de mayor relevancia de las 25 bitácoras.

4.2.3 Tercera fase

En esta fase se desarrollaron las veinticinco entrevistas en profundidad. El criterio de selección fue el de saturación teórica. En el anexo G se expone el guión de la entrevista.

La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador; este último

³⁰El Semillero de Investigación en estudios Sociales y Pedagogía para la Paz –SIESPPAZ-, está adscrito al grupo de investigación del mismo nombre, pertenecen a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, donde labora el doctorando.

tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso lineal del entrevistado (Blanchet, 1991, p. 91) en torno a la pasión de aprender. Este tipo de entrevista favorece la expresión de los puntos de vista de los sujetos y permite ahondar en tópicos de interés para la construcción posterior de las categorías.

La entrevista en profundidad se caracteriza, según Merton y Kendall (1946, c.p. Flick, 2007, p. 89), por cuatro criterios: la ausencia de dirección, el criterio de especificidad, el criterio de amplitud, y la profundidad y el contexto personal. En esta investigación sobre las pasiones se tuvieron en cuenta estos criterios de la siguiente forma:

El criterio de *ausencia de dirección* consistió en propiciar un escenario de libertad y espontaneidad para el estudiante, de modo que sus respuestas no fueron inducidas hacia los sesgos particulares del entrevistador. El criterio de *especificidad* se orientó a estar en permanente alerta para evitar que las respuesta se quedaran en generalizaciones y lugares comunes. El criterio de *amplitud* pretendió que todos los aspectos y temas relevantes para la pregunta se mencionaran en la entrevista (Flick, 2007, p. 91), y en la posibilidad de ahondar en un tema cuando fuera necesario. Finalmente, el criterio de *profundidad* se encaminó a explorar los sentimientos y los intereses en los que se movía el entrevistado.

Se realizaron veinticinco entrevistas discriminadas de la manera como se expone en la tabla N° 8:

Tabla N° 8.

Descripción de las 25 entrevistas por universidad, programa, semestre y promedio acumulado.

| N° entrevista | Universidad | Programa académico | Semestre que cursa | Promedio acumulado |
|---------------|-------------|-----------------------|--------------------|--------------------|
| 01 | UFPS | Lic. Biología-química | X | 4.3 |
| 02 | UFPS | Comunicación social | VIII | 4.5 |
| 03 | UFPS | Ing. agroindustrial | IX | 4.4 |
| 04 | UFPS | Ing. Industria | VI | 4.4 |

| | | | | |
|----|------|------------------------|------|-----|
| 05 | UFPS | Adm. Empresas | X | 4.3 |
| 06 | UFPS | Contaduría | VI | 4.6 |
| 07 | UFPS | Ing. Civil | X | 3.8 |
| 08 | UFPS | Lic. Biología-química | VI | 4.3 |
| 09 | UFPS | Enfermería | V | 4.6 |
| 10 | UFPS | Ing. Mecánica | VII | 3.8 |
| 11 | UFPS | Lic. Biología-química | IX | 4.3 |
| 12 | UFPS | Lic. Matemáticas | X | 4.1 |
| 13 | UFPS | Ing. Civil | X | 4.0 |
| 14 | UFPS | Tec. Agropecuaria | V | 3.8 |
| 15 | UFPS | Comunicación social | VIII | 4.4 |
| 16 | UP | Lic. P. Infantil | V | 3.8 |
| 17 | UP | Lic. P. Infantil | V | 4.4 |
| 18 | UP | Lic. Lengua Extranjera | VI | 3.8 |
| 19 | UP | Lic. P. Infantil | VI | 4.2 |
| 20 | UDES | Comercio Exterior | X | 4.3 |
| 21 | UDES | Comercio Exterior | X | 4.8 |
| 22 | UDES | Comercio Exterior | X | 4.7 |
| 23 | USB | Psicología | V | 4.8 |
| 24 | USP | Psicología | VI | 4.9 |
| 25 | USB | Derecho | IX | 4.6 |

Las entrevistas se realizaron en un espacio confortable evitando interrupciones, la duración aproximada fue entre noventa y ciento ochenta minutos. Se utilizó grabadora y se tomaron fotografías, previo consentimiento de los participantes. La totalidad de las entrevistas las realizó el investigador y se contó con el apoyo logístico de una monitora. Además de la grabación se tomaron notas manuales que fueron de gran utilidad a la hora de transcribir las entrevistas.

4.2.4. Cuarta fase

El uso de la teoría fundamentada requiere del permanente interjuego entre la recolección y el análisis de la información. Se recogieron los datos, se analizaron, se volvió al campo, se comparó, y finalmente se saturó la información. A partir de este ejercicio, consideré necesario utilizar la técnica de comparación que se efectúa por contrastación. Consiste en expresar al máximo las categorías emergentes, no sólo por comparación constante de elementos similares, sino oponiendo aspectos contrarios. Esta técnica la utilicé contrastando la información de los estudiantes con enfoque profundo y

altos promedios académicos, con estudiantes de bajos promedios y con aprendizaje superficial, según los resultados del Cuestionario de Procesos de Estudio.

La pretensión del ejercicio fue el de indagar sobre lo que podía ocurrir con estudiantes que en apariencia no sentían pasión por aprender. Los resultados saltaron a la vista, mientras un estudiante apasionado estudiaba con motivación intrínseca, el estudiante desapasionado estudiaba con motivación extrínseca. Es decir, mientras los primeros estudiaban por disfrute personal, reto y placer, los segundos, simplemente para cumplir una tarea a corto plazo. Los datos obtenidos de estos participantes sirvieron para configurar y afianzar las categorías centrales de la investigación³¹.

Tabla N° 9

Número de estudiantes con bajo promedio académico que respondieron el CPE

| Universidad | Estudiantes que respondieron el CPE | Participantes grupo focal | Sesiones grupo focal | Entrevistas en profundidad |
|--------------------|--|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| UFPS | 73 | 10 | 01 | 02 |
| UP | 32 | 04 | 01 | 01 |
| UDES | 33 | 03 | 01 | 01 |
| USB | 19 | 03 | 01 | 01 |
| Totales | 157 | 20 | 04 | 05 |

Se aplicaron en total 157 cuestionarios, se seleccionaron 20 estudiantes con los siguientes criterios: bajo rendimiento académico y aprendizaje superficial en el resultado del cuestionario. Se realizaron cuatro sesiones con grupos focales y se entrevistaron a cinco estudiantes: dos de la Universidad Francisco de Paula Santander, y un estudiante por cada universidad: Pamplona, Universidad de Santander y Universidad Simón Bolívar.

El proceso, la logística y las técnicas de selección de la población y recolección de datos (estudiantes con bajos promedios académicos), fueron similares a las empleadas con la muestra central del estudio (estudiantes con altos promedios

³¹Para conocer con más detalle los resultados de esta indagación de corte descriptivo se remite al anexo B.

académicos), pero el número de estudiantes con los que se trabajó fue significativamente menor.

Tabla N° 10

Muestra de estudiantes de alto y bajo rendimiento académico

| Estudiantes participantes | Respondieron CPE | Aprendizaje profundo/ superficial | Participantes grupos focales | Sesiones grupos focales | N° entrevistas profundidad |
|--|------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Estudiantes con alto rendimiento académico | 307 (66.16%) | 60 AP | 40 | 06 | 25 |
| Estudiantes con bajo rendimiento académico | 157 (33.84%) | 25 AS | 20 | 04 | 05 |
| Total | 464 (100%) | 85 | 60 | 10 | 30 |

La línea que resalta letras y números en color rojo muestra el proceso que se realizó con esta población, cuya rasgo esencial es contar con una bajo promedio académico –BPA- y un enfoque superficial a la hora de aprender. La información que se derivó de este ejercicio se utilizó exclusivamente para establecer los contrastes con los hallazgos encontrado en los datos con el primer grupo de población y descrito ampliamente en la fase I, II y II de este apartado.

4.3 Análisis de la información: dejar que el dato hable

4.3.1 Primera parte

El análisis de los datos se realizó prioritariamente sobre los textos de las entrevistas, sin embargo, se utilizaron de manera parcial como referentes los datos obtenidos de la encuesta complementaria y del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs –CPA. Para ello, se realizó una tabulación sencilla de ambos cuestionarios y se mantuvieron a la mano como fuentes de apoyo. Es importante subrayar, que los datos que se originaron en estos dos instrumentos, se emplearon fundamentalmente para la

selección de los participantes como ya se expuso líneas arriba, y sirvieron de apoyo para la configuración de los guiones de los sesiones de los grupos focales y en la guía de la entrevista.

El análisis del cuestionario de procesos de estudio se basó en el cálculo de medidas descriptivas para cada una de las escalas de medición evaluadas, distribuciones de frecuencia, análisis de varianza multifactorial (ANOVA) y contraste de hipótesis para diferencia de medias, utilizando el método de la Diferencia significativa Honestas de Tukey (DSH), bajo un nivel de significancia igual a 0,05 (Ver nexos B). Con base en este ejercicio se identificaron los estudiantes de altos promedios con un enfoque de aprendizaje profundo, y los estudiantes de bajo rendimiento académico con un enfoque de aprendizaje superficial.

4.3.2 Segunda parte

El análisis de datos cualitativos se desarrolló en dos momentos con apoyo de la teoría fundamentada: análisis manual y uso de la herramienta atlas ti.

4.3.2.1. El primer momento: el trabajo artesanal. Consistió en un minucioso ejercicio manual a partir de la revisión previa de diferentes modelos. En la tabla 11, se describen de manera sintética estos enfoques, tomados de Coffey y Atkinson (2003):

Tabla N° 11

Enfoques, autores y procesos de codificación

| Autores | Proceso de codificación | Descripción |
|--------------------------------|--|--|
| Strauss y Corbin (1990) | -Abierta -Axial -Selectiva | La codificación se inicia línea por línea, se reconocen “pools de significados”, se agrupan y se les da un nombre (códigos) |
| | | Se agrupan según dimensiones, propiedades y relaciones (axial) |
| | | Finalmente se integra y refina la teoría. |
| Morse. J. (1994) | -Comprensión -Síntesis -Teoría - Recontextualización | Se aprende todo sobre el lugar o sobre la experiencia de los participantes. |
| | | Cruzar distintos casos para describir los patrones o respuestas típicas del grupo. |
| | | Construir explicaciones alternativas y cotejarlas con los datos hasta lograr una que lo explique mejor y de forma simple. |
| | | Desarrollar la teoría emergente con el fin de exponer los hallazgos y contribuir a mejorar el conocimiento existente. |
| Huberman y Miles (1994) | -Reducir datos -Exponer los datos -Buscar y verificar conclusiones | Los datos se resumen, codifican y descomponen en sus temas, grupos y categorías. |
| | | Se describen las formas como los datos reducidos se despliegan por medio de diagramas o cuadros, a fin de mostrar lo que implican. |
| | | Se interpretan los datos expuestos y se extrae su significado. |
| Dey, I. (1993) | -Describir -Clasificar -Conectar | Descripciones minuciosas y amplias del contexto de la acción, la intención del actor, y los procesos en que está inmersa la acción. |
| | | Clasificar y categorizar los datos y asignarles los trozos de datos ciertos temas y códigos. |
| | | Los datos categorizados se analizan de acuerdo con los patrones y conexiones que van surgiendo. |
| Walcott, H. (1994) | -Describir -Analizar -interpretar | Los datos hablan por sí mismos, responde a la pregunta ¿qué está sucediendo? |
| | | Se expande y extiende los datos más allá de la narración descriptiva. |
| | | Umbral entre el pensar y el redactar, se trasciende los datos fácticos y se da rienda suelta a la creación idealista, generativa y apasionada. |
| Tesch, R. (1990) | -Descontextualizar -Recontextualizar | Separar los trozos sacados de los datos en porciones comprensibles por sí mismas y lo bastante grandes para ser significativas. |

| | | |
|--|--|--|
| | | Organizar los datos segmentados y clasificarlos como parte del proceso de recontextualización. |
|--|--|--|

Con base en esta revisión se tomó el modelo de análisis propuesto por Strauss y Corbin (2002), proyectado en tres escenarios de codificación: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Siguiendo a estos autores, se asumió el proceso de codificación como la comparación de la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea (codificar).

El ejercicio de análisis se inició con la lectura y relectura de los memos que se construyeron como productos de los grupos focales, de las entrevistas y de las bitácoras que se fueron creando a medida que se avanzó en la investigación. De este ejercicio de lectura se delinearon unas presunciones de orden general: En términos generales, un estudiante universitario cuando se apasiona a aprender se caracteriza por: tener como objetivo ser el mejor, priorizar el estudio como la actividad principal y de mayor responsabilidad, querer sobresalir en su grupo social y salir adelante, querer ayudar a la familia, tener metas claramente definidas, tener claro lo que quiere en la vida, tener altas expectativas futuras, querer saber más de lo que se le enseña en clase, tener una inteligencia innata, recibir apoyo de la familia, aprender más y mejor, desear tener más información, ser muy responsable, ser organizado, ser un buen lector, estudiar para comprender y no para memorizar, amar lo que se hace, ser competitivo, esforzarse a máximo, no ser conformista.

A partir de estas presunciones iniciales, producto de los grupos focales, se volvió a los datos originales de las entrevistas a partir de un conjunto de preguntas relacionadas con el asunto central del estudio. Al respecto Flick (2007, p. 196), propone la técnica de hacer preguntas y comparar, como la estrategia clave para el desarrollo exitoso de este proceso de codificación:

¿Qué fenómeno se menciona en la entrevista?

¿Qué aspectos del fenómeno se mencionan o no se mencionan?

¿Qué tipo de actores o personas aparecen y qué papeles desempeñan? ¿Cómo interactúan entre ellos?

¿Dónde ocurren los hechos, cuándo y en cuánto tiempo?

¿Con qué intensidad o fuerza se revela el fenómeno?

¿Qué razones se dan o se pueden reconstruir?

¿Con qué intención o para qué propósito?

¿Con qué medios, tácticas o estrategias utilizan para lograr el propósito?

Siguiendo este método formulé los siguientes interrogantes con el fin de iniciar el proceso de codificación:

- ✓ ¿De qué están hablando estos participantes?
- ✓ ¿En qué se asimila o se diferencia con relación a otros participantes?
- ✓ ¿Se refieren a la pasión de aprender?
- ✓ ¿Qué entienden por pasión de aprender?
- ✓ ¿Qué aspectos relaciona a su pasión de aprender?
- ✓ ¿Y si habla de otro temas, a qué se refiere? ¿Por qué lo hace?
- ✓ ¿Qué aspectos, personas o elementos del contexto influyen en su pasión de aprender?
- ✓ ¿Qué concepto tienen de sí mismos?
- ✓ ¿Cómo se relacionan con las demás personas?
- ✓ ¿Cómo expresan su pasión de aprender?
- ✓ ¿Qué ideas o concepciones tienen de aprendizaje?
- ✓ ¿Qué estrategias utilizan a la hora de aprender?
- ✓ ¿A qué factores le atribuyen su pasión de aprender?
- ✓ ¿Cómo ha sido su trayectoria académica en la educación primaria, secundaria y en la universidad?

El fruto de este minucioso ejercicio de lectura con preguntas pre-establecidas, facilitó el inicio de la codificación abierta, axial y selectiva. A continuación se explica cómo se llevó a cabo este proceso:

Codificación abierta. En esta etapa se realizó un análisis “línea por línea” de cada una de las 25 entrevistas. Se tomó cada una de las respuestas de los estudiantes de las entrevistas en profundidad, realizando el microanálisis de forma temática e identificando las ideas de mayor relevancia con colores específicos. En primer lugar, a partir de “*códigos en vivo*”, es decir, desde el lenguaje y las expresiones propias de los estudiantes universitarios. Luego, en sentido contrario y con el objeto de triangular, se realizó un ejercicio de “*pre-codificación*” a partir de la literatura consultada. Se fragmentó el texto a partir de las preguntas orientadoras de la entrevista, y se subrayó con colores diferentes un conjunto de ideas iniciales, (Ver un modelo de análisis en el anexo H):

| | |
|-----------|-----------------------------------|
| Rojo: | Pasión de aprender |
| Verde: | Ritual/estrategias de aprendizaje |
| Naranja: | Concepción de aprendizaje |
| Azul: | Trayectoria académica |
| Amarillo: | Ámbito personal de EA |
| Morado: | Ámbito familiar de EA |
| Marrón: | Ámbito contextual |
| Magenta: | Ámbito contextual |
| Azulmar: | Cualidades/ reconocimientos |
| | Expectativas- consecuencias |

Para facilitar el proceso de análisis, fragmentación de textos y configuración de categorías y sub-categorías, se procedió a asignar códigos a cada uno de los 25 participantes, cada código cuenta con seis denominaciones alfanuméricas, de la manera como se expresa en el siguiente ejemplo para la participante N° 1: PAAP01. Donde la raíz “PA” contiene las iniciales de la categoría central del estudio “pasión de aprender”, la 3° letra “A” corresponde a la Universidad donde estudia la joven, la “P” al programa académico en que está matriculada, y el número al orden que se le dio a la entrevista:

Código por universidad:

A: Universidad Francisco de Paula Santander

B: Universidad de Pamplona

C: Universidad de Santander

D: Universidad Simón Bolívar

Código por área de conocimiento:

Educación y pedagogía: P

Ciencias sociales y humanas: H

Ciencias empresariales: E

Ingenierías: I

Ciencias de la salud: S

Ciencias agrarias: A

Tecnologías: T

A partir de estas convenciones se procedió a codificar a los 25 participantes de acuerdo con la descripción que aparece en el anexo I.

Codificación axial. Siguiendo a Flick (2007, pp. 197-198), la codificación axial consiste en depurar y diferenciar las categorías originadas en la codificación abierta. Este ejercicio está alimentado por la matriz paradigmática de la cual hablé líneas arriba, previo proceso de preguntar y comparar, del que también ya expuse sus criterios. En palabras de Strauss y Corbin (2002, p. 143), la codificación axial es el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, se denomina “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones”.

La selección de las categorías axiales se realizó a partir de la identificación de las categorías de mayor relevancia para la pregunta de investigación. Para ello fue necesario buscar diversos pasajes en el texto como evidencia de estos códigos relevantes. Para Hurtado (2010) la categorización axial consiste en enlazar las categorías en torno a ejes

conceptuales y su propósito es reagrupar los datos que se fragmentaron durante la codificación abierta, pero esta agrupación no es literal, sino que implica buscar nuevas relaciones entre las unidades de análisis.

Una de las técnicas recomendadas por Strauss y Corbin (2002) para realizar una codificación axial es el método del paradigma. Siguiendo este modelo para definir e identificar las sub-categorías, se procedió a precisar: el fenómeno, las condiciones causales, las condiciones contextuales, las condiciones intervinientes, las estrategias de acción (de aprendizaje), y las consecuencias (en términos de logros y expectativas).

Fenómeno: Responde a la pregunta “¿Qué está sucediendo aquí?”, son patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, acciones/interacciones que representan lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran (Strauss y Corbin, p. 142). En esta investigación se tomó la decisión de representar los fenómenos con las categorías emergentes.

Condiciones causales: Representan el conjunto de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos (categorías). Son los eventos o variables que conducen a la ocurrencia o desarrollo del fenómeno (la pasión de aprender). Es un conjunto de causas y propiedades. Las preguntas típicas son: ¿cuáles son esos acontecimientos que influyen sobre la categoría “pasión de aprender”? ¿Cuáles son las causas de la pasión de aprender? En este estudio serían los aspectos asociados a la pasión de aprender.

Condiciones intervinientes: Son las que mitigan o alteran el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos, por ejemplo, que el estudiante universitario sienta que estudiar con pasión es bueno para él: se apasiona porque lo disfruta, se apasiona porque va a obtener una beca o un reconocimiento. En esta investigación serían las condiciones de orden personal, el tipo de relaciones que establece con sus compañeros, con su familia, y con el medio en que vive (universidad y barrio).

Condiciones contextuales: Son el conjunto de condiciones específicas (patrones de condiciones), que se entrecruzan con las dimensiones en un tiempo y lugar para crear el conjunto de circunstancias o problemas a los cuales responden las personas por medio de la acción/interacción. Explican por qué un fenómeno (la pasión de aprender) no se puede generalizar para todos los estudiantes. Aquí es importante identificar las dimensiones y condiciones que crean un contexto. La “experiencia de aprender con pasión” puede requerir mucha dedicación y esfuerzo para unos, y para otros, no tanto.

Las estrategias de acción: se refiere a la manera cómo los estudiantes apasionados manejan sus asuntos, representan lo que los estudiantes apasionados planean, son actos deliberados o ejecutados a propósito, en este caso son las estrategias de aprendizaje o el ritual que manifiesta un estudiante apasionado a la hora de aprender.

Consecuencias: son los resultados que los estudiantes apasionados por aprender obtienen de sus procesos de aprendizaje. Pueden ser singulares (no es normal), como en el caso de estudiantes que exponen estrategias de aprendizaje poco comunes; o múltiples (prácticas de aprendizaje comunes), tienen una duración variada, pueden ser visibles para unos pero no para otros, pueden ser inmediatas o acumulativas, reversibles o no, previstas o impredecibles, su impacto puede ser grande o pequeño. Para el caso del presente estudio, corresponde con los logros y distinciones, y con las expectativas futuras de los estudiantes apasionados por aprendizaje.

Este ejercicio de codificación axial a través del método paradigmático, permitió agrupar, precisar, ponderar y organizar la información, de tal forma que originó las primeras categorías. La matriz N° 1 muestra el resultado de la codificación axial mediante la agrupación paradigmática:

Matriz 1. Paradigma de codificación.

| LA PASIÓN DE APRENDER. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS | |
|--|---|
| Condiciones causales | <ul style="list-style-type: none">• Subjetivas.• Objetivas. |
| Fenómeno | La pasión de aprender como una manera de acceder al conocimiento por parte de los estudiantes universitarios con altos promedios académicos y un enfoque profundo de aprendizaje. |
| Contexto y condiciones intervinientes | <ul style="list-style-type: none">• Familiares• Profesores• Medio en que vive• Ámbito universitario |
| Estrategias de acción | <ul style="list-style-type: none">• Ideas sobre qué es aprender• Definición de metas claras• Planificación del estudio• Entusiasmo y dedicación al estudio• Técnicas de aprendizaje |
| Consecuencias | <ul style="list-style-type: none">• Altos promedios académicos• Reconocimientos• Posibilidades de empleo• Satisfacción personal |

Codificación selectiva. Continuando con Flick (2007, p. 198), la codificación selectiva constituye el nivel más alto de abstracción de todo el proceso de análisis. La finalidad de este paso es elaborar la “categoría central”. El procedimiento consiste en asignar un concepto al fenómeno central del relato y relacionarlo con las otras categorías, utilizando las partes y relaciones del paradigma anterior. Finalmente se formula la teoría en detalle y se cruza de nuevo con los datos. En términos de Vasilachis (2006), la idea central de este proceso es la de encontrar una línea narrativa que facilite escribir el relato que integre las diversas categorías en un conjunto de proposiciones.

Según Strauss y Corbin (2002, p. 157), la codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías. En este estudio, tal como lo hemos registrado en las líneas anteriores, este proceso se ha realizado inicialmente de forma manual, lo cual ha permitido una inmersión interactiva y creativa con los datos, un verdadero ejercicio de

alfarería. En el proceso anterior de codificación axial brillan con luz propia algunas categorías que van convirtiéndose en categorías centrales, y que por lo tanto, van a permitir en el capítulo de hallazgo fundamentar un esquema teórico.

En la página 161 del manual de Strauss y Corbin (2002), se recomienda:

- Para que una categoría sea central no sólo debe parecerlo, sino serlo. Y para ello las demás categorías deben ser satélites de ella.
- Debe aparecer con frecuencia en los datos.
- La explicación de estas relaciones son naturales y no parecen forzadas.
- La palabra clave o la frase debe ser muy potente, autosuficiente y susceptible de poder usarse para realizar investigaciones en otras áreas sustantivas.
- La teoría debe fluir y ser explicativa en la medida que el concepto se refina.
- El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos.

Matriz 2. Categorías y sub-categorías preliminares

| Categorías | Sub-categorías |
|--|--|
| 1. Condición causal: factores que desencadenan la pasión de aprender | Pasión como... Pasión como... Pasión como... |
| 2. Condición interviniente: el sí mismo como otro, y el otro, como el sí de la pasión de aprender | El Yo La familia El profesor Los amigos El contexto social |
| 3. Condición contextual: concepción de aprendizaje | Aprender como... Aprender como... Aprender como... Aprender como... |
| 4. Estrategias de aprendizaje: estrategias para aprender | Estrategia 1 Estrategia 2 Estrategia 3 Estrategia 4 |
| 5. Consecuencias: Logros | Distinciones Expectativas |
| 6. Trayectoria académica | Educación primaria Educación secundaria Universidad otras |

Esta matriz, finalmente dio origen a la matriz 3, antes de dar el paso al atlas ti:

Matriz 3. Estructura del Proyecto según Categorías y Subcategorías

| Pregunta | Objetivo específico | Categorías | Subcategorías |
|--|---|---|--|
| ¿Qué sentido le dan los estudiantes universitarios a su pasión de aprender? | Interpretar la pasión de aprender a partir de los sentidos que los estudiantes universitarios le dan a sus procesos de aprendizaje. | Origen y sentido de la pasión de aprender: Acontecimientos, eventos, procesos que fundamentan la pasión de aprender. | -La pasión de aprender como autosatisfacción, disfrute, goce, placer -La pasión de aprender como desafío, esfuerzo, dedicación, responsabilidad, organización -La pasión de aprender como necesidad, ganas, voluntad, carencia, vacío -La pasión de aprender como superación personal y social, meta, expectativa, progreso |
| ¿Qué aspectos claves se asocian a la pasión de aprender en estudiantes universitarios? | Analizar los aspectos claves que se asocian a la pasión de aprender en estudiantes universitarios. | Condiciones contextuales e intervinientes de la pasión de aprender. | <u>Contextuales:</u> El acierto o no de la elección de la carrera, el rol del profesor que apasiona o no apasiona, hacer lo que le gusta o no le gusta, rapidez o lentitud para aprender, aprender por comprensión o memorizando. <u>Intervinientes:</u> Patrones o condiciones de orden intrínseco (de su yo) y de orden extrínseco (externos: trabaja y estudia, poyo o no de la familia, beca, influjo del contexto, amigos...), que facilitan o dificultan la PA. |
| ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios cuando aprenden con pasión? | Conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios cuando aprenden con pasión. | Estrategias de acción e interacción. | <u>Sentido que le dan al aprendizaje:</u> Concepción de aprendizaje <u>Ritual de aprendizaje:</u> cómo aprenden los estudiantes apasionados |

| Pregunta | Objetivo específico | Categorías | Subcategorías |
|--|---|---|---|
| ¿Qué consecuencias están asociadas a la pasión de aprender? | Analizar las consecuencias asociadas a la pasión de aprender en estudiantes universitarios. | Resultados y proyecciones de la pasión de aprender. | <u>Logros:</u> Distinciones, reconocimientos, privilegios <u>Expectativas:</u> Continuar estudios de postgrado, ser un excelente profesional, ayudar a las demás personas (familia, sociedad) |

(Elaboración propia)

4.3.2.2 El segundo momento: uso de la herramienta atlas ti. El segundo momento del análisis cualitativo de los datos consistió en el uso parcial de la herramienta atlas ti. Digo “parcial”, porque la fuerza del análisis y la definición de los conceptos se puso en el trabajo manual. Este sesgo de orden procedimental obedece a la ponderación que realicé previamente sobre la utilización de este tipo de software como apoyo a mi trabajo. Comparto la inquietud de diversos autores sobre las limitaciones que ofrecen estos programas informáticos. Ferrer (2011, p.59) en su informe doctoral titulado “El aprendizaje de cuidados familiares a pacientes con Alzheimer”, señala a algunos de ellos: Fielding y Lee, 1991; Richards y Richards, 1991; Valles, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999; Mercado, 2000; entre otros, muestran como este tipo de herramientas puede mermar la creatividad y la intuición, influyendo en que el análisis cualitativo se vuelva cuantitativo.

A juicio de quien escribe este informe, no es recomendable quedarse en la designación fría del atlas ti en cuanto a las etiquetas identificadoras de las categorías. También el fraccionamiento de los datos, puede incidir en una pérdida de visión general del problema, o el hecho de quedar atrapados por la aparente infalibilidad del instrumento, “reduciendo el análisis a meras operaciones mecánicas” (Ferrer, 2008). Son riesgos que se aminoran cuando el investigador asume esta tarea a mano. Considero que el uso del atlas ti constituye un buen aporte como apoyo instrumental a la organización y recuperación de los datos. La creación de los conceptos es una tarea conjunta entre el

sujeto cognoscente y el sujeto conocido. A partir de esta reflexión preliminar se asumió la utilización de la herramienta sólo al terminar el análisis manual de los datos.

A partir del ejercicio de codificación axial y del hallazgo preliminar de algunas categorías, se sometieron nuevamente los datos a un análisis por medio de la herramienta atlas ti. El fin de este ejercicio fue el de depurar nuevamente la información para reafirmar de mejor manera las categorías centrales. También su uso obedece a los criterios de rigor, fiabilidad y validez que deben caracterizar cualquier tipo de estudio con pretensiones doctorales. Se podría hablar de una “triangulación de métodos de análisis”, que fue, al final, el sentido que le otorgué al uso del software. Con base en estas consideraciones, y a partir de las categorías previas encontradas en el análisis manual, se consolidaron las siguientes categorías:

- El sentido de la pasión de aprender
- Aspectos claves asociados a la pasión de aprender
- Ritual de aprendizaje del estudiante apasionado
- Horizonte de sentido
- Trayecto académica y vivencial de la pasión de aprender

En la matriz N° 4 se describe el mapa o hoja de ruta al cual se llegó después del ejercicio de codificación abierta, axial y selectiva, tanto de manera manual como con el posterior apoyo que se realizó con la herramienta atlas ti. Es la conclusión de un proceso inspirado en la metáfora de la “aventura epistemológica” que se planteó en la primera línea de este capítulo metodológico.

De forma pedagógica expongo la pregunta orientadora, el objetivo específico, la categoría central y las subcategorías. La matriz es susceptible de leerse en sentido contrario, es decir, de derecha a izquierda: primero las subcategorías y finalmente las preguntas. A eso llamo el interjuego entre los datos, la teoría, la perspectiva metodológica, el ir y el volver de los bordes al centro y viceversa, del vigor del acto creativo y poético al rigor de la acción científica. En lugar de una tabla es viable una

figura de espiral o en forma de círculos que superponen unos a otros, dejo la matriz como tabla porque mi interés es mostrar de manera sencilla el producto final. El pan sobre la mesa sólo requiere buen apetito y que esté servido, listo para ser consumido.

Matriz 4: Resumen final del proceso de construcción de las categorías.

| Pregunta | Objetivo específico | Categorías | Subcategorías |
|--|---|--|--|
| ¿Qué sentido le dan los estudiantes universitarios a su pasión de aprender? | Interpretar la pasión de aprender a partir de los sentidos que los estudiantes universitarios le dan a sus procesos de aprendizaje. | El sentido de la pasión de aprender | -La pasión inteligente -Gusto y vocación -Saborear el saber -El placer de aprender -Aprender aprendiendo |
| ¿Qué aspectos claves se asocian a la pasión de aprender? | Analizar los aspectos claves que se asocian a la pasión de aprender. | Aspectos claves asociados a la pasión de aprender | -El autoconcepto del aprendizaje apasionado por el saber -La imagen del profesor que apasiona a aprender -La familia -El entorno y los amigos |
| ¿Cómo aprenden los estudiantes universitarios cuando experimentan pasión por o que hacen? | Conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios cuando aprenden con pasión. | Ritual de aprendizaje del estudiante apasionado | -Concepción de aprendizaje -Estrategias de aprendizaje |
| ¿Qué horizonte sensible emerge de una pasión de aprender? | Apreciar el horizonte de sentido que resulta de un proceso apasionado de aprender. | Horizonte de sentido | -Logros del estudiante apasionado -Expectativas del estudiante apasionado por aprender |
| ¿Cuál es el trayecto de la pasión de aprender en el ámbito universitario? | Explorar la trayectoria vivencial y académico de la pasión de aprender. | Trayecto académico y vivencial de la pasión de aprender. | -Ámbito vivencial -Ámbito académico |

4.4 El papel del investigador y la ilusión de transparencia

¿Cuál es el papel del investigador? ¿Qué posibles efectos tiene sobre los hallazgos? ¿Es posible que el investigador caiga en la ilusión de transparencia? Este estudio no elude el compromiso directo del investigador en el escenario del proyecto. Se trata de un profesor universitario que fácilmente interactúa con los participantes. Esta cercanía entre el investigador y los participantes puede producir efectos negativos para la investigación. Sin embargo, sin negar este influjo, esta familiaridad tiene la ventaja de facilitar la comprensión de los sentidos que los estudiantes universitarios le otorgan a su pasión de aprender, esto es, la facilidad para aproximarse al punto de vista de los participantes, lo cual facilita realizar una construcción fidedigna de lo que los otros dicen y hacen. Pero quizá el problema mayor es la posibilidad de que esta cercanía produzca una ilusión de transparencia, dado el conocimiento y la proximidad entre el rol del investigador como docente, su contacto con los estudiantes y los conocimientos teóricos acerca del fenómeno estudiado.

Para evitar estos posibles problemas y sus consecuencias sobre los hallazgos finales, el investigador desarrolló dos estrategias de control, una de carácter interna y otra de carácter externa. La estrategia interna consistió en una selección rigurosa de los casos a estudiar y en el desarrollo de un proceso de análisis más extenso y complejo a partir de un análisis manual inicial y un análisis posterior utilizando la herramienta Atlas ti.

La estrategia externa se desarrolló a partir de tres ejercicios sistemáticos: el primero, una constante retroalimentación del proceso de análisis con la tutora de la investigación. El segundo ejercicio consistió en la socialización de los avances del estudio en la línea de investigación en “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”. Y finalmente, la presentación de algunos de los avances en eventos académicos como seminarios y foros de carácter nacional e internacional: Primer seminario internacional en práctica pedagógica “De la teoría a la práctica”; segundo seminario internacional de filosofía de la educación en Sao Paulo (Brasil).

Sin embargo, estas dos estrategias de control no tienen porqué ocultar la mano de quien escribe. Comparto con Gálvez (2006) en su tesis doctoral titulada “Muerte alrededor del nacimiento: creencias, sentimientos y vivencias. Una perspectiva de los profesionales de los cuidados”, la idea de permitir que la escritura y el pensamiento se reflejen en el desarrollo del estudio. Por ello, no eludo la redacción en primera persona, rasgo estilístico que aparece desde la misma enunciación del problema de investigación. La investigación cualitativa sumerge al investigador en el proceso de forma interactiva, y por este motivo considero que sería un error esconder mi presencia como sujeto cognoscente, a pesar de privilegiar una epistemología del sujeto conocido.

4.5 Del rigor, la creación poética y lo ético en un estudio sobre las pasiones

Al finalizar este capítulo sobre la metodología empleada y el sesgo epistemológico donde me he situado, puedo afirmar que me he movido entre el rigor que demanda en método científico, y el aire fresco que inspira todo acto creador. Por un lado, la sistematización y responsabilidad en el tratamiento de los datos, y por otro, la posibilidad de desarrollar la tesis doctoral como una “empresa creativa” en la perspectiva de Coffey y Atkinson (2003, p. 189); es decir, con una alta dosis poética pero sin concebirse como un acto inexplicablemente íntimo, supeditando el acto creativo no sólo al reino de la inspiración personal, sino al trabajo constante, metódico y ordenado. Para tener ideas, afirman estos dos maestros, no debemos limitarnos a esperar que una musa veleidosa y esquiva se nos aparezca sino que debemos concentrarnos en fabricarlas y usarlas.

El principio de rigor y la serendipidad han sido elementos que confluyen en este estudio a partir de seis criterios definidos por Madeleine Leininger (2003), y que han sido tomados en cuenta como estrategia para asegurar la validez y la confiabilidad de la investigación: credibilidad, confirmación, significado en contexto, patrones recurrentes, saturación y posibilidad de transferencia:

Credibilidad. Se refiere a la verdad tal como ocurre, la vivencian y la proyectan los sujetos participantes en el estudio, en este caso se trata de dar todo el crédito a los testimonios de los estudiantes universitarios sobre su pasión de aprender. No es la pasión de aprender vista por los docentes, los padres de familia o el investigador, sino la pasión desde el ámbito propio de quien vive esa pasión. El mecanismo para asegurar esta credibilidad se constata en los tres años que duró el proceso de recolección de la información con una permanente interacción con los participantes, la teoría existente, los datos y el análisis de la información.

Confirmación. Significa corroborar de manera reiterada y sistemática los hallazgos que van apareciendo en el proceso investigativo. Para asegurar este criterio fue necesario desarrollar además de la entrevista en profundidad, grupos focales, diálogos informales con los participantes, y aplicar cuestionarios complementarios. Se empleó como ejercicio adicional, la “confirmación por oposición”, al ampliar la muestra de participantes con estudiantes con bajos promedios académicos y un enfoque de aprendizaje superficial.

Significado en contexto. Para Leininger (2003) este criterio tiene que ver en la contextualización de las ideas y experiencias dentro de una situación, un contexto o un entorno total, se apoya en las interpretaciones, símbolos, acontecimientos y significados, que los jóvenes universitarios le otorgan en su ámbito universitario al aprendizaje apasionado. Para el investigador, esta acción fluye gracias a mi desempeño como docente, lo cual favorece un reconocimiento de estos sentidos manifiestos o implícitos en el medio natural, que unos y otros compartimos en la cotidianidad académica.

Patrones recurrentes. Estos patrones surgen de las secuencias, experiencias repetidas, modos de vida reiterados, y por lo general se hallan en las expresiones y comportamientos cotidianos de los participantes. Algunos de estos patrones recurrentes son elementos que posibilitan la emergencia de las categorías centrales, como el caso de la trayectoria académica en lo vivencial y académico, en la recurrencias a ciertas prácticas de estudio, o en la definición de la imagen de sus profesores.

Saturación. Consiste en una exploración exhaustiva del fenómeno “pasión de aprender”, tanto en la reiteración de la pregunta durante la entrevista, como en la discusión al interior del grupo focal. Del mismo modo, en la exploración de diversos autores que abordan la categoría central desde diversas ópticas teóricas: filosófica, psicológica o pedagógica, y desde los estudios que sobre el aprendizaje universitario se han desarrollado en el marco de la teoría de los enfoques de aprendizaje. También se utilizó como técnica de saturación, el sometimiento de los datos al análisis manual y posteriormente a los aportes de la herramienta atlas ti.

Posibilidad de transferencia. Este criterio propuesto por Leininger se trató de cumplir a partir de la inclusión de participantes de tres universidades distintas a la Universidad Francisco de Paula Santander, donde originalmente se proyectó el estudio. Con este fin se incluyeron la Universidad de Pamplona, la Universidad de Santander y la Universidad Simón Bolívar. Es importante señalar, que esta investigación por su carácter cualitativo, no pretende generalizaciones, sino más bien la comprensión en profundidad de un fenómeno singular en un ámbito particular.

Consideraciones éticas. En el desarrollo de este trabajo con estudiantes universitarios se asumieron los siguientes asuntos éticos, teniendo en cuenta las sugerencias de Juliene G. Lipson (2003): el consentimiento informado, el engaño o investigación encubierta, la responsabilidad del investigador con los participantes, la reciprocidad y la intervención.

El consentimiento informado. Se refiere a la necesidad de contar con la aprobación absoluta de los participantes. En este estudio, la participación fue libre y abierta. Previamente se les informó sobre el objeto de la investigación, las implicaciones y el carácter estrictamente académico de los posibles resultados. Por ello, aunque la convocatoria se enfocó a estudiantes con altos promedios académicos, su participación en las distintas etapas fue autónoma, nadie estuvo obligado a asistir los eventos del proceso investigativo de forma coactiva.

El engaño o la investigación encubierta. En este trabajo esta consideración ética no revistió mayores dificultades, por cuanto se trataba de un asunto investigativo de sumo interés para toda la comunidad universitaria. Se hizo de cara a los estudiantes y se manifestó desde un comienzo el objeto de la convocatoria. El investigador-docente interactuó sin disfraces ni engaños, y los participantes desde el inicio manifestaron su complacencia de hacer parte del grupo de informantes.

La responsabilidad del investigador con los informantes. Esta investigación no pone en riesgo la integridad moral o física de los participantes, se trata de un estudio sobre aspectos positivos inherentes a la calidad y el éxito académico de un grupo de estudiantes universitarios. A pesar de esta condición, se explicó a los participantes en qué consistía la metodología, que se esperaba obtener de la información que estaban suministrando y qué se iba a realizar con los datos. A cada participante se le asignó un código con letras y números, no sólo como una estrategia para facilitar la manipulación de la información, sino con el fin de proteger la identidad de los estudiantes.

La reciprocidad. En este estudio la reciprocidad es de carácter indirecto. Los participantes directos no recibieron nada a cambio de la información que suministraron, pero fueron conscientes de los posibles efectos de un estudio sobre las pasiones por el conocimiento. El ejercicio consistió en mostrarles a los estudiantes apasionados por el aprendizaje las consecuencias de un estudio que permitiera a sus compañeros con dificultades de aprendizaje encontrar caminos para mejorar su rendimiento académico en la universidad. Por otra parte, esta investigación es susceptible de servir como referente a docentes, administrativos docentes y autoridades del Estado, en la toma de decisiones para mejorar las condiciones de enseñanza de forma universal.

PARTE IV.

HALLAZGOS

Esta Parte IV, está dividida en tres capítulos. El capítulo 5 es de carácter introductorio y muestra de manera breve el sentido que se le otorga a los hallazgos como ejercicio de autopoiesis. También expone la trama como se tejió todo el ejercicio investigativo –lo he denominado “el hilo de Ariadna: de cómo aproximarse al Minotauro”- que dio origen a las categorías y subcategorías, y a la selección de 25 participantes apasionados por sus tareas de aprendizaje en la universidad. El capítulo sexto describe propiamente los hallazgos a partir de los textos de los estudiantes, en el marco de las categorías encontradas y fruto del interjuego entre el ejercicio de análisis artesanal y el uso de la herramienta atlas ti, por ello se titula “La pasión de aprender: de los sentidos a los trayectos”. Finalmente, el capítulo séptimo pretende ser una conversación sobre los hallazgos, desde las voces de los estudiantes, en un fluido lenguajear con los autores, las teorías, y mis propias ideas sobre este asunto. Lo he titulado “Conversación sobre los hallazgos: lenguajear sobre la pasión de aprender”.

CAPÍTULO 5.
EL HALLAZGO DEL “HALLAZGO”: DEL ENIGMA
A LA SOSPECHA

5.1 El hallazgo como ejercicio de autopoiesis

Los hallazgos de esta tesis no corresponden sólo a este capítulo, considero que los logros, por modestos que parezcan, se inician en la propia formulación del problema. De hecho, el tejido de este informe le otorga a cada una de las cinco partes, la licencia para expresar su propia pasión sobre la pasión de aprender. A partir de esta idea en el “tono” del texto, la intención de encontrar algo, se fragua desde el planteamiento de la cuestión. Permitiendo que el asunto hable por sí mismo, el referente teórico se atreva a auto-crearse, o para copiar a Maturana, propicie su propio ejercicio autopoietico; y el horizonte metodológico, tome sus licencias para sobrevivir en la cresta de la ola, sumergiéndose ora en los terrenos áridos de las perspectivas cuantitativas, ora en las arenas movedizas del enfoque cualitativo.

Pero ¿qué se entiende por hallazgos? y ¿para dónde se encaminan los posibles hallazgos de los cuales acá se pretende dar cuenta? Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, un hallazgo es la acción y efecto de encontrar “algo”, es el encuentro casual de una “cosa” o de un tesoro que ya no está oculto.³² Un hallazgo es “algo” o es una “cosa”, es decir, puede ser un objeto, un hecho, un fenómeno, un pensamiento o un acontecimiento, puede ser mucho o nada; pero en sí, es un encuentro casual en el mar de incertidumbre de la ciencia o del arte.

³²Las comillas son puestas por el autor de la presente tesis. Me llama la atención el “algo” y la “cosa”, por ser términos que el uso común los emplea con el fin de designar aquello que no se puede o no se quiere decir. “Cosa”, por ejemplo, puede ser todo lo que existe, bien sea concreto o abstracto, puede nombrar lo inanimado, aquello que se piensa o le sucede a una persona (acontecimiento).

Me asalta una nueva pregunta: ¿un estudio sobre la pasión de aprender puede arrojar “un encuentro casual con el “algo” y con la “cosa”? Lo menciono porque es usual que las tesis doctorales eludan este tipo de dilemas -¿ontológicos o vivenciales?- blindando sus “hallazgos” con respuestas predecibles. O mejor dicho, hallazgos no casuales, sino esperados. Incluso, muchos estudios predefinidos como “cualitativos”, optan por presentar sus atisbos finales –o iniciales, todo depende-, como “resultados”. Y los resultados son resultados, se refieren a productos concretos, demostraciones, lo que verdaderamente es. Aunque las categorías encontradas “dependan de...”, los autores suelen hacerlos llamar “resultados”, y asunto concluido.

Entonces, ¿por qué hallazgos?, y si así es, ¿por qué hallazgos desde la primera línea de la investigación? Respondo: por pudor, o simplemente, como afirma Michel Onfray³³ (2008, p. 59), porque es mejor que sea la vida misma la que proporcione la teoría para volver a lo existencial. Por ello, el “hallazgo” es el “algo”, lo indefinido, lo que no puede asirse con números o categorías encorsetadas y prefabricadas, como la vida misma, sino el “hallazgo” como una confesión del cuerpo, es decir, como una provocación fruto de las fuerzas y las debilidades, de lo obvio y de lo oculto, de la gran razón que siempre tiene su corporeidad en los afectos.

Con ese sentido, el “hallazgo” no puede ser igual al resultado, ni tampoco es lo que se revela al final de un “rigoroso” ejercicio de investigación; el “hallazgo” aparece en la primera palabra, en el párrafo inicial que enuncia su propia incertidumbre, en el título, en la palabra “pasión” y en el activo “aprender”. El sólo hecho de intentar formular un título, una pregunta, un propósito investigativo, ya enuncia el “hallazgo”, la cosa, el algo, lo indeterminado, lo indefinido. Ahora, por no ser la certeza anhelada, el “hallazgo” se delinea por fuera del círculo cerrado del resultado, y se expone en su hiperestesia manifiesta, en el teatro abierto del mundo y de la vida cotidiana.

Al proponer el “hallazgo” como lo impredecible, como aquello que no puede precisarse, se asume lo que aparece como el encuentro con la novedad, se le otorga el

³³ Esta idea es tomada de: Onfray, M. (2008). La fuerza del existir. Barcelona: Círculo de Lectores.

noble status de posibilidad creadora, de autopoiesis permanente, muy lejos de los formulismos prefabricados por las metodologías imbuidas por el manto de la dureza y la falsa garantía de la verdad. Un “hallazgo” es un encuentro con lo que no se busca, es un toparse con aquello que no se espera, porque justamente, una investigación como ésta es una aventura, y como tal, todo puede ocurrir o nada puede ocurrir.

El “hallazgo” se produce cuando nos topamos con algo que no buscábamos, por lo tanto, es un acontecimiento perpetuo, y siempre se estará en el “hallar cosas”, en el encuentro con el algo, con lo que no estaba en el plan de vuelo, con lo inesperado, con el suceso no planeado. El “hallazgo” es el “salto de la liebre”, emerge de la nada en el camino y nos conmueve. Pero hay que “estar caminando”, hay que recorrer el trayecto del viaje planeado, hacia la meta, sin perder de vista la capacidad del asombro, la posibilidad del encuentro con lo que no está en la hoja de ruta. Hay un plan de vuelo, pero ¿qué hacer cuando ocurre una tormenta, o si el motor falla o el mal tiempo impide el aterrizaje previsto?

Cada autor que fue entrando al baile de mi trayecto -sinuoso y escarpado como un meandro-, cada teoría que abrió la boca para conversar con mi incertidumbre y mi ignorancia manifiesta, cada pregunta, cada paso que di en el trabajo de campo, en el diálogo con los participantes, cada regresión al punto de inicio, cada gateo por las telarañas de una ligera luz que me señalara el camino, cada frustración y el más mínimo logro, ¿no fueron acaso los hallazgos?

Por ello, lo que sigue en esta parte final de mi estudio sobre la pasión de aprender, no son hallazgos *per se*, son simplemente la continuidad de lo que nunca concluye. Ese es el motivo por el cual en lugar de “conclusiones”, titulo el mencionado acápite como “In-conclusión: el punto de llegada (o de volver a partir)”. Lo que sigue es un conjunto de digresiones en torno al tema de las pasiones, procurando ser presentadas con cierto decoro, y con la advertencia de anunciar una modesta narración sobre el aprendizaje apasionado en las aulas universitarias.

Ahora bien, para hablar de la pasión de aprender en estudiantes universitarios es imprescindible observar el fenómeno tal como ocurre en el “teatro del mundo”. Nadie mejor que los protagonistas para que nos cuenten cómo es su pasión a la hora de realizar una tarea de aprendizaje. De esta manera ocurre el primer hallazgo: el carácter de enigma que supone escudriñar en el fondo de los seres humanos. Se pueden observar algunas manifestaciones, para algunos teóricos, de orden universal (Aristóteles, Cicerón, Descartes, entre otros); se pueden dibujar otras, a partir de los relatos íntimos de los participantes. Pero nada asegura que tales descripciones o percepciones, corresponden o no, al auténtico rostro de las pasiones.

Si esta descripción es compleja, lo es aún más apreciar en su plena magnitud vital un auténtico sujeto afectado. Cada quien guarda en las entrañas de su subjetividad, sus debilidades y sus potencias, sus querencias y sus “arrebatos pulsionales”. Por lo tanto, ¿existe un termómetro que permita captar el grado de intensidad de una pasión? ¿una especie de tensiómetro para captar su tensión? ¿qué diferencia una pasión de una emoción, o de una motivación? ¿quién está apasionado y quién no? Entonces: ¿cómo encontrar un estudiante apasionado a la hora de aprender?

Los investigadores del tema (Marton, Säljö, Entwistle, Biggs, entre otros), hablan de estilos, estrategias, enfoques de aprendizaje. Los filósofos hablan sin mayor reato de pasiones y emociones (Aristóteles, Agustín de Hipona, Descartes, Hume, Spinoza), los psicólogos prefieren el término “emoción”. Entonces ¿por qué hablar de la pasión de aprender? ¿y por qué desde la perspectiva de los estudiantes universitarios?

El primer hallazgo es el enigma que rodea al concepto. Deleuze habla del concepto como el perímetro, la configuración, la constelación de un acontecimiento futuro. Es el conocimiento de uno mismo, y lo que conoce es el acontecimiento puro, que no se confunde con el estado de las cosas en el que se encarna. Es incorpóreo, aunque se encarne en los cuerpos. Carece de coordenadas espacio-temporales, sólo tiene ordenadas intensivas. Carece de energía, sólo tiene intensidades, es anergético. El concepto expresa el acontecimiento, no la esencia o la cosa (Deleuze, 1999, p. 26).

El segundo hallazgo es aún más enigmático: la pasión es una palabra sospechosa. Ya lo dijimos en el marco teórico cuando le solicitamos a Ivon Bordelois y a José Antonio Marina una aproximación al concepto: para la primera, la palabra deriva de la fuerza y la sangre de los dioses; el segundo, (Marina,1997, p. 34) sostiene que el léxico sentimental es muy confuso en todas las lenguas. Fried (2008), autor de un libro titulado “La pasión de aprender”, también nos recuerda la mirada extraña que suelen recibir quienes investigan estos temas, por considerarlos como tópicos poco serios para la ciencia.

Enigma y sospecha, estos son los dos primeros hallazgos. Sin embargo, por conservar esta esencia, constituyen en sí una provocación epistemológica. El DRAE define el enigma como el conjunto de palabras de sentido artificiosamente encubierto para que sea difícil de comprenderse. La sospecha se relaciona con la duda –no necesariamente cartesiana-, con el recelo, la desconfianza y la apariencia. Es decir, el carácter enigmático y sospechoso de la categoría “pasión” lo rodea de un hálito de recelo y misterio.

Estas consideraciones de orden filosófico y etimológico conducen a un nuevo interrogante ¿acaso el estudiante apasionado por su saber es un ser enigmático y sospechoso? La respuesta es “puede ser”. No podemos responder “NO”, so pena de caer en un vacío elemental de orden epistémico. Y si decimos “SI”, a secas, se corre el riesgo de anular los hallazgos. No olvidemos que un “hallazgo” es aquello que se encuentra por casualidad, es un “toparse” con lo que no se busca, pero que está ahí como experiencia vital. ¿Cómo develar el misterioso laberinto? ¿en dónde se encuentra el hilo de Ariadna?

5.2 El hilo de Ariadna: de cómo aproximarse al Minotauro

Continuando con el mito de Ariadna, a continuación voy a relatar cómo fue la experiencia inicial para aproximarme a los estudiantes apasionados a la hora de realizar un acto de aprendizaje. Es decir, cómo fue la entrada al enigmático laberinto de las pasiones. El mito de Ariadna narra la manera como Teseo vence al temible minotauro, y con su ayuda, encuentra la salida del laberinto, gracias al ovillo de hilo que le suministró la bella princesa. El hilo de Ariadna es la guía del lazarillo a través de los recovecos del

misterio. En mi caso, el ovillo de hilo se transformó en pregunta permanente, en una búsqueda incesante, y al igual que Teseo, deshilvané el ovillo desde el comienzo, a la entrada del laberinto, en el planteamiento del problema.

El primer referente para ubicar un “estudiante apasionado por aprender” fueron los jóvenes que se desempeñaban como monitores de algunas materias en la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Sin embargo, no necesariamente estos chicos mostraban pasión por lo que hacían. Entonces acudí a los profesores, pregunté sin cesar por el perfil de sus estudiantes, pero la tarea no prometía una aproximación placentera. Los docentes solemos confundir “pasión” con “buenas relaciones con el estudiante” o “buen repetidor de lo que enseño”. Al margen de estas consideraciones, lo cierto es que no me sentía cómodo con estas estrategias de acercamiento a los posibles participantes. Considero que la “comodidad” o “el estar a gusto”, cuentan también a la hora de fijar nuestra posición epistemológica, aunque los ortodoxos digan lo contrario.

Ante este panorama tomé la decisión de convocar a los estudiantes con altos promedios académicos de la Universidad, pero al principio no sabía qué hacer con ellos. Enfrenté el mismo dilema que con los monitores: no necesariamente los estudiantes con los mejores promedios académicos vivían con pasión sus procesos de estudio. Fue entonces cuando se produjo el tercer hallazgo: descubrí que en la universidad se aprende de forma superficial, profunda o estratégica (Marton, Säljö, Entwistle, Biggs). Incluso, un estudiante que aprenda sólo por cumplir su obligación de “pasar la materia”, podía eventualmente obtener “buenas notas”. Este hallazgo de orden teórico, me condujo a la necesidad de caracterizar a los estudiantes de alto rendimiento que mostraran un rasgo esencial: que aprendieran porque les gustaba, con una profunda motivación interna, y que captaran sus logros de aprendizaje de manera holística. El perfil más próximo a este interés personal para “salir del laberinto”, eran los estudiantes de alto promedio académico que mostraran aprendizaje profundo.

Enfrentar el Minotauro implicó un riguroso ejercicio previo que contempló las siguientes etapas: a) Seleccionar cuatro universidades de la región³⁴; b) Convocar a 464 estudiantes, 307 con altos promedios académicos, y 157 estudiantes con bajos promedios académicos; c) aplicar la encuesta complementaria de datos sociodemográficos (Ver anexo C y anexo I); d) aplicar el cuestionario de procesos de estudio (Ver anexo A y anexo B); e) desarrollar 10 grupos focales; f) Desarrollar 25 bitácoras reflexivas con cada uno de los resultados de los análisis de las entrevistas en profundidad. Con estas armas en la mano se procedió a ir al encuentro con el Minotauro, es decir, si se permite la metáfora: ir a la comprensión del fenómeno de la pasión de aprender.

Este encuentro, a su vez, supuso tres acciones articuladas: un análisis manual de los datos con apoyo de la teoría fundamentada, el uso de la herramienta atlas ti, y un ejercicio de escritura en los términos que lo propone Coffey y Atkinson: un ejercicio escritural que mezcla la creatividad y estética del autor con los datos reales y el ejercicio consistente de codificación de la información. Con base en ello, se intentó construir teoría sobre la pasión de aprender, en términos de tener ideas y usarlas (Coffey & Atkinson, 2003, p. 167). Así fui aproximándome a un cuarto hallazgo: mostrar un enfoque profundo suponía realizar un trabajo de campo de orden descriptivo con la aplicación de un instrumento apropiado, de modo que me permitiera aproximarme al perfil que quería indagar en mi estudio.

5.2.1 Algunos rasgos generales del estudiante apasionado

Esta primera aproximación a los estudiantes que muestran pasión por aprender, desde una mirada que comprende aspectos sociodemográficos, información del grupo familiar y aspectos académicos relacionados con la carrera, permiten los primeros atisbos hacia la comprensión del fenómeno del cual me ocupo en este estudio. Como puede observarse no se trata de un estudio exhaustivo de corte descriptivo, sino de un

³⁴ Las cuatro universidades participantes fueron: Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Universidad de Pamplona, Universidad de Santander, y Universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta.

ejercicio aproximativo, una nueva idea de diálogo con el objeto investigado –en el sentido en que lo propone Prigogine (2010) y Stengers (2004)-, una especie de entrada a la comprensión del problema ¿qué y cómo es la pasión de aprender?

Quizá el primer punto es que nuestros participantes son seres humanos comunes y corrientes, habitantes de este complejo entorno social, en el que pareciera ser, se sigue viendo el acceso a la educación superior como el camino más seguro para mejorar las condiciones de vida. Los estudiantes apasionados se parecen a los demás: sufren los mismos problemas de orden social y político que aqueja al 95% de la población colombiana. Los datos anteriores corroboran una realidad apremiante: los estudiantes de escasos recursos sólo pueden estudiar en las universidades públicas y el motivo principal para matricularse (43%), son los bajos costos, por lo visto, no hay mucha pasión a la hora de elegir estas universidades.

Las dos universidades públicas, UFPS y UP, albergan estudiantes de estratos 1, 2 y 3; la UDES jóvenes de estrato 3 y 4; la USB, estudiantes de estrato 2, 3 y 4. No se evidencian matriculados de estratos 5 o 6. Por un lado, por el otro, un elemento llama la atención en las dos universidades privadas: pareciera que la UDES recibe jóvenes cucuteños de clase media, sin posibilidad de emigrar a otras ciudades; y la USB, recibe a personas trabajadoras, algunas casados y con responsabilidades de esposos y padres –o esposas y madres-, que aprovechan los horarios nocturnos o de las primeras horas de la mañana (6:00 a 9:00 am) para llevar a cabo su proyecto de vida.

Aunque no tuve acceso a estudios que permitan confirmar lo que digo, un fenómeno muy común en la ciudad, es que los jóvenes pudientes o de estratos altos, cursen sus carreras en otras ciudades: principalmente Bogotá, Medellín y Bucaramanga. Aquellos cuyos recursos no alcanzan para migrar terminan estudiando en la UDES. Los que trabajan y tienen responsabilidades de pareja e hijos, van a la USB; y los jóvenes de escasos recursos económicos, optan por estudiar en las instituciones del Estado. Lo cierto, es que la pasión de aprender no depende del estrato social, ni de la universidad donde se estudie.

Se presentan diferencias entre la formación y la ocupación laboral de los padres de los estudiantes. En las Universidades oficiales los niveles de formación son porcentualmente mayores en básica primaria y secundaria, mientras que en las universidades privadas el porcentaje de padres de familia con título profesional sube, tanto en padres como en madres. En cuanto a las ocupaciones de los padres también hay diferencias: el 63% de padres de estudiantes de universidades públicas son trabajadores informales, en el caso de los padres de los jóvenes que estudian en las instituciones privadas, el 50% son empleados y el otro 50% viven de sus negocios.

El origen de los colegios también muestra algunas diferencias: el 77% de los estudiantes de universidades públicas provienen de colegios públicos, mientras que los participantes de las privadas sólo un 40% se graduaron en colegios oficiales. Otro aspecto importante son las motivaciones a la hora de estudiar: en el caso de los jóvenes de las universidades públicas la razón principal es la “superación personal” (51%) y para “ayudar a la familia”, los estudiantes de las privadas se motivan principalmente para alcanzar las metas (40%) y el 25% para mejorar su condición económica. Por el simple gusto de estudiar, por placer, en el caso de las públicas llega al 28%, y en las privadas sólo al 15%. Este último dato es bien importante para este estudio sobre la pasión de aprender: pareciera, según esto, que los estudiantes de las instituciones universitarias oficiales poseen más pasión que sus iguales de las privadas.

5.2.2 Del enfoque profundo de aprendizaje a la pasión de aprender

Aunque ya se ha mencionado el objeto de este acápite, es importante señalar que nuestro interés básico a la hora de desarrollar un trabajo descriptivo con la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio de Biggs (1982), es la de seleccionar a los participantes del estudio. Sin embargo, nos mueven otras cuestiones, que bien sea por su aparente utopía o por su parquedad, también es inevitable destacarlas, a manera de indicios o pistas en la búsqueda incesante y apasionada de unos hallazgos, que por ahora, parecen insinuarse desde la primera línea del problema de este estudio.

Se sabía de antemano que la meta era la comprensión de la pasión de aprender y se trazó una hoja de ruta, pero en el fondo y a ciencia cierta, no tenía claro y sigo aún sin precisarlo, qué iba a encontrar. Por ahora es necesario esbozar, además del fin central que acabamos de señalar, los bordes del trayecto que acabamos de recorrer, o mejor, el sinnúmero de incidencias que motivaron este recorrido desde el aparente rigor de la medición de las respuestas al cuestionario, realizadas por los participantes. Gracias a estos pequeños o modestos tramos que se han recorrido desde la teoría de los enfoques de aprendizaje y con el apoyo del análisis de varianza multifactorial (ANOVA) y contraste de hipótesis para diferencia de medias, utilizando el método de la diferencia significativa Honestas de Tukey (DSH), se logró:

- Indagar en un grupo de 464 estudiantes de diversas carreras universitarias de cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta, en el tipo de enfoque de aprendizaje que asumen a la hora de aprender: enfoque superficial, enfoque de logro o enfoque profundo.
- Contrastar los resultados en la aplicación del cuestionario CPE entre un grupo de estudiantes con altos promedios académicos (307), y un grupo de estudiantes universitarios con bajos promedios académicos en sus respectivas carreras (157).
- Revisar las correspondencias entre un grupo y otro, para analizar las relaciones entre alto promedio académico y las variables enfoque superficial, de logro y profundo; y entre bajo promedio académico y las mismas variables.
- Encontrar una relación más o menos significativa entre alto rendimiento académico y enfoque profundo, y entre bajo rendimiento y enfoque superficial. De igual manera, constatar, el carácter transversal del enfoque de logro entre estudiantes de alto y bajo rendimiento.
- Analizar algunos rasgos y categorías presentes en la teoría de enfoques de aprendizaje en estudiantes con altos y bajos promedios académicos, con el propósito de visualizar y delinear las categorías emergentes que aparecían con fuerza propia en la fragmentación, codificación y análisis de los datos de las entrevistas en profundidad y grupos focales.

- En general, el estudio mostró una correspondencia mayor entre escala motivo profundo-estrategia profunda-enfoque profundo, con los estudiantes de alto rendimiento académico, en específico en las universidades Francisco de Paula Santander y universidad Simón Bolívar.
- También se encontró una relación entre motivo-estrategia-enfoque superficial y estudiantes con bajos promedios académicos, con mayor relevancia en las universidades Francisco de Paula Santander y Simón Bolívar.
- El motivo-estrategia-enfoque de logro no mostró mayores diferencias entre estudiantes de alto y bajo promedio en ninguna de las cuatro universidades.

Con base en estos resultados, es posible considerar que los estudiantes con altos promedios académicos con motivo, estrategia y enfoque profundo, pueden ser considerados como participantes que se aproximan al “perfil” de “estudiantes que muestran pasión de aprender” en sus procesos de estudio.

Según Biggs (2006, p. 35), los estudiantes con enfoque profundo sienten una necesidad vital de abordar su tarea de aprendizaje de “forma adecuada y significativa”, por lo tanto, se experimentan sentimientos positivos, sensación de desafío, conmoción interna, euforia y una voluntad inquebrantable para asumir el proceso de estudio, en donde aprender es un placer. Estos rasgos, se multiplican en los datos, asunto que expondremos más adelante.

5.2.3 El collage conceptual como punto de partida

Este apartado constituye la fotografía de los 25 participantes del estudio (Ver anexo J), de forma sintética recoge los rasgos más sobresalientes de este grupo de estudiantes universitarios, a partir de la pregunta ¿qué puedo ver en esta entrevista? o ¿qué hay acá?. Sin embargo, el collage no constituye sólo la mirada a las entrevistas en profundidad, sino que acoge otros momentos del proceso de recolección de la información: los grupo focales, y algunos datos generales visibles en la encuesta social y en el cuestionario procesos de estudio. Por esta razón, a este ejercicio lo denominó como

el componente “bisagra”, porque actúa como puente entre los datos de corte descriptivo, y los datos cualitativos, analizados desde los aportes de la teoría fundamentada.³⁵

Se trata de un ejercicio analítico que le da mayor prelación al “sujeto cognoscente” pero que no borra de un plumazo al “sujeto conocido”, por el contrario, como afirman algunos de los participantes, los memos constituyen una especie de diálogo conmigo mismo, es el investigador en la soledad de su ejercicio tratando de contarse lo que siente, lo que ve, e incluso lo que piensa. No son auténticas reflexiones ni sesudas conclusiones –en lo posible, evito el término conclusión-, sino más bien el “cuaderno de viaje”, o la aventura exploratoria hacia la comprensión del fenómeno de aprender con pasión. Por ello, recoge los datos generales de cada una de las entrevistas de los 25 participantes que aparece en la tabla del anexo K.

Si ya es posible tener un grupo selecto de participantes y un conjunto de datos sobre ellos, es decir, si ya existe información preliminar sobre el trayecto, sobre las curvas y recovecos del camino, sobre los sitios escarpados, si se tiene el borrador del mapa con los precipicios, la descripción de la geografía del lugar, los lugares para acampar y los paisajes para la foto; es preciso revisar los apuntes, realizar las acotaciones al margen, trazar nuevas rutas en caso de emergencias, esbozar rutas de escape, o simplemente, deleitarnos en el placer de la escritura del “horizonte sensible”. En esto reside el fundamento de esta “comprensión preliminar del estudiante con pasión de aprender”.

A la pregunta ¿cuál podría ser la topología de un estudiante apasionado por el aprendizaje?. La topología, en el sentido serresiano, es un concepto que insinúa lo que no muestran los datos fríos: las cercanías y las distancias, las continuidades y discontinuidades, las propiedades de las formas y figuras, de los objetos y de los sujetos, los gestos, las miradas. En este marco topológico, es posible afirmar a manera de

³⁵El desarrollo de cada una de las 25 bitácoras reflexivas aparece en el anexo I. Con el fin de sistematizar esta información se construyó la tabla que aparece en el anexo K, la cual recoge de forma sintética los datos de cada uno de los 25 participantes en el marco de las categorías centrales.

conclusión inconclusa, que un estudiante apasionado por su saber, es un universitario común y corriente, que no se trata de un genio o un superdotado, sino de un ser humano frágil, por lo general imbuido de sueños y esperanzas, que encuentra en el acto de aprender su golosina favorita.

Es posible visualizar, de la manera que un viajero desde la ventana de un tren o de su auto, percibe paisajes coloridos, contornos que se abren y que se insinúan, cordilleras que se trenzan en besos y abrazos naturales, árboles que abanicán con sus paraguas de hojas los valles y los ríos. Mi función como investigador es contar lo que percibo, pero desde lo que siento y lo que vivo en el teatro del mundo: jóvenes universitarios que estudian con pasión porque sí, o porque intentan salir de la pobreza, o simplemente porque hacen “lo que les gusta”, o porque otro ser humano –padre de familia o profesor- provoca un estado de embrujo, de arrobamiento, de sobrecogimiento, a veces de angustia- que desata un conjunto de sentimientos llamado “pasiones”.

Este marco topológico o esta mirada desde la ventana del tren en lenta marcha, nos permite atisbar en el ser humano que aprende con pasión: estudiantes que configuran sus propias concepciones de aprendizaje y los rituales a la hora de realizar la tarea de aprender. Por ello, los 25 vitrales que aparecen en la tabla del anexo K, muestran a un grupo de jóvenes apasionados por el conocimiento, y que gracias a ello, han templado su carácter, son ordenados, responsables, dedicados, se esfuerzan, perseveran, no escatiman tiempos ni espacios, no comen entero, y van más allá de los reducidos marcos de los currículos universitarios.

Simplemente, un estudiante apasionado es un universitario que no se ve “haciendo algo distinto de lo que hace”, las pasiones inteligentes mueven a aprender y si pasa un día sin aprender algo nuevo, el tiempo se detiene. Los participantes se revelan como seres humanos sencillos pero con convicciones fuertes, porque aprender es como tener hambre, el joven apasionado es un glotón incorregible, un sibarita de la inteligencia, un buscador de tesoros ocultos, pues aprender es “algo divino y misterioso”.

El ejercicio analítico del anexo K, permite dar apertura no sólo al análisis cualitativo, sino a la generación de teoría, tal como se dijo líneas arriba, como la posibilidad de “poseer ideas y usarlas”. La tabla configura un mapa a partir de los análisis línea por línea y la codificación axial (Strauss & Corbin, 2003); sumado a los datos de la encuesta, del cuestionario y de los grupos focales. Este mapa general esboza las cinco grandes categorías que se originaron en la descripción, análisis-clasificación, e interpretación de los datos (Huberman y Miles, 1994; Dey, 1993; Walcott, 1994; c. p. Coffey & Atkinson, 2003). Con base en estos ejercicios previos, se procedió a la construcción de los capítulos 6 y 7, que siguen continuación.

CAPÍTULO 6.

LA PASIÓN DE APRENDER: DEL SENTIDO AL TRAYECTO

“Siento unas ganas enormes de conocer, no me gusta quedarme con incógnitas... no sé cómo explicar... es algo divino y misterioso a la vez...” (PAAI04)

En este capítulo confluyen los hallazgos del proceso de análisis de los datos de forma descriptiva, por lo tanto, se dará prelación a la exposición de los relatos de los participantes. La ruta a seguir será la presentación de cada una de las cinco categorías con sus respectivas subcategorías, que se identificaron durante el proceso de análisis artesanal y el posterior contraste con la herramienta atlas ti. Los textos estarán precedidos de una breve introducción, cuyo fin se orienta a preservar un hilo conductor entre los conceptos centrales del estudio, y la lógica estético-científica que intento imprimir al tono de la escritura de esta investigación. El ejercicio de reducción de datos manual y el posterior apoyo del software atlas ti se expone en detalle en la Parte III capítulo 4.3.

Es importante señalar que la presentación de los hallazgos cualitativos, están precedidos de la exposición de los resultados del ejercicio descriptivo, producto de la encuesta sociodemográfica, del Cuestionario Procesos de Estudio, de los grupos focales, de las bitácoras reflexivas y de las entrevistas en profundidad, instrumentos que fueron explicados en la Parte III capítulo 4.2. La finalidad de la presentación de los hallazgos cualitativos consiste en lograr una mayor profundización en la comprensión del fenómeno de la pasión de aprender desde el punto de vista de los estudiantes universitarios, puesto que los datos de la encuesta y del cuestionario se utilizaron como una estrategia de aproximación al asunto problemático, y como una forma de iniciar la ruta en la exploración del objeto propuesto. Del mismo modo, los datos iniciales operan como constructos iniciales para la configuración de las categorías, y como bisagras que permiten la triangulación de métodos, en el sentido en que lo proponen Cook y Reichardt (1995).

Con base en lo anterior se consolidaron las categorías y subcategorías que se exponen en la tabla N° 10:

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|--|--|
| El sentido de la pasión de aprender | -La pasión de aprender como un “hacer lo que me gusta” -La pasión de aprender como reto -La pasión de aprender como satisfacción o disfrute personal |
| Aspectos claves asociados a la pasión de aprender | -El autoconcepto del aprendizaje apasionado por el saber -La imagen del profesor que apasiona a aprender -La familia -El entorno y los amigos |
| Ritual de aprendizaje del estudiante apasionado | -Concepción de aprendizaje -Estrategias de aprendizaje |
| Horizonte de sentido | -Logros del estudiante apasionado -Expectativas del estudiante apasionado por aprender |
| Trayecto vivencial y académica | -Ámbito vivencial -Ámbito académico |

6.1. El sentido de la pasión de aprender

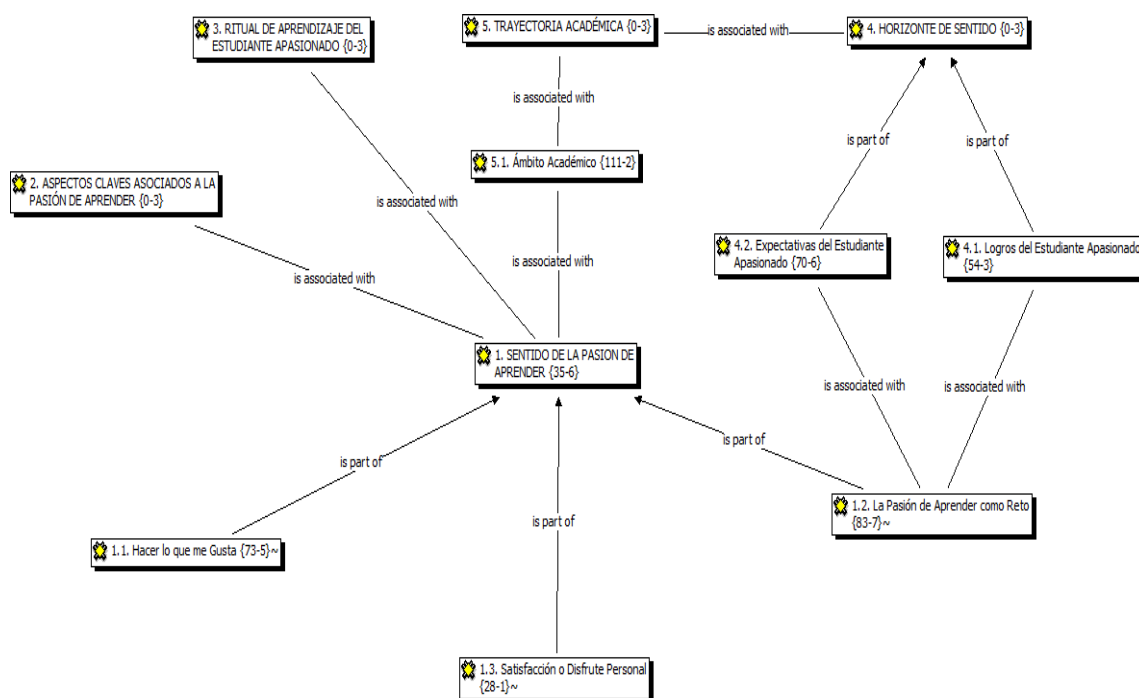


Gráfico N° 1. *Sentido de la pasión de aprender*

El “sentido de la pasión de aprender” como expresión en sí misma, constituye lo que he denominado “enigma”, y que a criterio de quien escribe estas líneas constituye el primer hallazgo del presente estudio. Se puede designar la expresión con otra palabra: tal vez, significado, o porqué no, concepción, o para tomar la idea de Castoriadis, imaginarios; pero creo que ninguna puede recoger de mejor manera la idea que viene configurándose a lo largo de este estudio: “la pasión de aprender”, vista como una categoría que fluye entre las fronteras del rigor científico y la flexibilidad del acto poético: la ciencia vista como creación artística, y la poesía como ejercicio científico.

Los hallazgos que se describen a continuación pretenden responder a la pregunta: ¿Qué sentido le dan los estudiantes universitarios a su pasión de aprender? Al plantear la palabra “sentido”, se da la posibilidad de abrir la comprensión del fenómeno estudiado

más allá de las limitantes de otras nominaciones. En el Diccionario de la Real Academia, la palabra sentido se usa como adjetivo para referirse a “aquello que expresa un sentimiento”, idea más concurrente con un estudio sobre la pasión de aprender.

La acepción del término “sentido” va más allá de esta primera significación y también se refiere al modo particular de entender un juicio o una cosa, al entendimiento con que se ejecutan ciertas acciones y a cada una de las interpretaciones que un sujeto le da a una palabra o a una proposición. Para el DRAE existen más de once definiciones de nuestra categoría “sentido”. En particular, una llama la atención: “proceso fisiológico de recepción y reconocimiento de sensaciones y estímulos que se produce través de la vista, el oído, el olfato, el gusto o el tacto, o la situación de su propio cuerpo”; definición de la categoría “sentido”, muy cercana a la idea de Serres (2003) en *Los Cinco Sentidos*, y con la cual, desde el referente teórico conservo profundas cercanías, o como dice el filósofo francés, más topología que trigonometría.

Para algunos participantes la pasión de aprender es el modo particular de entender algo o el juicio que se hace de ello, y como tal, es la forma como el sujeto aprendiente define el fenómeno, una experiencia vital “que le mueve el piso”, que conmociona a la manera de un acontecimiento, de un “acto mágico” que mueve a aprender, que provoca el hambre y la necesidad de saber:

“Entiendo por pasión lo que a uno le mueve el piso; en general el estudio me mueve el piso (...)...me apasiona la magia de poder entender, me apasiona esa necesidad o hambre de aprender, me apasiona el hecho de que se aprende todos los días, es algo a lo que no podemos negarnos; hay necesidad de saber (...) pienso que la pasión de aprender va de la mano de la autocrítica, un estudiante apasionado y exitoso debe autoevaluarse de forma permanente para que esté cambiando y adaptándose a las cosas que surjan.” (PAAE05).

Para finalizar esta introducción general a la comprensión de la pasión de aprender, voy a destacar otro de los “sentidos” que los estudiantes le otorgan al fenómeno: es el de inteligencia o conocimiento con el que se ejecutan algunas acciones, y que responde a la expresión popular de “ponerle sentido a las cosas”, encontrarle utilidad, la pasión como algo útil, productivo y que responde a unas metas previamente establecidas, sin duda, una pasión de aprender “encarnada” que produce efectos placenteros y un bienestar físico e intelectual:

“Me gusta darle sentido a lo que aprendo, buscarle aplicación” (PAAI03)

“Me apasiona a aprender saber que todo eso que me gusta, me sirve para mi vida, me trae bienestar. Veo la pasión por aprender como el hecho de saber que voy a estar bien, física e intelectualmente. Todos esos aprendizajes me van a proporcionar un ambiente agradable.” (PAAI04).

6.1.1. Hacer lo que me Gusta

“He decidido hacer lo que me gusta porque es bueno para la salud.” Voltaire

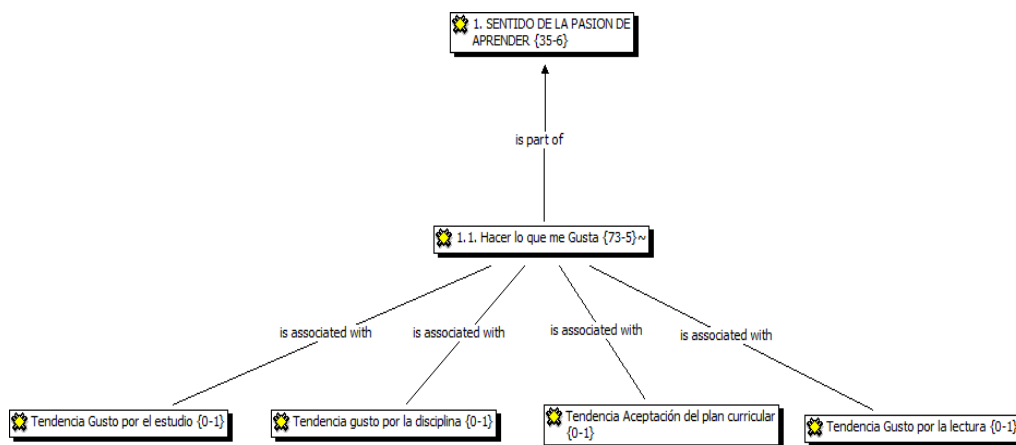


Gráfico N^a 2.La pasión de aprender como “hacer lo que me gusta”.

“Hacer lo que me gusta” corresponde a la primera acepción que le otorga el Diccionario de la Real Academia de la Lengua a la palabra sentido: “expresión de un

sentimiento”. La pasión como posibilidad de realizar la tarea que le venga en gana al individuo, constituye per se, la manera de autoafirmación de la soberanía del sujeto sobre sí mismo. Implica el punto de control que establece de forma autónoma la persona para moverse en una u otra dirección, y define la intensidad del estímulo y el tipo de personalidad del estudiante apasionado: sentimental, sensitivo, intuitivo o pensador:

“Aprendo por el gusto de aprender (...). Competir me fastidia de sobremanera, que la gente ande pendiente de las notas de los promedios, eso no va conmigo. No aspiro a ser la mejor, no vivo soñando con eso. Simplemente estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo (PAAI03)

“Aprendo porque me gusta conocer (...). Me apasiona (...)... aprendo no quedarme vaga de conocimientos. (...) para poder aumentar la capacidad de admirar todo lo que está a mi alrededor. (...) Siento unas ganas enormes de conocer, no me gusta quedarme con incógnitas... no sé cómo explicar... es algo divino y misterioso a la vez (...)...” (PAAI04).

“Sentirme a gusto con lo que hago y eso me es suficiente; yo no vengo a la universidad a competir, vengo a aprender. Si algunas veces me han dado un diploma, para mí eso es secundario, yo vengo a lo que vengo: a prepararme para ser un buen abogado (...) (PADH25).

El sentido de la pasión de aprender es para muchos de los participantes de este estudio “vocación” (del Latín Vocatīō-nis: acción de llamar), entendida ésta como “el llamado de Dios”, es decir, como un clamor íntimo, aptitud, afición, proclividad o preferencia; por ello la pasión es “simplemente estar en sintonía con mi vocación” (PAAT14). La vocación, por lo tanto, es alegría, motor que mueve a la acción, posibilidad de ejercicio de la profesión, es la llave que asegura el éxito escolar, porque es la forma expedita para poder realizar lo que el ser humano quiere.

La vocación no constituye solamente la elección de una carrera profesional, es algo que brota de lo más profundo del ser, con ese sentido, pasión y vocación conforman una misma familia, pues mientras pasión significa lo sagrado o aquello que es invadido por los dioses -lo cual permite establecer concomitancias entre lo sagrado y la pasión-, la vocación es ese llamando íntimo que hace Dios para seguirlo, “Lo que me apasiona a aprender... es ejercer mi vocación”:

Pienso que el amor por el estudio va unido con la vocación, es decir, uno se apasiona por aquello que le despierta interés. Es algo que a usted lo mueve a estudiar, a decir: voy a pasar con una buena nota, no puedo ser mediocre, no quiero ser igual a los demás. De esta manera la responsabilidad se relaciona con el gusto, los intereses, las motivaciones (PAAP01).

“Yo creo que lo más importante es tener vocación por la carrera que uno elija y eso es lo que lo ayuda a uno a estudiar con alegría, porque... uno sabe que cuando logre obtener su título va a realizar lo que verdaderamente se quiere y no algo que le toco, entonces eso motiva y se estudia con más pasión, y con mucha alegría” (PAAI13).

“Mi vocación es lo que me gusta hacer, y eso tiene que ver con lo que hago: prepararme para ser una buena maestra (...). No sé, pero en este momento me siento plena con la pedagogía (...)...estoy súper encarretada, eso de formar seres humanos me seduce...” (PAAP11).

El “sentido de la pasión de aprender” también adquiere el sentido de facultad fisiológica relacionada con el gusto: la pasión de aprender para algunos participantes está relacionada con el sentido del gusto, es decir con el deleite que produce el acto de alimentarse, el gusto es el sabor de las cosas, pues el saber tiene la misma raíz de sabor, la raíz *-sap-* configura el apetitoso origen de los vocablos “sabor” y “saber” en nuestra lengua, el sabor es la sensación que producen los alimentos u otras sustancias en el

gusto. Saber, por su parte, es la sensación que producen los conocimientos u otras prácticas en el ser humano. Se aprende por gusto y se saborea por gusto:

“La pasión por aprender es lo que se siente cuando uno se está alimentando, cuando uno está aprendiendo con pasión es como cuando uno se está alimentando, es como cuando te comes un plato delicioso. (...)...mi pasión por el estudio es desde pequeña y las ganas de aprender más y más se me sale hasta por los poros... (...).” (PAAI07)

“Una enseñanza nutritiva porque me enseñaron a ser persona y creo que eso me infundió lo que usted llama “pasión de aprender”... (...),por eso no soy conformista, no trago entero, me esfuerzo y organizo mi tiempo (...). Lo que quiere decir que mi pasión por esto no es invisible, sino que se relaciona con mis expectativas, con mis sueños, con mi familia, con lo que quiero ser y hacer en el futuro” (PACE21).

Eso es lo que me pasa actualmente con mi proyecto de grado sobre responsabilidad empresarial: a pesar de que los jurados le dieron el visto bueno, yo no me siento satisfecha. A eso yo llamaría “pasión por aprender”, a la insaciabilidad, la glotonería, es como comer y nunca saciar el hambre” (PAAH15)

Hacer lo que me gusta supone en el caso de los estudiantes universitarios, una explicación de su pasión de aprender, pero esta situación requiere estar en el lugar que es, es decir, estudiar la disciplina o la carrera que le guste al estudiante, porque el asunto que convoca a un joven universitario es el desarrollo de un currículo con el fin de ser certificado como idóneo –profesional- en el área elegida. A la universidad se va a estudiar, por ello la elección de la carrera debe corresponder a las prioridades intencionales del estudiante.

Los segmentos de los relatos que a continuación se presentan se ubican en el anterior contexto: estudiar una carrera apasiona a aprender porque: es posible evidenciar lo que el estudiante se pregunta; porque se encuentran respuestas en el plano personal y profesional; porque se siente bien consigo mismo; porque se muestra la proyección como futuro profesional; porque hay identidad entre el sujeto que estudia y la carrera que cursa; porque estar en la carrera elegida permite sentir que se aprende de verdad; y finalmente, porque estudiar lo que se quiere, hace ver el acto de aprender no como una carga sino como “un parque de diversiones” y no es posible verse haciendo otra cosa en el futuro:

“Me encanta lo que hago. Es lo mío, no me veo haciendo otra cosa. Estuve haciendo una maestría en biología celular en Mérida y en más de una ocasión tomé la buseta y me puse a pensar que yo no quería pasar la vida en un laboratorio viendo crecer microorganismos, no era lo que yo quería. Por el contrario, comunicación sí es lo que yo quiero...” (PAAH02).

A mí me gusta tanto lo que estudio que me parece que estuviera en un campo de diversiones, todo me parece sencillo, no me da pereza trasnochar, madrugar, dejar de rumbar por quedarme preparando un parcial (...). Eso se llama amor por la carrera. Se llama identidad con lo que se hace, se llama estar contento con la carrera elegida” (PADH25).

“A mí me apasiona la psicología, me entusiasma estudiar temas relacionados con esta ciencia, y por lo tanto no es una carga para mí estudiar. El promedio es la consecuencia de ese gusto especial que uno tiene por la carrera. Yo sueño todas las noches ejerciendo como psicóloga...” (PADH23)

Sin embargo, aún matriculado en la carrera favorita, existen asignaturas que apasionan y otras que desencantan. Tanto el estudio descriptivo como el estudio cualitativo muestran que los estudiantes apasionados por aprender, suelen preferir las materias relacionadas con el campo disciplinar: al ingeniero les gusta estructuras, a los

psicólogos la psicología social, al estudiante de matemáticas el cálculo. Este fenómeno según los textos que siguen, obedece a la aplicabilidad de la materia en el campo profesional o a las expectativas que genera una asignatura en relación con el ejercicio futuro de la profesión. Cuando esto ocurre, la materia se les facilita aprenderla, obtienen mejores calificaciones, y el tiempo que le dedican pasa a segundo plano porque cuando “algo le gusta, uno le dedica tiempo”:

“Para serle franca me apasiona la contabilidad por tres razones: la primera porque es con números, y los números siempre han sido mis favoritos en el estudio, se me facilita. En segundo lugar, porque la contabilidad resume en números la vida práctica. Llevar los estados contables es como llevar la plata de un banco o de una empresa en una tabla con números y cifras. En tercer lugar, por mi madre, ella es contadora y todos sus amigos que la frecuentan en mi casa son contadores” (PACE21).

“...logística empresarial...me gusta porque abarca muchísimos campos, todas las áreas que se manejan en una empresa, desde el área administrativa hasta el área de producción, abarca todos los aspectos (...). Cuando a una le gusta una materia el tiempo se pasa volando” (PAAI03)

La pasión de aprender como “gusto por lo que se hace” incluye el tiempo. Dice Montaigne que “*el valor de la vida no yace en la duración de los días, sino en el uso que hacemos de ellos*”, situación que en el caso del asunto que nos convoca en este estudio, juega un papel importante. El estudiante apasionado por su saber vive el tiempo con “intensidad” y siente que no pasa, que al momento de estudiar está literalmente “detenido en el tiempo”, en un estado de flujo en el cual las personas se hayan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles, sino la experiencia por sí misma (Csikszentmihalyi, 2000):

“...le dedico mucho tiempo a estudiar, mucho, a veces me dicen: “porqué estudia tanto”, pero a mí me gusta presentar buenos trabajos, a mí me gusta investigar.” (PAAE06)

He dicho que estudio poco, pero puede ser que pase lo que me decía mi abuelita: “Trabaje en lo que te gusta para que te paguen por hacer nada”, es decir me gusta tanto aprender y aprender, que lo hago de forma natural y ni me doy cuenta.” (PACE21)

6.1.2. La Pasión de Aprender como Reto

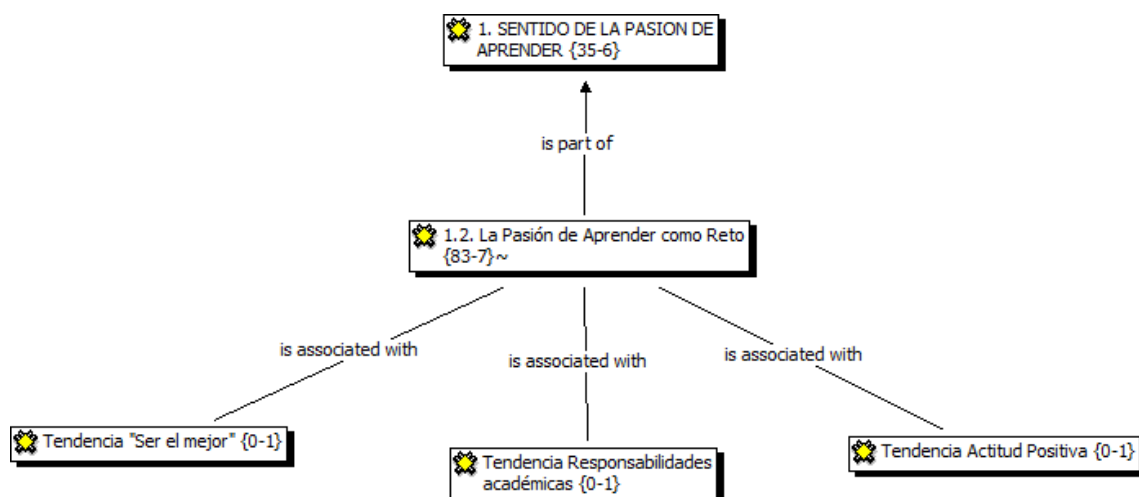


Gráfico N° 3. La pasión de aprender como reto

El reto, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, es una provocación o citación al duelo, una incitación a superar una dificultad, un obstáculo. Afrontar un reto consiste en el empeño que se pone para llevar a cabo una tarea, y que constituye por ello, un estímulo para quien lo asume. Es una manera de enfrentarse a las dificultades con decisión. En el caso de los estudiantes apasionados, la pasión de aprender reside en la condición de desafío o reto que lo lleve a implicarse en una tarea de aprendizaje. Para algunos de los participantes, según los relatos, la pasión como reto se manifiesta de varias maneras: en primer lugar, el reto es “querer ser alguien en la vida”; en segundo lugar, el reto es la configuración de una meta, y esa meta es “ser los

mejores”. El reto también aparece cuando en una materia no se obtienen buenos resultados académicos, es decir, la adversidad o la dificultad como reto que apasiona.

Mi pasión de aprender es “el reto de querer ser alguien en la vida”, de ser “mejor persona”:

“...quiero ser... ser alguien en la vida, y para ser alguien en la vida no se necesita ser doctor o médico, no se necesita el prestigio de un gran título, desde mi condición de licenciada puedo ayudar a mis papás, puedo ayudar a la gente. Mis papás merecen que les retribuya todo lo que han hecho por mí” (PAAP11).

“Pero la pasión de querer ser mejor cada día nos empuja (...). El deseo de ser alguien en la vida, de ser mejor persona, ese es el auténtico motor para estudiar y no abandonar el barco” (PABP17)

Inscribirse en una carrera de formación profesional es apropiarse de las responsabilidades propias que la Educación Superior exige, aún cuando se carezca de empatía por algunos temas o asignaturas específicas que hacen parte de este proceso educativo. En algunos relatos se evidencia como el “no gustar algo” se convierte en reto, y en lugar de desmotivar se convierte en el detonante de la pasión de aprender:

“En general, no es que no me guste alguna materia por ejemplo la estadística, sino que se me dificulta las matemáticas, y por lo tanto, como tengo esa carencia en lugar de dejarla a un lado, la trabajo con mayor dedicación” (PADH23)

“Le pongo actitud, me esfuerzo más, no bajo la guardia. Si algo no me gusta pero sé que hace parte de mis deberes lo asumo con mayor responsabilidad. De esta manera no soy de las que dejo aquello que al comienzo me pueda

generar pereza o dificultad, no soy de las que me asusto y me retiro con el primer problema. Por el contrario, voy para adelante” (PABP16)

“...algunos profesores si atentan contra ese impulso que uno tiene de aprender; cuando ocurre esto, asumo el problema y lo afronto, pongo toda mi disposición y por mi cuenta aprendo lo que tengo que aprender (...)...está en uno mismo, yo soy la primera responsable de mi vida y debo cumplir con las metas” (PABP18.)

Pero la pasión no se desvanece en la idea vana y fútil de la abstracción sublime, la pasión encarna en experiencias concretas, porque la pasión de aprender no cae del cielo, es un asunto de los hombres, más inmanencia que transcendencia: *“...se aprende aprendiendo, estudiando... el saber no cae del cielo, hay que esforzarse y dar todo de sí” (PABP19)*. Por lo tanto, la pasión se manifiesta en el rigor, la concentración, el trabajo constante, la disciplina.

El término “pasión” ofrece algunas pistas: es una estado pasivo en el sujeto, pero, a la vez, es una inclinación vehemente hacia a algo o hacia alguien; quizá por ello, los estudiantes apasionados por un saber, relacionan su pasión de aprender con el “trabajo duro”, y clasifican las pasiones como “locas” y “racionales”, la pasión de saber es una pasión “inteligente”:

“El origen de cualquier pasión está en uno mismo, es felicidad, alegría, plenitud (...). Hay pasiones locas y pasiones racionales. La pasión de saber, de conocer, de aprender, tiene rigor, tiene un camino, es una pasión inteligente” (PADH24).

“...la pasión no es hacer lo que uno quiera cuando se pueda, la pasión es constante y tiene la característica de estar siempre viva, de mostrarnos el horizonte para continuar estudiando cada día (...). Es la pasión la que me mueve a hacer las cosas” (PADH23)

6.1.3. Satisfacción o Disfrute Personal

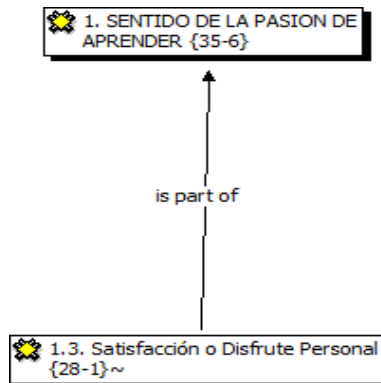


Gráfico N° 4. *La pasión como disfrute personal.*

La palabra disfrute está emparentada con términos muy familiares a la pasión: goce, placer, regocijo, fruición, usufructo y alegría. “Dis” es un prefijo que indica distinción o separación; “Frute”, por su parte, viene del latín “*frui*”: gozar de, hacer uso de, consumir. De esta raíz se derivan vocablos como fruta, usufructo, fruición, frugal, disfrutar. Su raíz indoeuropea corresponde a **bhrug*, asociada doblemente a la idea de disfrutar y a los productos agrícolas.

Mihaly Csikszentmihalyi (2000) estudia las condiciones que crean el disfrute, y para lograrlo, se dedicó a entrevistar a personas que según su estudio, experimentaban este desafío óptimo: cirujanos, músicos, deportistas extremos. Encontró que la esencia del disfrute se podía rastrear en lo que llamó “la experiencia de flujo”. El “flujo” es un estado de suma concentración que implica en su totalidad y en profundidad a un individuo en el desarrollo de una actividad.

De acuerdo con algunos participantes, su pasión de aprender obedece en estricto al placer que se deriva de una tarea académica:

“Estudio por placer, o sea me satisface aprender, no me importa trasnocharme estudiando porque uno entre más estudie más quiere seguir

“haciéndolo... entonces yo estudio por placer, porque me satisface aprender”
(PAAI04)

“Placer... mucha satisfacción personal. Me llama la atención estudiar, porque si no estudiara por placer, no realizaría mi proyecto de vida de esta manera, lo marcaría más sencillo, por salir del paso. “(PAAE06)

6.2. Aspectos claves asociados a la pasión de aprender

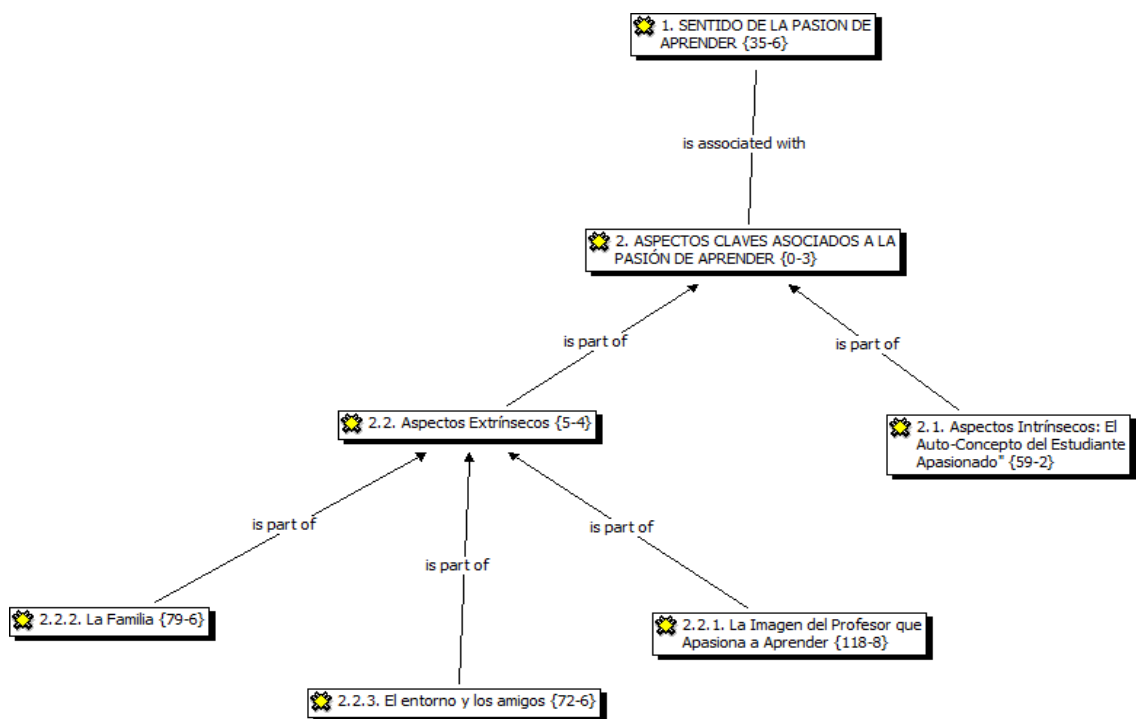


Gráfico N° 5. Aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la pasión de aprender.

Con base en el análisis de los datos desde la perspectiva de la teoría fundamentada, se identificaron algunos aspectos asociados a la pasión de aprender de carácter intrínseco y extrínseco. El primero se relaciona con la idea de “autoconcepto”; y el segundo con aspectos de especial influencia en los estudiantes universitarios a la hora de estudiar con pasión: el profesor, la familia, los amigos y el entorno en que vive el participante.

6.2.1 El Auto-Concepto del Estudiante Apasionado

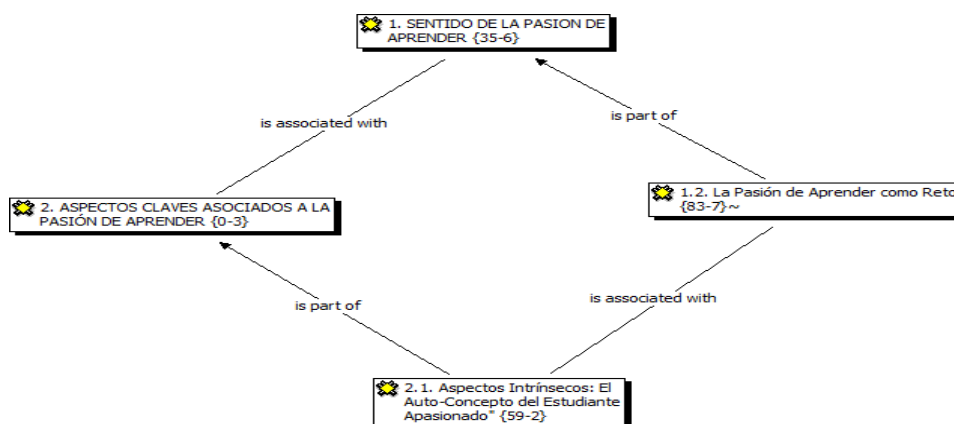


Gráfico N° 6. *Aspecto intrínseco: el autoconcepto.*

El auto-concepto se refiere a la concepción que cada persona tiene de sí mismo, manifestado, en muchos casos, en aquellos valores que desde su punto de vista los describen y enriquecen su existencia en el mundo de la vida; a saber: Humildad, disciplina, compromiso, dedicación, seriedad, responsabilidad, autonomía, altruismo, perfeccionista, cálculo, sociabilidad, espontaneidad, honestidad, crítica, integralidad, nobleza, emprendimiento, sinceridad, perseverancia, virtud. Son por lo tanto, en palabras de Reeve (2010, p. 200), representaciones mentales que los individuos construyen acerca de ellos mismos, producto de las experiencias vitales y de las reflexiones sobre estas experiencias que realiza todo individuo.

La construcción del autoconcepto está influenciada por la atención que las personas suelen prestar a la retroalimentación de las actividades que realiza, y que de alguna manera, expone sus atributos. Con base en estas acciones cotidianas, las personas agrupan estas experiencias en conclusiones generales, producto de generalizaciones cognitivas o autoesquemas. En general, un autoconcepto es la colección de autoesquemas específicos correspondientes a dominios vitales que varían de un individuo a otro. El autoconcepto académico, según García (2011, p. 153), responde a los interrogantes que un estudiante se hace sobre sí mismo como sujeto aprendiente,

sobre la percepción de sus capacidades académicas, que son de carácter cognitivo y emotivo, y que corresponden a la valoración de sus capacidades intelectuales y al nivel de autoestima que tenga sobre esta percepción personal.

El interés de este estudio, por ahora, es ahondar en la pregunta ¿cuál es el autoconcepto vital de un estudiante que sienta pasión de aprender?, a continuación se evidencian algunos relatos en esta dirección:

“Como persona me definiría muy perfeccionista, trato al máximo de pensar y calcular mis movimientos, calcular de cierta manera o de forma muy organizada mi tiempo. En la parte personal me considero hogareña a morir, es difícil salir de la casa, soy muy sincera, justa y sobretodo responsable”
(PAAI03)

“Soy una mujer perseverante, que lucho hasta último momento por lograr que quiero, soy muy independiente, termino haciendo lo que me propongo, organizada, amigable, me gusta ayudar a las demás personas y no trato siempre de sobresalir...” (PABP19)

“Soy una persona integral, con alto sentido de responsabilidad por mis deberes como hija, alumna y amiga. Disciplina, honestidad y compromiso son mis principales cartas de presentación (...).” (PACE22)

6.2.2 Maestros, familia, amigos y entorno

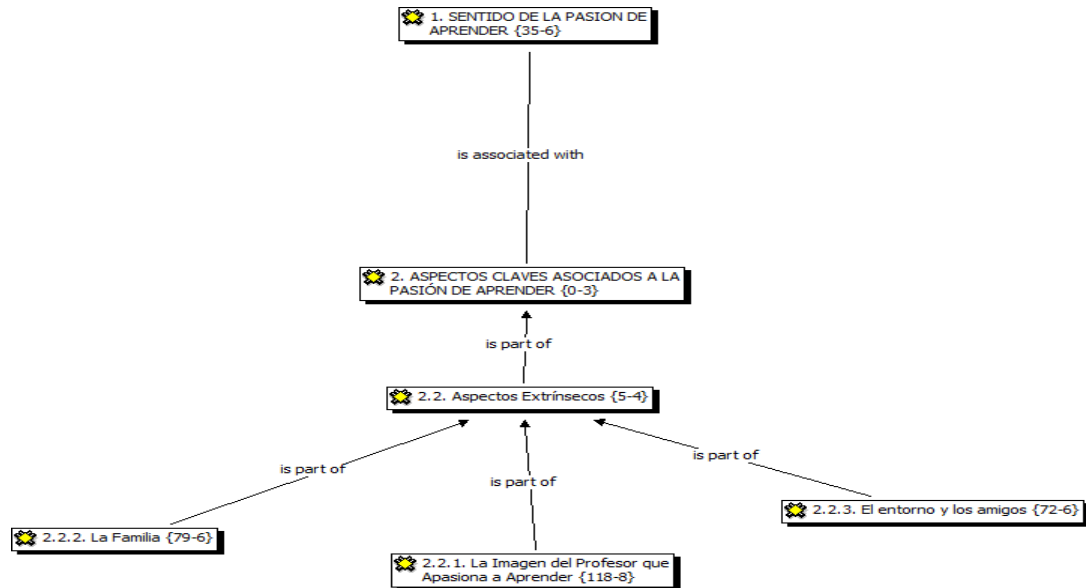


Gráfico N° 7. *Aspectos extrínsecos.*

Llamo “aspectos extrínsecos”, a aquellos elementos que los participantes en el estudio mencionan en sus relatos como fundamentales en sus procesos de aprendizaje: los profesores, la familia, los amigos y el entorno. Según lo encontrado en los datos, los docentes y los padres de familia constituyen pilares centrales a la hora de aprender, bien sea como apoyo directo, como modelos a seguir o como referentes motivacionales para mejorar sus condiciones de vida. A continuación se detallan los textos de los estudiantes sobre este interesante tópico de la investigación:

6.2.2.1 La Imagen del Profesor que Apasiona a Aprender

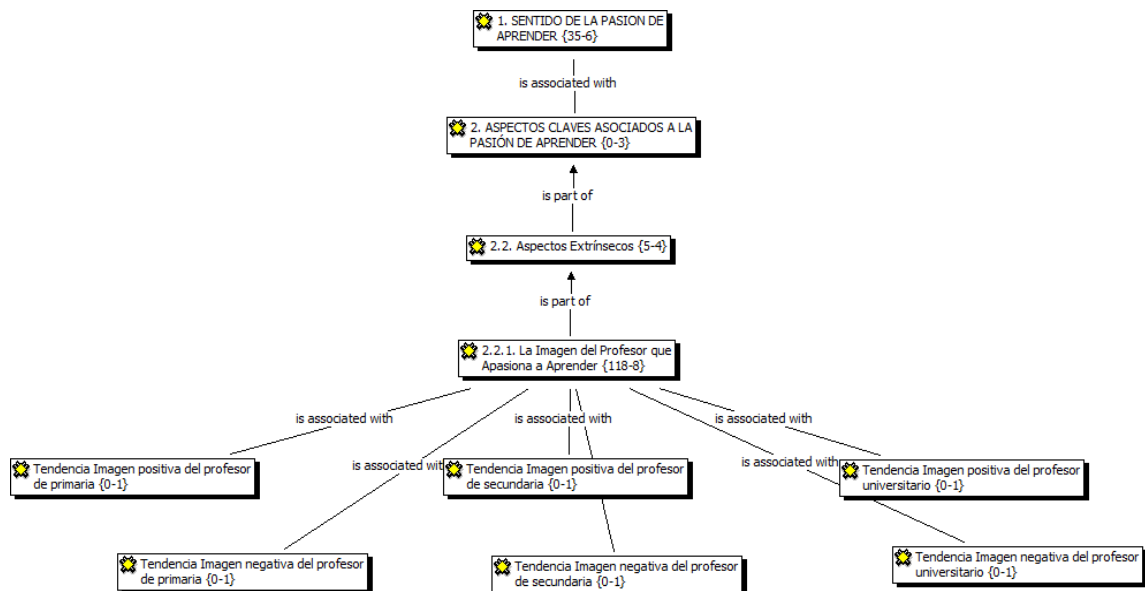


Gráfico N° 8. *La imagen del maestro que apasiona.*

El profesor juega un papel fundamental en la pasión de aprender o en el efecto contrario, pasividad o frialdad frente a la tarea de aprendizaje. Los rasgos generales que destacan los estudiantes universitarios se relacionan con la exigencia, el rigor de sus clases, su buena disposición para acercarse y escuchar con respeto, su rol de motivadores y generadores de entusiasmo, su capacidad para guiar no para dictar clase, y el carácter amistoso a la hora de tratar a sus estudiantes:

“Un profesor exigente sin querer queriendo lo obliga a leer, lo impulsa a dar lo máximo no lo mínimo. Con un profesor exigente uno sabe que debe leer, cumplir, asistir a clase, dedicarle tiempo, estudiarle. Esa actitud genera entusiasmo y ganas de aprender. Pero además de exigentes deben mostrar pasión y vocación y ante todo deben mostrar que dominan el tema (...).”
(PAAI03)

“Me parece muy importante ese aspecto, un profesor con buen o mal trato al estudiante, lo acerca o lo aleja a uno del conocimiento. Me gustan más los

profesores exigentes y que se exijan a sí mismos. Una persona que no se exija a sí misma no puede exigir a los demás” (PAAI04)

“Un docente es clave para encontrarle el gusto a una materia, el gusto por lo que hace termina influyendo en el estudiante. El docente que motiva a estudiar, a preparar un examen, que motive a investigar, es lo mejor que le puede pasar a uno.” (PAAE06)

En la educación primaria, los profesores que apasionan a aprender son aquellos que guardan una imagen de docentes afectuosos; por ello, se relaciona con sentimientos, afectos como la ternura, el cariño, la comprensión, y la protección:

“...sabía cómo hablarle al estudiante, que no sea gritando todo el tiempo, que no sea malgeniado sino que sepa decir las cosas, que tenga carácter y que no se la deje “montar” tampoco, pero que sea centrada, que no sea regañona. También hay unos profesores que son tan dulces que se la “montan” los alumnos.” (PAAI07)

“La profesora de tercero de primaria fue muy especial, por ejemplo, ella fue la primera que le dijo a mi mamá que yo era muy callada, que eso era bueno hasta cierto punto pero que uno como niño, necesitaba mucho relacionarse con los demás y eso era algo que yo no hacía, yo era muy callada. Ella me ayudó a relacionarme con otros niños y siempre organizaba las actividades de ese aspecto, de modo que me fuera involucrando con otros niños” (PAAS09)

“En la primaria los profesores son como unos padres, tiernos, amorosos pero a la vez súper disciplinados. Los profesores son un amor... (...). Un profesor es un amor cuando es amable, comprensivo, que escucha a sus alumnos, pero a la vez es estricto, exigente. Un profesor es un amor cuando es sabio, lo cual quiere decir que debe tener cualidades especiales, debe tener carisma,

vocación, actitud, sacrificio, pero ante todo debe formar y enseñar...”
(PABP18)

Pero es en el bachillerato donde los estudiantes a través de sus relatos reconocen la labor de sus maestros a la hora de apasionarse por una asignatura, por una carrera o por la necesidad de formarse en el ámbito personal. Los maestros de secundaria corresponden a la época de la adolescencia, de sus primeros amores, de los grandes interrogantes; por ello destacan a sus docentes que lograban implicarlos en las tareas de aprendizaje, en especial a aquellos que le dejaron excelentes bases en lo personal y en conocimientos para afrontar con éxito sus estudios universitarios:

“...hay profesores muy chéveres para que, muy bien, son tratables, no son como otros... (Risas) (...). En el bachillerato casi todos los profesores dejaron una huella, todos marcaban, la profesora de español marcaba por su temperamento, mi papá era profesor de sociales y pues uno siempre lo conoce porque tenía gran efusividad para hablar y expresarse (...). Sí, mi papá me dictó sociales y uno lo recuerda porque tiene facilidad para hablar y tramar a la gente con su discurso...” (PAAP08)

“...en el colegio mis profesores eran muy chéveres... (...) Un profesor chévere es aquél que entiende que su función no es sólo enseñar o dar cátedra, sino formar para la vida. Estos profesores dan clases chéveres, o sea, que no se limitan a dictar clase, a hablar y hablar, sino que estimulan la participación, las clases son participativas, uno como alumno se siente protagonista de su aprendizaje. Es también amigo del estudiante” (PABP17)

El docente universitario, es sin duda quien mayor representatividad tiene sobre los futuros profesionales, se convierten en verdaderos modelos a seguir, reconociendo en ellos el compromiso, la entrega y apasionamiento por su quehacer pedagógico, la creatividad, la innovación, la curiosidad, su interés por la investigación. Los profesores que apasionan a aprender en la universidad, según estos testimonios de estudiantes

apasionados se caracterizan por relacionar los temas de clase con el futuro campo profesional, son exigentes, muestran que saben, estimulan el pensamiento, indican el camino, son apasionados por su materia, siempre están dispuestos a asesorar a sus estudiantes y son “Chéveres”:

“Prefiero los profesores exigentes pero “chéveres” (...). También los llamo “cuchillas pero chéveres”. Se lo resumo en una frase: que tengan una manera única de enseñar, exigiendo con respeto. No me gustan los “profesores suavécitos”, se pierde el tiempo y no se aprende nada. Después en el campo laboral es cuando se va a requerir esos saberes pero ya es tarde. El profesor exigente es un reto que se debe afrontar con dedicación y constancia. Chévere porque el hecho de que sea el profesor no le impide ser amable con sus alumnos, cercano pero no tirano, se puede reír con el estudiante y la autoridad no la va a perder”...(PACE21)

“Afortunadamente el profesor era un apasionado y a veces nos olvidábamos del tiempo, nos sacaban del salón porque el profe seguía una hora más en su cuento (...). El conocimiento de la materia. La motivación del profesor, como él se expresa, si tiene dominio o no del tema, si uno ve que sabe y se apoya realmente en libros. Me flechan los contenidos, cuando le están dando a uno el contenido de una materia: que vamos a ver tal cosa, entonces ya como que eso es interesante, eso me pone a la expectativa y me emociona...” (PAAT14)

“Un profesor bueno... que apasionan a aprender, es un profesor “buena gente” pero exigente, que motiva a aprender, que despierta el espíritu investigativo y el interés por el conocimiento, que da las herramientas para llegar al saber, que entregue buena bibliografía, que tenga argumentos (...)... que se deja hablar, que no se enoja cuando le preguntamos en clase, que siempre está disponible para una asesoría, que es persona, pero que se destaca por su autoridad académica (...)... que sabe mucho, que sabe su materia, la comunica bien, sabe de la parte científica o como decimos en el semillero:

“sabe la parte epistemológica” y sabe lo pedagógico; mejor dicho, es cuando los alumnos decimos de un profesor “ese cucho sabe mucho”, y nadie falta a clase, nadie le incumple con los trabajos, todos se esmeran por no quedarle mal, y cuando llega al salón todos se callan, todos quieren oírlo (...). “...la mayoría de mis profesores de psicología son muy buenos...” (PADH24)

6.2.2.2 La Familia

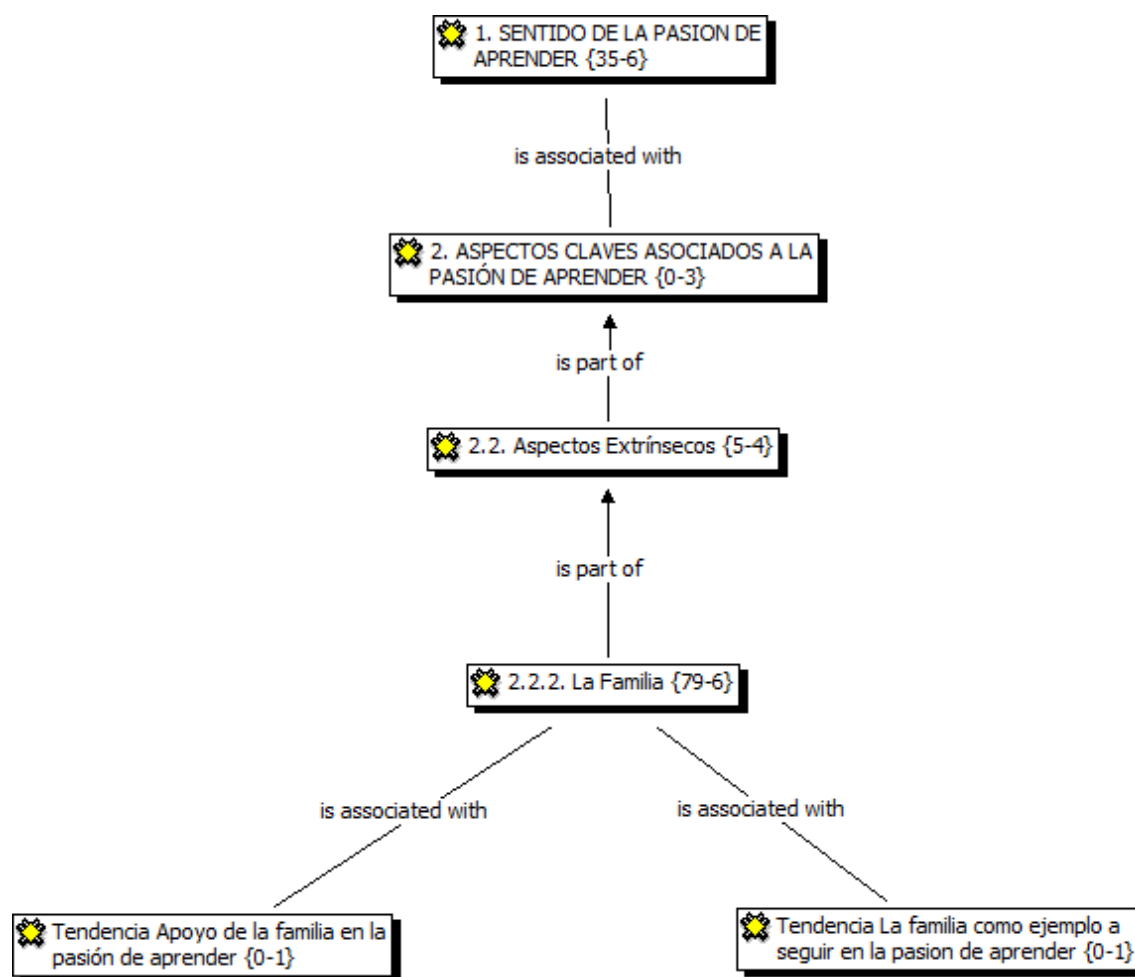


Gráfico N° 9. La familia como aspecto asociado a la pasión de aprender.

La familia considerada por algunos teóricos tradicionales como el primer agente socializador, juega un rol de apoyo frente a la formación en los procesos de aprendizaje de sus miembros, lo cual posteriormente en algunos casos se convierte en una

expectativa del futuro profesional por retribuirla tras su inserción en el campo laboral, e incluso en la búsqueda de generar satisfacciones y sentimientos de orgullo en la familia:

“...mi mamá desde chiquita me infundió ese amor por aprender más y estudiar... (...). Al gusto de aprender y a mi mamá... siempre nos decía que el estudio era el que nos servía para la vida, que estudiar nos ayuda a ser mejor persona... Yo creo que fue ella la que nos dio el amor y ella también nos infundió que el estudio es responsabilidad de uno mismo, por eso ella no nos hacía las tareas. Sólo nos animaba y nos exigía (...).” (PAAP01)

“Aprendo porque quiero darle bienestar a mi familia, especialmente a mi mamá y a mi abuela, también ellas me motivan a aprender (...).” (PAAI04)

“La motivación para aprender, particularmente, se lo atribuyo a mi mamá, todo lo que he hecho es gracias a ella y es por ella precisamente, porque a pesar que a ella le ha tocado muy duro, quitarse el pan de pronto de la boca por dárselo a uno, ella es prácticamente la que me tiene acá, por ella es que hago todo.” (PAAS09)

Uno de los referentes que tienen los futuros profesionales al elegir una carrera profesional, se encuentra en los lazos de consanguinidad que existen al interior de la familia y que se convierten en modelos a seguir, pues proporcionan ambientes de convivencia agradable, de confianza, de buenas relaciones y espacios de discusión que generan pasión por el aprendizaje:

“El buen ejemplo que veo en casa. Mi papá siempre busca innovar, estudia, se actualiza, le gusta investigar. Eso influye en mí para no conformarme con la información que me dan en clase (...). Mi papá ha sido una persona responsable, lo admiro. Es capaz con todo, el ha creado su negocio, el mismo se impulsa a estudiar, no tuvo la oportunidad de hacer un especialización pero

le gusta asistir a congresos, diplomados, entonces me transmite esas ganas de aprender.” (PAAI03)

“...toda mi familia es estudiosa, vengo de una familia de docentes (...)...de mi mamá que trabaja como docente, toda su familia pertenece a ese gremio, entre ellos un tío. Él siempre hacía alarde de que tenía especializaciones y eso me motivaba a querer ser como él o a superarlo (PACE20)

“Estudio sin presiones, porque mi familia nunca me revisaron los cuadernos, no me exigieron, solo me acompañaron (...). Por una parte vivir con mi abuela fue una experiencia de educación en valores, mi abuela es súper exigente... (...) me decía mi abuelita: “Trabaje en lo que te gusta para que te paguen por hacer nada (...). Mi papá y mi mamá son profesionales destacados, no quiero defraudarlos. (PACE21)”

6.2.2.3 El Entorno y los Amigos

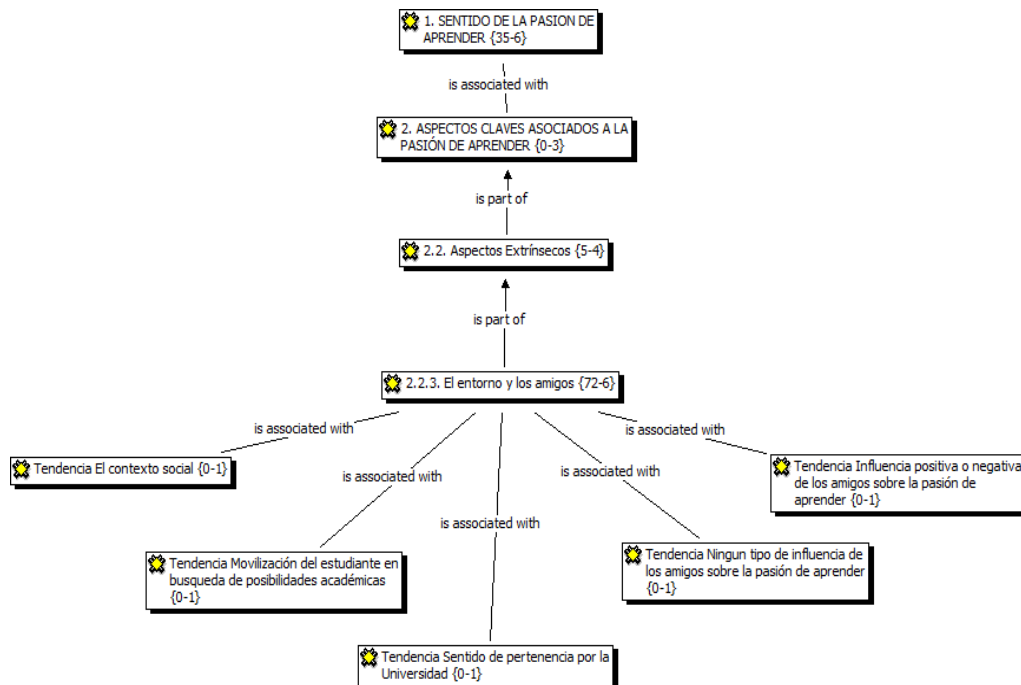


Gráfico N° 10. El entorno y los amigos.

Los barrios, comunas o sectores donde viven los estudiantes presentan aspectos socioculturales que permean de alguna manera los deseos o proyectos de vida de los participantes, en atención a que, en la mayoría de los casos, vivencian situaciones adversas, que de cierto modo generan motivación para superarlas y salir adelante en sus entornos difíciles.

“Si, el barrio influye, porque muchas veces estamos en un barrio vulnerable, de estrato bajo, donde las niñas ahorita no tienen expectativas de vida, el estudio no les interesa, lo único que piensan es en novio, en rumba...en salir embarazada e irse de la casa, eso sí, yo creo que en mi barrio, somos como las únicas niñas que somos “veinte-añeras” y estamos en una carrera y no tenemos hijos y pues queremos salir adelante (...)...” (PAAP01)

“Toda mi familia está cerca y el barrio es un barrio popular, hay un ambiente agradable, aunque hay veces que debido a eso, a que es un barrio popular, la gente... no respeta a otras personas, a veces colocan música a todo volumen a las tres o cuatro de la mañana y digamos que hay personas que...eso me pasa a mí, digamos en los exámenes finales me toca aguantar al vecino que hace vibrar los vidrios con música y eso” (PAAS09)

“El barrio menos, si fuera por el barrio le aseguro que estaría en otra parte... vivo en un sitio difícil, donde las niñas muy jóvenes se van de la casa, tienen hijos y algunas se pierden. Y la elección de una carrera que nos guste, eso también es clave.” (PAAP11)

Los procesos de formación superior en algunos de los estudiantes generan sentidos de pertenencia por sus instituciones, al encontrar allí todo lo que consideran necesario para su crecimiento personal, social y profesional, y un ambiente propicio para cultivar su pasión por la ciencia:

“Simplemente que quiero mucho a esta Universidad y que estar aquí también me motiva a ser cada día mejor” (PAAH02)

“La universidad es un sitio agradable, muy cómodo, está condicionado para ser un lugar más tranquilo y más oportuno para el estudio (...). Yo me siento bien en la U porque estudio lo que quiero. Por eso no me da pereza estudiar” (PAAI03)

“Para mí la Universidad un excelente espacio para aprender (...). En la Universidad me ha ido bien, disfruto mucho estar aquí, es muy rico” (PAAT14)

Las nuevas relaciones que se establecen entre los estudiantes que asisten a la Universidad no se encuentran relacionados con la pasión y el deseo de aprender, más bien son quienes los acompañan en actividades extracurriculares de la vida cotidiana:

“...de vez en cuando la rumba es buena, porque uno se desestrea y... pero todo tiene su tiempo, todo tiene su momento. Los amigos en uno no tienen nada de influencia ni positiva, ni negativa, uno mismo es el dueño de sus propias influencias, es lo que uno quiera ser, si usted es bueno, esté donde esté usted tiene que luchar por sobresalir; pero si usted tiene un criterio muy débil, cualquier cosa le va a influenciar negativamente (...). Yo tengo amigos de todas clases, las más caspas, con todo mundo me la llevo bien, a nadie le replico nada, nadie me replica nada a mí y todo va en que llevo mucha vida social...y sin ningún problema.” (PAAI10)

“...los amigos son los amigos. Para eso es el carácter, la integralidad de uno como persona. Uno puede tener muchos amigos, ir a una fiesta, salir a una rumba, pero está en uno mismo salir adelante. Hasta ahora nadie se me ha acercado a decirme: “mire no estudie, quédese rumbeando”. Yo creo que es más bien una disculpa, una evasiva” (PABP17)

“El medio en que vivo poco influye, es un medio hostil donde los jóvenes y en especial las niñas se dejan embarazar muy jóvenes y hasta ahí llegan. Pero con mis horarios y mi meta de ser profesional esas cosas no me influyen. En cuanto amigos, me encanta compartir mis pocos espacios con ellos, pero tengo muy poco espacio para la vida social, suelo ser muy simpática y me llevo bien con todo el mundo” (PABP19)

Las relaciones sociales que se establecen con otras personas en la vida cotidiana, tienen tendencias que terminan afectando positivas y/o negativamente el desempeño académico, las responsabilidades y compromisos del estudiante con su formación. Los relatos de los estudiantes no muestran una influencia directa sobre la pasión de aprender, sin embargo, es posible encontrar algunas pistas sobre la importancia de saber seleccionar los amigos, “saber con quien se anda”:

“Me acerqué a compañeros con los mismos intereses que los míos, gentes con ganas de estudiar y conformé un grupo de estudio. Con el tiempo fui más selectiva y conocí a cuatro amigas que además de ser muy aplicadas también ayudan en la iglesia. Unas niñas muy juiciosas con las que armamos nuestro grupito y hay vamos (...). No soy una persona que me gusten mucho las fiestas.” (PAAI04)

“...yo digo que uno siempre tiene que estar bien rodeado... si uno es buen alumno, tratar de buscar las personas que tengan esa facilidad para trabajar en grupo (...)...siempre he tenido la fortuna de que cada año de estudio, tanto en la escuela como en el colegio, en la universidad, los amigos que he conseguido son los otros mejores estudiantes de cada grupo y pues eso ha sido fundamental para mi formación como estudiante.” (PAAE06)

“Hay que saber con quién se anda porque eso puede incidir en sus logros o fracasos. Suelo hacer amigos con facilidad, me relaciono y trato de llevarme bien con todo el mundo, porque o vine a la tierra fue a pasarla bien y hacerle

el bien a todo el que pueda, no a pelear. A pesar de eso no soy “compinchera”, mi círculo de amigos tenemos como consigna apoyarnos mutuamente. Además, el poco tiempo que me queda es para cuidar a mi hija y ayudar en la casa” (PABP18)

6.3 Ritual de aprendizaje del estudiante apasionado

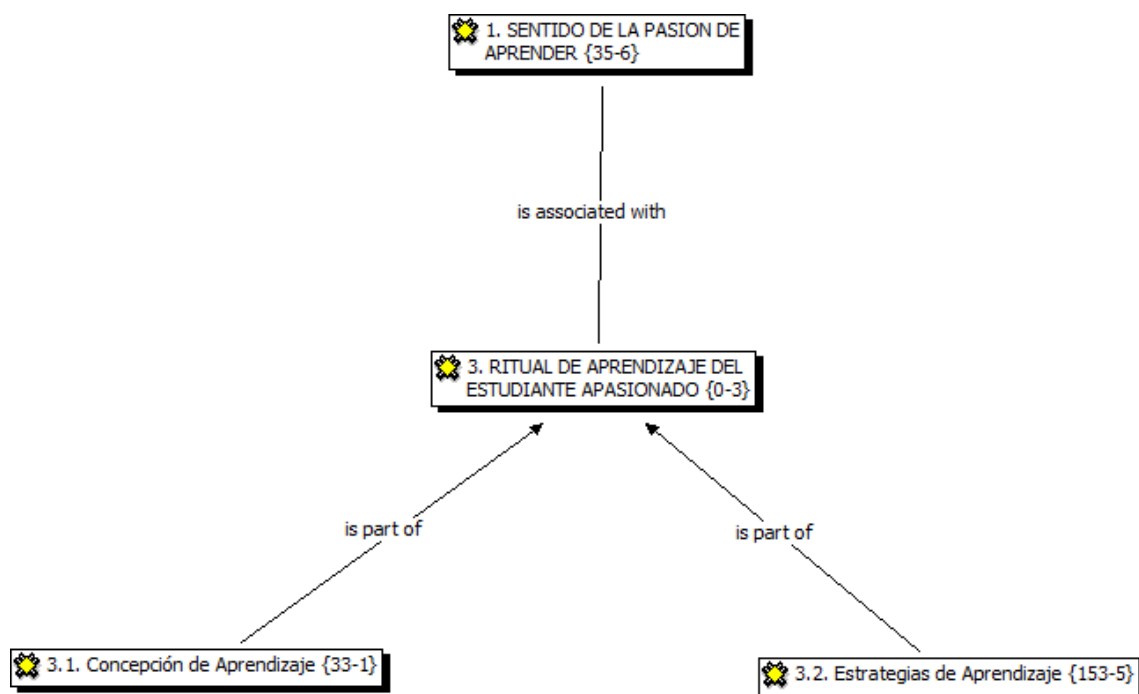


Gráfico N° 11. *Ritual de aprendizaje.*

El rito como necesidad vital es posible establecerse como “práctica ordenada”, en la medida en que se asuma como una concepción particular sobre “algo que se hace”. El segundo aspecto tiene que ver con la puesta en escena de estas concepciones, es decir, con el cómo, con la manera como el estudiante afronta su tarea de aprendizaje y responde a la pregunta ¿cómo aprenden los estudiantes cuando se apasionan por el saber?. A continuación se muestran los relatos de los estudiantes que se apasionan a aprender en relación a la manera como conciben el aprendizaje, y a la forma como asumen esta tarea cuando logran crear experiencias óptimas.

6.3.1 Concepciones de Aprendizaje

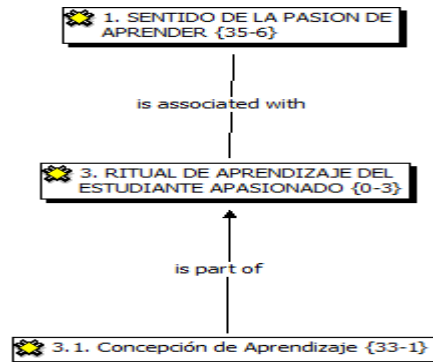


Gráfico N° 12. *Concepciones de aprendizaje.*

El ritual de aprendizaje está motivado en las concepciones que los estudiantes posean sobre el aprendizaje. Como ya se expuso, las concepciones de aprendizaje son un conjunto de ideas que los estudiantes tienen con relación a lo que es aprender (Torre, 2007, p. 197), y que según García (2011, p. 102) se pueden resumir en seis grandes grupos:

- El aprendizaje como incremento de conocimiento:

“Aprender, lo definiría como adquirir conocimientos, aprender es saber algo, aprender a hacer algo, tener algún conocimiento” (PAAH02)

“Aprender es buscar lo novedoso, cosas diferentes(...). Aprender consiste en adquirir conocimientos que a su vez permitan desarrollar otros conocimientos, aprender es tomar esos niveles básicos que le ayuden a usted a salir adelante con cualquier tema” (PAAP12)

- El aprendizaje como memorización:

“Para mí aprender es como dominar un método de estudio con disciplina para obtener un resultado” (PAAT14)

“Aprender es...conocer, yo creo que es conocer. Conocer todo lo que uno más pueda aprender, conocer todo” (PAAP01)

- El aprendizaje como adquisición de información que pueden ser utilizados en la práctica:

“Para mí aprender es...aprendí tal concepto y fui capaz de aplicarlo a tal situación” (PAAI03)

“Aprender es la facilidad con la que yo adquiero nuevos conocimientos y esos conocimientos soy capaz de ponerlos en práctica, no solamente que se queden hay en mi cabeza estancado, sino que pueda ponerlos en práctica, saberlos entender y darlos a conocer” (PAAI04)

“Recibir un conocimiento y ponerlo en práctica. Aprender no es almacenar contenidos y guardarlos para un examen y luego no tener ni idea qué hacer con ellos. Aprender es recibir ese saber y poder resolver un problema, por ejemplo, aprender una nueva metodología para enseñar e ir a un salón de clase y experimentar si es efectivo el método o no es efectivo. “(PABP17)

- El aprendizaje como abstracción de significado, siendo para ello imprescindible la comprensión y cierta modificación de la información:

“...aprender es interiorizar y relacionar las cosas que uno sabe, que va aprendiendo con lo que ya uno sabe; pienso que aprender es... dejarlo en ti para toda una vida, no es memorizar...” (PAAS09)

“...para mí aprender con pasión es “sacar el conocimiento desde dentro de uno mismo”. No lo que viene de fuera, sino lo que sale de dentro, es como cuando a uno le apasiona algo, una comida u otra actividad. Aunque no nos paguen por ello, esa actividad se disfruta y se hace con agrado. Yo amo ser

profesora, y estudiar no es por lo tanto algo que me trasnoche, lo voy haciendo porque lo disfruto” (PABP16)

- El aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce a la comprensión de la realidad:

“Aprender es conocer de aquello que no sabemos, interpretar lo que tenemos a la vista, retroalimentar y cuestionar sobre lo que estamos aprendiendo, y sacar un concepto propio de ello (...)...Aprender con pasión es como la inconformidad con lo que se es o lo que se sabe” (PAAH15)

“Aprender es... como.... el arte de entender el mundo por ejemplo” (PAAI13)

- El aprendizaje como cambio en la persona:

“Para mí aprender es ser menos ignorante (...). Por eso cada vez que aprendo algo nuevo soy menos ignorante, pero es importante que esa disminución de la ignorancia pueda ayudarnos a resolver preguntas o problemas (...). Problemas incluso personales. Porque la ciencia no sólo debe responder cosas súper-científicas, sino hechos cotidianos” (PACE21)

“Yo mido el impacto de una clase o una materia, cuando al salir de la clase me digo “esto me cambió la vida, ya no soy la misma persona”... para mí eso es aprender” (PADH24)

“Reconocer cada día que el saber no es absoluto, que sólo podemos aproximarnos a la verdad. Uno como estudiante de abogacía desde el primer semestre entiende que todo hecho depende de las circunstancias y que todo es posible de interpretarse a la luz de cómo ocurrieron esos hechos. Ahí también puedo hallar la pasión por esta profesión, es una profesión de preguntar y preguntar...” (PADH25)

A través del análisis de la información suministrada por los participantes, se encontró una séptima categoría sobre las concepciones de aprendizaje, que he denominado “el aprendizaje como un ejercicio cotidiano de los cinco sentidos”:

“Aprender creo... es un ejercicio del día a día, porque aún estando en la escuela, en el colegio, o en la universidad, uno aprende en la calle, en la sociedad, uno aprende en casa. Es el ejercicio de tener los cinco sentidos en todo lo que nos rodea, desde que uno nace hasta que uno muere aprende, porque en este mundo hay muchas cosas que conocer, el aprender esta en el día a día.” (PAAP11)

“Aprender con pasión es buscar un saber y hacerlo mío, aprender con pasión es mostrar entusiasmo y alegría a la hora de buscar el conocimiento” (PADH23.

6.3.2 Estrategias de Aprendizaje

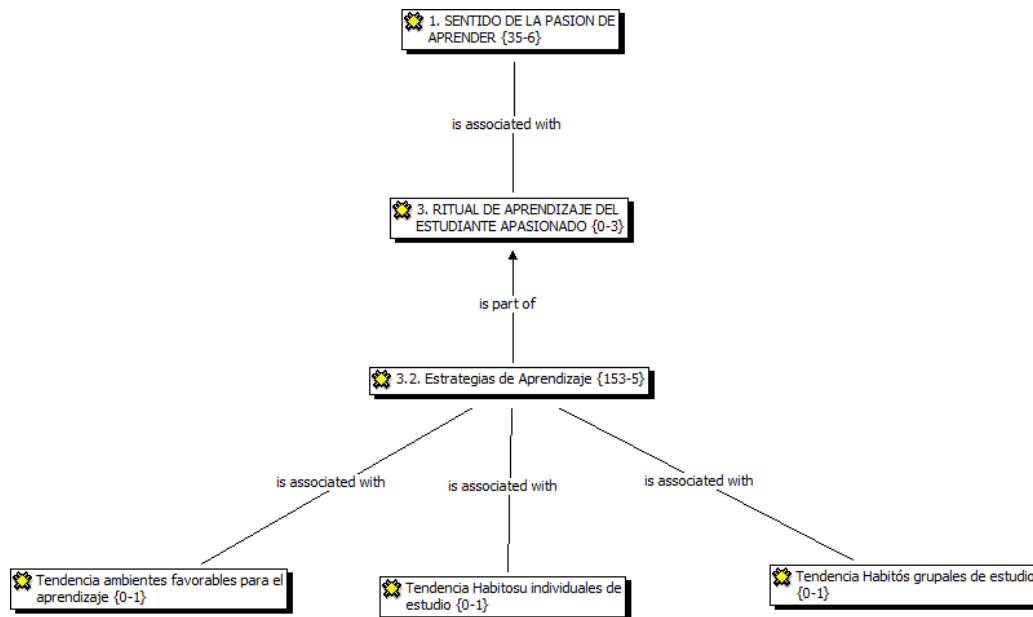


Gráfico N° 13. *Estrategias de aprendizaje.*

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos de orden emotivo, cognitivo y procedimental que utilizan los estudiantes apasionados para lograr un

objetivo a la hora de desarrollar procesos de estudio. Por el objeto que se persigue en el presente estudio iniciaremos resaltando los textos que muestren las estrategias actitudinales y de control de contexto: estrategias afectivo-emocionales (motivación interna, motivación externa, atribuciones y expectativas, habilidades de interacción social); y las estrategias de control y contexto. Por lo anterior, se mencionarán algunos testimonios relacionados con las “*motivaciones internas y externas*” de los estudiantes apasionados:

“Me gusta estudiar, me gusta mucho, estoy muy interesado en eso, yo veo una película y hablan de la segunda guerra mundial entonces me voy a internet a mirar qué fue lo que pasó, o veo la historia de alguien, voy y leo, estoy entrando constantemente a las páginas de internet, buscando información, leyendo, me gusta mucho leer de futbol, de todo, me apasiona leer libros... (PAAH02)

“... la motivación que uno tenga, y para ello hay que estar atento a no dejar apagar esa mechita, a mantenerla encendida yendo más allá de los contenidos de clase, leyendo e indagando...” (PAAE05)

“Cuando me apasiono, lo primero que hago es leer y consultar todo lo que pueda sobre el tema; luego interpreto y retroalimentación; a continuación se reconstruye ese saber (...)...en la medida en que voy estudiando voy construyendo mi propia técnica de estudio” (PAAH15).

Otra estrategia de carácter afectivo/emocional son las llamadas “*estrategias interpersonales*”. Por este motivo se expondrán a continuación textos de los estudiantes universitarios donde se muestran la manera de relacionarse con las personas a su alrededor:

“...cuando es resolver ejercicios o problemas, es mejor en grupo porque uno va confrontando con los compañeros los análisis y las maneras de

resolverlos... (...) También los compañeros son un recurso muy importante, poder comparar con otros mis conocimientos...” (PAAI04)

“Estudio la teoría primero de forma individual, trato de entenderla a mi manera, busco lo que no entiendo, comprendo el tema y luego me reúno con mi grupo de estudio, empezamos dos horas antes del parcial o un día antes, nos reunimos y empezamos a hablar cada uno con sus puntos de vista...” (PAAE06)

“...tengo un grupo de estudio desde el inicio de mi carrera, somos tres mujeres y un hombre. En este grupo se retroalimenta todo lo que debíamos aprender, nos destacamos presentando muy buenos trabajos y de forma cumplida. Lo que un compañero no sabía lo podía saber el otro. Se aprende mejor explicando lo que se sabe, haciendo ejercicios. Cuando uno le explica al compañero, éste nos puede hacer caer en la cuenta de algún error y así ampliamos los conocimientos...” (PAAI07)

“...en materias como epidemiología y números, es bastante importante estar con otra persona, porque uno tiene a veces muchos errores. En la parte de números sí es importante, porque muchas veces un ejercicio tu lo interpretas de una forma y es de otra (...)... y en enfermería no nos dejan elegir; por lo general no me gusta hacerme con personas que están al mismo nivel de uno porque sinceramente uno no aprende, yo pienso que cuando los estudiantes buenos se permean con los que no les va tan bien, por decirlo así, uno aprende mas...” (PAAS09)

La segunda estrategia disposicional y de apoyo se denomina “*estrategias de control de contexto*”, y en ella agrupo dos tipos de relatos: los primeros, aquellos textos que muestran las condiciones ambientales propicias para el proceso de aprendizaje; y lo segundos, la disposición del material de estudios.

“En el cuarto, en la cama, (...)... una hamaca que estaba detrás de mi casa, yo creo que esa hamaca fue la que se llevó todos mis estudios.” (PAAP01)

“Donde haya mejor más silencio, en mi cuarto. Aprendo mejor individualmente, en grupo me gusta cuando la materia es suave y me dejan explicar los temas. En cuanto a tiempos, le confieso que no soy un “come libro”, a veces me distraigo con juegos interactivos que tengan que ver con mi profesión, pero eso de clavarse a estudiar no tanto” (PAAP08)

“En cualquier lugar me gusta estudiar, por ejemplo tengo un amigo de estudio, entonces nos ponemos a estudiar los dos, sea en la casa, acá en la biblioteca, en cualquier espacio que sea, aprovechamos cualquier momento cualquier espacio para estudiar y se me hace más fácil el aprendizaje así...” (PAAT14)

El segundo elemento del ritual de aprendizaje en el marco de las estrategias de control de contexto es la “disposición del material para el aprendizaje”. A continuación se exponen algunos textos de los estudiantes sobre la manera como los estudiantes disponen los elementos para llevar a cabo su ritual de aprender con pasión:

“...me gustan las cosas claves, busco hojas aparte de mi agenda y tengo todas las herramientas a mi alcance para evitar distraerme: reviso el tema, busco los apuntes, los libros, las fotocopias, calculadora, lapiceros y dispongo de todo lo que necesite a la mano, como el cura cuando dice la misa, así es mi ritual.” (PAAI04)

“...lo que yo hago es tomar las guías que tenga que estudiar y subrayar las ideas más importantes, todo lo rayo, no con resaltador porque me parece estrambótico, con un lapicero, un color fucsia, un color diferente al negro, las fechas, los datos que tengo que aprenderme de memoria, los años, eso los encierro en círculos, y... leo, leo, leo y trato de aprenderme las cosas más importantes.” (PAAE06)

“Mis técnicas de estudio comienzan por una buena organización del material de estudio (copias, guías, apuntes); luego hago el resumen; subrayo las ideas principales; consulto en internet en bases de datos como Scielo, Redalyc, Scopus, entre otros...” (PADH24)

Los textos de las entrevistas en profundidad, al igual que los grupos focales, muestran un conjunto de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información:

- Estrategias atencionales:

“Le presto especial atención a las llamadas clases prácticas como la química, el inglés y los números. Las materias teóricas, leo, subrayo, resumo y repaso (...)...La complejidad me lleva a estudiar más, a conocer cada vez más, a buscar cada vez más...” (PAAP01).

“Yo estudio dependiendo de la intensidad de la materia, aunque atiendo en clase, no soy de las que me conformo con la explicación del profesor, yo estudio, leo, dependiendo de la extensión y de la complejidad del tema dedico el tiempo necesario” (PAAI03).

“Primero, en clase trato de ponerle todos mis cinco sentidos a lo que dice el docente, para no tener que llegar a la casa a estudiar cosas que ya se dijeron, no habría porque hacerlo, estaría perdiendo el tiempo, básicamente eso. Tampoco me gusta quedarme solo con lo que dice el docente, porque muchas veces no tiene la razón, se puede equivocar, somos personas. (PAAS09)

- Los relatos de los estudiantes que muestran pasión de aprender también permite identificar estrategias de búsqueda, recolección y selección de información:

“...dedicaba toda la mañana a mis actividades escolares, iba buscaba en internet. (...)...cuando hay un concepto de los libros que no me quedaba claro miraba en internet o cuando no tenía tiempo de acudir a la biblioteca bajaba información por internet, pero también revisaba que fuera información válida, en internet mira uno mucha basura...” (PAAP01)

“El método consiste en buscar información, bajar archivos de internet; mi hermano también me manda libros agroindustriales, entonces aprovecho, leo y releo...” (PAAI03)

“...cada vez que preparo un tema, un previo, un trabajo o una exposición, no me conformo con lo que me dan en clase. Busco en internet, bajo videos, consulto en la biblioteca... (...). Yo suelo estar muy atenta, escucho con atención, pregunto...” (PACE21)

- Los estudiantes muestran una estrategia particular a la hora de codificar y organizar la información:

“Uno lo que hace es hacer acopio de los detalles, de las causas, de las circunstancias, y luego, a la luz de las leyes emitir un concepto que a la vez puede ser revaluado desde otra óptica; la pasión de esto está en estudiar mucho para llegar a la fuerza del argumento” (PADH25)

“Trato a veces de no copiar, no estar transcribiendo lo que el profesor tiene en el tablero, sino más que todo si está escribiendo, mirar que está escribiendo, porqué, las cositas claves que expone ya uno las anota aparte, ya cuando se acabó la clase, le digo a un compañero que me preste el cuaderno y le saco copia o transcribo las cosas más importantes y tengo las ideas claras (...). Primero que todo no me voy a matar con ejercicios duros, ni complicados, comienzo desde lo más sencillo, por la parte teórica...mirando cosas, pasos,

procedimientos en ejercicios ya resueltos que aparecen en los libros.”
(PAAI10)

- Los estudiantes apasionados por sus procesos de aprendizaje utilizan estrategias para repetir, almacenar y recuperar la información:

“Inicio por los temas que me parezcan más fáciles y voy adentrándome en lo más difícil (...). Cuando son partes teóricas hago muchos dibujos... pocas veces utilizo mapas conceptuales prefiero los matachitos, me dan muy buenos resultados. Con los dibujitos, con los dibujitos me grabo mucho” (PAAI04)

“...yo debo hacer siempre un resumen, yo no soy capaz de tomar una fotocopia y leerla y leerla cinco mil veces, no, yo no soy capaz... (...). Los apuntes de clase sirven pero una vez se complementen con los apuntes de los compañeros o en otras fuentes como libros o internet (...)...incluyo todo en el resumen, en cuadros sinópticos o frases cortas que permitan visualizar el tema en su totalidad... Un buen resumen no es transcribir las copias, sino captar las ideas centrales, máximo dos o tres hojas.” (PAAE05)

“Yo relaciono mucho, si son nombres demasiado difíciles, que son términos médicos, que en enfermería vemos mucho eso, pues uno los relaciona con partes del cuerpo de uno o lo relaciona con lo que uno ya sabe, y por lo general trato de hacer esquemas, que indiquen un proceso... (...). Me baso más que todo en mapas conceptuales...” (PAAS09)

Otra de las estrategias que se pueden identificar son las “estrategias para la comunicación y uso de la información”:

“...las estrategias que pueden ser de dos tipos: de autogestión y de manipulación. El primer tipo, la autogestión, uno siempre tiene sus estilos; por ejemplo, me levanto a tal hora a estudiar o me focalizo en esto o en lo otro. Y

la manipulación, por ejemplo, acercarme a un compañero con el que poco hablo porque sé que es un duro en ese tema, o averiguar qué cosas o de qué forma evalúa el profesor. Aunque del segundo tipo no me gusta pero cuando toca, toca (...). La comprensión también es muy necesaria para poder relacionar un objeto con otro, eso es fundamental...” (PAAP08)

“Hay materias que requieren más tiempito y otras que no tanto (...)... la explicación del profesor si es lo que vale; tomo pocos apuntes y mi agenda es muy fea, mejor dicho, agenda de deportista (...). A mí no me gusta rayar, no me gusta por ejemplo que usted tenga una guía y que usted resalte, eso no me gusta, pues yo estudio normal. Leo y el día del previo me acuerdo, o sea de lo que leo siempre ahí sale (...)...no soy muy bueno para la memoria, a veces con lo que leo es fundamental y a uno le permite relacionar con otros previos. Hay otras evaluaciones que son de analizar y en ese tipo de evaluaciones soy bueno (...)...analizar las cosas, los temas, los problemas, no comer entero como dicen, revisar las fórmulas y ver cómo se aplican en distintas situaciones... (PAAP08)

En los textos de los estudiantes que muestran pasión de aprender, es posible encontrar *estrategias metacognitivas de conocimiento*, y que tienen que ver con aquellas estrategias de autocontrol que los participantes ejecutan como un mecanismo para retroalimentarse, y poder saber si han aprendido, o por el contrario, el proceso pudo haber fallado:

“Tengo como un hábito leer en voz alta, entonces por eso no me da sueño (...)... yo creo que uno hace doble proceso, si uno lee mentalmente hace un solo proceso, en cambio si uno va hablando, se está escuchando y se está interiorizando lo que se lee...yo creo que hay dos cosas y se aprende mas. Leyendo mentalmente no se me queda nada, yo tengo que escucharme, volver a leer y ahí si entender...” (PAAP01)

“Trato de mirar los procesos y luego trato de utilizar todo eso para realizar los ejercicios propuestos (...). Procesar rápido, no pararse uno por dificultades pequeñas sino tratar de analizar rápido, si veo que hay algo en el tablero que no entiendo, yo mismo antes de preguntar trato de sacar una solución antes, si ya veo que no sé por dónde sale ahí si uno pregunta, no preguntar por preguntar, a veces uno sale, hay compañeros que preguntan no por aprender si no por participar, porque los vean participando en clases y nada más... (PAAI10)

“Soy de las que no “trago entero”, de las que pregunto, indago, me encanta la lectura. Desde pequeña me he destacado en materias donde me exigían leer, escribir, analizar y criticar (...). Todos esos factores me formaron como buena lectora, desde pequeña leía cuentos, relatos, libros de autoayuda y libros de psicología; ahora en la Universidad me toca leer mucho, y no sé si leo por obligación o porque me gusta (...)” (PAAH15)

Estrategias de aprendizaje metacognitivas de planificación y control:

“No soy de los que me dedico a estudiar para memorizar, sino más bien para relacionar y comprender. Para lograrlo utilizo el tiempo que sea necesario. (...)...no es posible que uno se aprenda algo de memoria, a mí se me olvida (risa), seguro se me olvida, por el contrario si yo lo comprendo el aprendizaje se produce. Esa es mi forma de estudiar algo...” (PAAE05)

“Ahora, dependiendo de la materia, por ejemplo yo veo en este semestre “Cuidado del Adulto I” y eran siete horas por día. Todos los días de la semana por lo menos en la tarde, tenía que dedicarle dos horas a repasar lo que se había visto en clase, porque es mucha carga de libros, mucha carga de conocimiento para de pronto dejarla dos días antes del previo. Sabía que no iba a alcanzar a estudiar todo, y en los semestres pasados, muchas veces lo

hacía y no alcanzaba a leerme las guías, no... entonces eso fue lo que hice este semestre: tratar de sacar algún tiempo...” (PAAS09)

“Prefiero estudiar de manera individual, aunque no significa que descarte el trabajo grupal. Sin embargo, por mi condición laboral no cuento con mucho tiempo para reunirme por fuera de las horas de clase. Aprovecho cada momento que tengo libre en el trabajo. ...la práctica docente, requiere de la teoría. Hay que preparar la clase, leer, consultar, preguntar, observar, planificar. (PABP16)

6.4 Horizonte de sentido

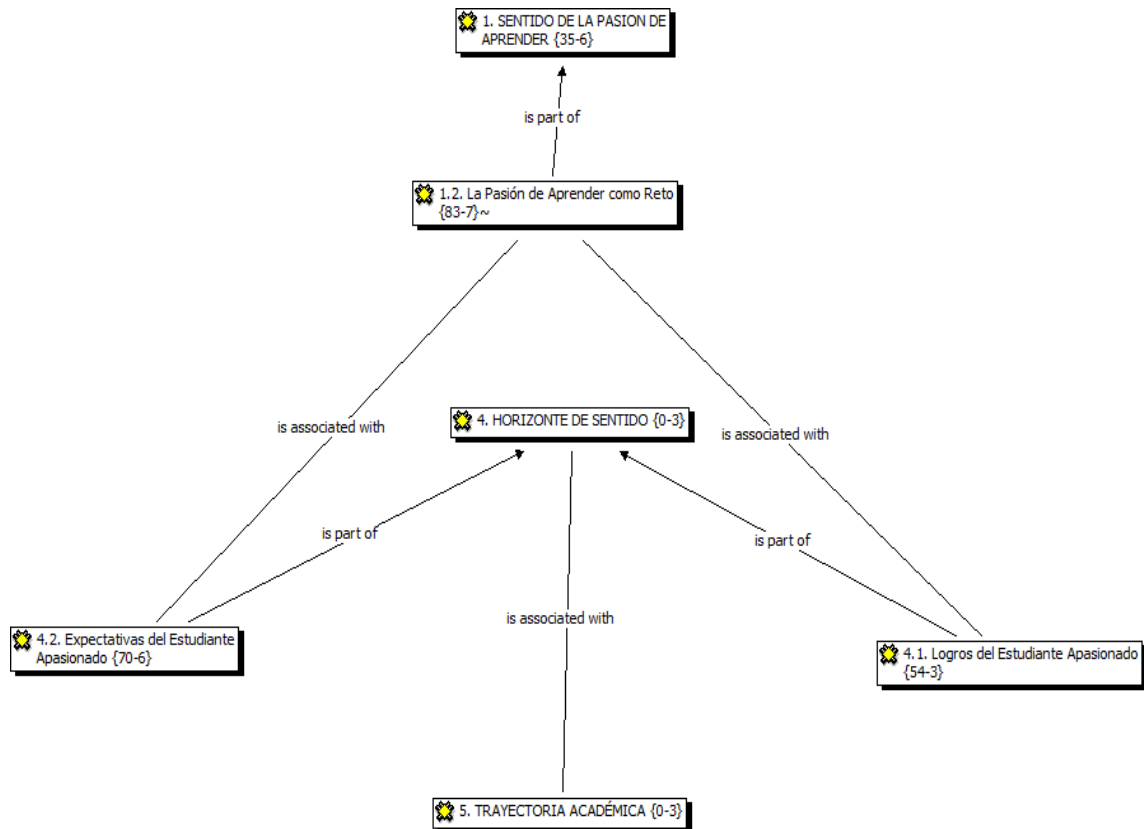


Gráfico N° 14. *Horizonte de sentido.*

La cuarta categoría que se ha configurado a partir de los datos, la he denominado “horizonte de sentido”, y a su vez, se divide en dos subcategorías: los logros del estudiante apasionado, y la expectativas de estos estudiantes universitarios. En general, esta categoría muestra lo que dice haber alcanzado el participante en su vivencia apasionada del aprendizaje, y las proyecciones futuros que visualiza. Responde a los siguientes interrogantes: ¿Qué logros y qué expectativas manifiestan los estudiantes que sienten pasión de aprender? ¿Es posible configurar el horizonte de sentido de la pasión de aprender?

6.4.1 Logros del Estudiante Apasionado

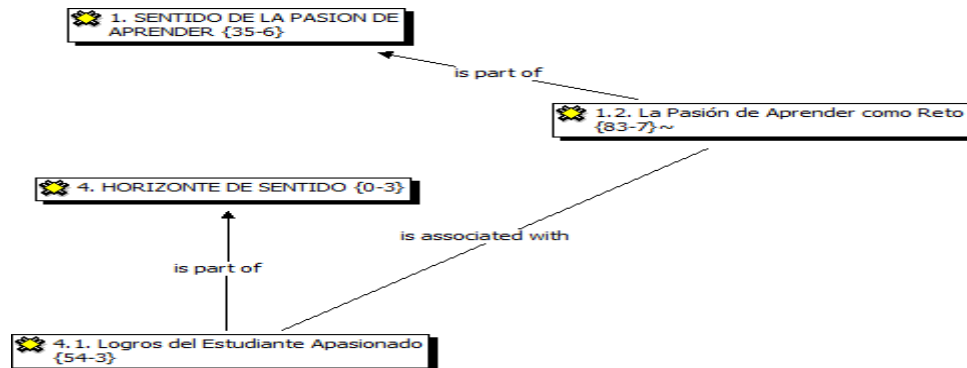


Gráfico N° 15. Logros del estudiante apasionado.

Los fragmentos de texto que siguen develan los logros de los estudiantes apasionados por su aprendizaje a lo largo de su trayecto en la escuela:

“Prácticamente soy la mejor del grupo, por ejemplo si hay exposiciones creo que soy una de las mejores y los profesores siempre me dan felicitaciones, el mejor grupo de trabajo es el mío y siempre he trabajado con el compañero y prácticamente vamos los dos ahí punteando...” (PAAT14)

“Muy bien, siempre me sacaban a izar bandera, obtenía buenas calificaciones, creo que mi desempeño en el colegio fue óptimo, tanto así, que el resultado en

las pruebas ICFES me permitió ingresar por primera opción en la Universidad de Pamplona” (PABP16)

“Durante toda mi vida me he destacado como buena estudiante, no digo que soy la mejor, pero casi (...)...me destacué como la mejor bachiller con el mejor ICFES (...). Muchos diplomas en bachillerato, medallas, todo por mis excelentes resultados académicos. Pero yo asumo todo con tranquilidad. Aquí en la UDES... (...) mi promedio es 4.8... (...), me acaban de confirmar la máxima distinción magna cum laude, a mi tesis de grado y estoy feliz...” (PACE21)

6.4.2 Expectativas del Estudiante Apasionado

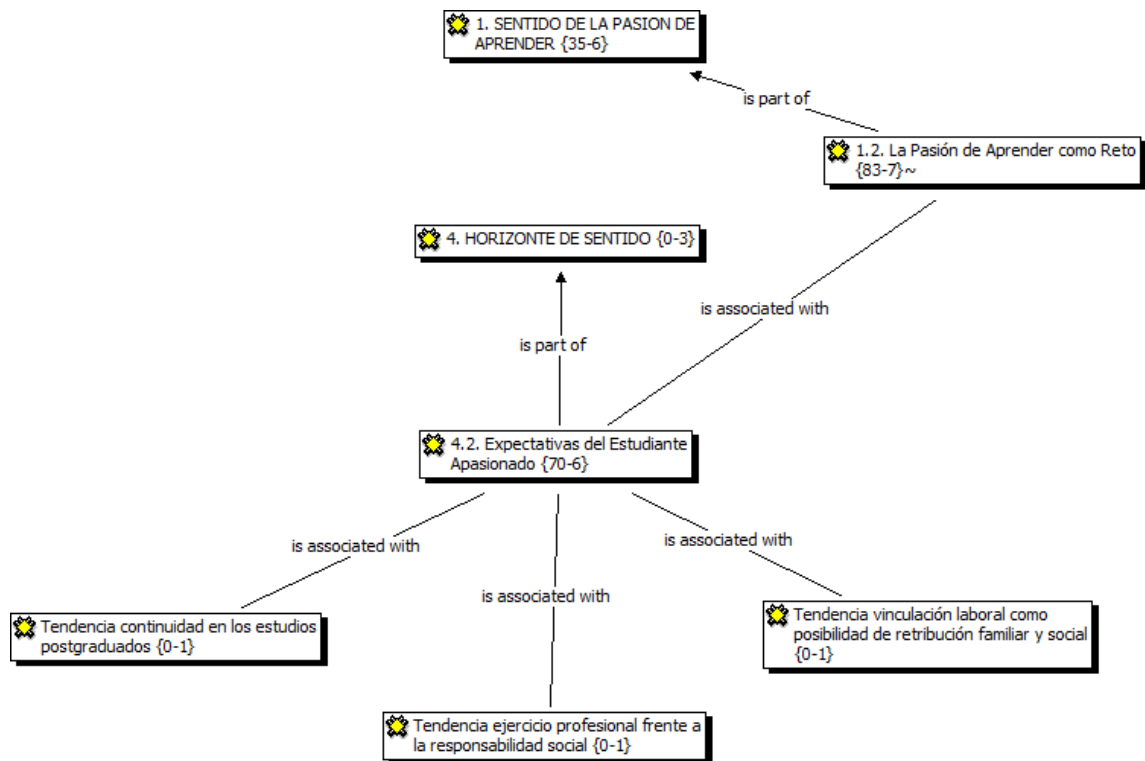


Gráfico N° 16. Expectativas del estudiante apasionado.

La proyección académica se refleja en la posibilidad de dar continuidad a la formación a nivel de postgrado, para fortalecer y profundizar los conocimientos

recibidos, y generar mayores oportunidades de crecimiento personal. La “expectativa” se relaciona con el “horizonte de sentido” del estudiante apasionado, en cuanto posibilidad o esperanza de conseguir un derecho, nuevos logros, o nuevas metas. La “expectativa” actúa como un catalizador de la pasión de aprender, es decir, como el agente o sustancia capaz de retardar o acelerar una afección o sentimiento –en términos de Spinoza-, una especie de conatus, o esfuerzo como individuo por preservar en su ser:

“Ese proyecto dice: “a los 25 años tener dos carreras, a los 27 años estar especializado y a los 35 años tener una casa y jubilarme a los 57”; trato de cumplir eso, tengo 24 años y estoy a punto de graduarme en las dos carreras. Me sueño dando conferencias, En mi caso quiero ser un gran generador de empresa... eventualmente mi iría a estudiar a otro país patrocinado por una universidad y me dedicaría a compartir lo aprendido” (PACE20)

“Quiero realizar una maestría en matemáticas en el exterior, quiero aprender otro idioma. Observo que casi todos mis profesores de la universidad tienen como mínimo una maestría y van por el doctorado. Estamos en una sociedad competitiva y las oportunidades son para los mejores...” (PAAP12)

“Estudiando una especialización en diseño en Barcelona, España, ese es mi sueño y así allá voy a canalizar todos los esfuerzos (...)...lo que tengo pensado es como especializarme en algo que tenga que ver con diseño y poder ejercer como diseñador más que como ingeniero civil” (PAAI13)

Ejercer la profesión, aplicar los conocimientos adquiridos, relacionar las teorías con la práctica en los diferentes contextos con responsabilidad social, son expectativas que impulsan a los estudiantes a esforzarse cada vez más, para lograr estas metas:

“Me veo en el futuro como una profesional integral, me veo trabajando en mi propia empresa... En mi proyecto de vida está primero formar una empresa. Yo creo que mi gusto, que mi pasión de aprender está ahí. Si yo pensara en el

fracaso como profesional de pronto me relajaría. Pero no puedo y sé que debo aprovechar esta oportunidad de aprender mucho para poder ser una excelente profesional” (PAAI03)

“Para desenvolverme en este mundo tan cambiante y dinámico (...)...me gusta estudiar para ser docente de biología y química, me gusta la pedagogía... (...). Siempre he deseado trabajar con personas y siempre he dicho que lo que me motiva es ejercer y hacer cumplir mi vocación (...)...tengo la inquietud de cumplir una labor social, de ayudar a la gente, y pienso que la escuela es el segundo hogar. Ahí es donde puedo cumplir con esa función social...” (PAAP11)

“Soy una persona madura, que sabe lo que quiere: ser un excelente abogado, ayudar a la gente que me necesite, aplicar justicia, y tratar de contribuir a la equidad social (...). El derecho le da a uno un panorama general de las ciencias sociales y de otros campos profesionales. Un abogado no sólo litiga, puede esforzarse para hacer una carrera judicial como juez o fiscal, por ejemplo. Un abogado tiene elementos para dedicarse a la política, al periodismo, a la filosofía, a la gerencia social, al liderazgo comunitario o a la docencia (...). Voy a ser un excelente abogado, honesto y un defensor de la justicia y las leyes. Un abogado que ayude a los pobres (...)... y ejercer con responsabilidad esta noble profesión....” (PADH25).

Los futuros profesionales se visualizan vinculados laboralmente, a partir de allí, en primer lugar piensan en retribuir a su familia por la confianza, el apoyo económico y sustento en el proceso de formación; y en segundo lugar, la posibilidad de aportar al desarrollo del país y de la región a través de un ejercicio idóneo y calificado de su profesión:

“...si Dios quiere, poder apoyar a mi región, a mi país, brindar empleo, lograr disminuir tanta pobreza, mejorar la calidad de vida de las personas a través de proyectos de la agroindustria” (PAAI03)

“...que mi mamá el día que vaya al colegio, a la universidad, se lleve buenas cosas de uno y no darle más problemas de pronto de los que ya tiene, a mi particularmente de pronto eso es lo que me motiva a ser mejor (...)...porque quiero darle un buen futuro, porque quiero que sea ella la que se lleve todos mis méritos y siempre trato de era sí.” (PAAS09)

“No pienso en el promedio, me concentro en prepararme lo mejor posible para ser una buena psicóloga (...). Yo veo que como psicóloga puedo servir a los demás, de alguna manera puedo cambiar yo, cambiar a la gente y cambiar el mundo (...). Para mí es muy bueno saber que siendo psicóloga puedo ayudar a otra persona sanándolo desde adentro, ayudar sin dañar. Siempre he tenido esa inclinación, incluso cuando estudié mi primera carrera en Salud Ocupacional. Pero ahora con la psicología despejo una serie de dudas que traía desde niña” (PADH23).

6.5 Trayectoria académica

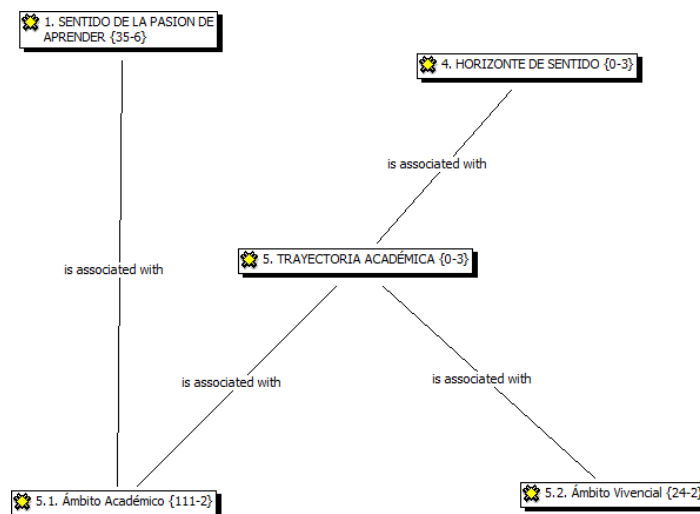


Gráfico N° 17. Trayecto de la pasión de aprender.

¿Cuál es el trayecto de la pasión de aprender a partir de los relatos y las experiencias de vida de un grupo de estudiantes universitarios con buenos resultados académicos y pasión de aprender? Este interrogante conlleva múltiples posibilidades, que se abren como respuesta a las historias de vida de cada uno de los 25 participantes en el estudio. Sin embargo, pueden encontrarse algunas constantes: por ejemplo, el trayecto de la pasión de aprender en este grupo de personas se caracteriza por los logros alcanzados desde el nivel de educación básica hasta el desarrollo de la carrera universitaria. Por este motivo, se conversará en torno a dos tópicos centrales: el ámbito vivencial y el ámbito académico.

6.5.1 Ámbito Vivencial

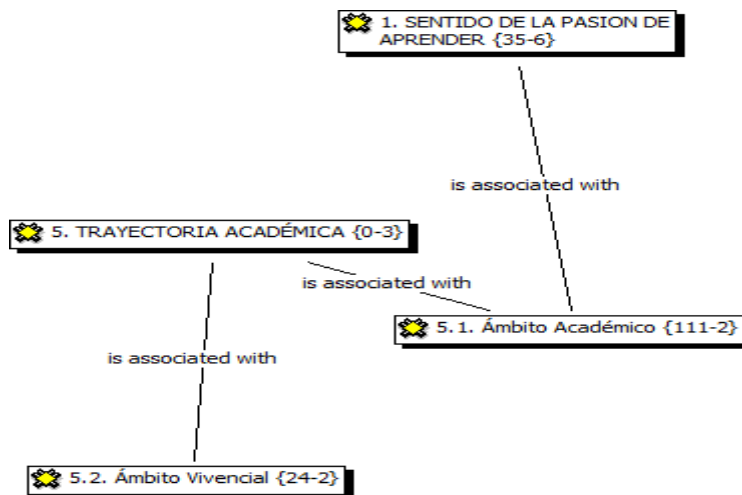


Gráfico N° 18. *Ámbito vivencial de la pasión de aprender.*

El “ámbito vivencial” constituye el fuero íntimo de los participantes de la investigación. Aunque no confirmó el objeto de nuestro estudio sobre la pasión de aprender, los relatos de algunos de los participantes fueron desembocando en asuntos personales de los estudiantes, que en algunos casos atenuaron la pasión, y en otros, se convirtieron en auténticos detonantes en sus procesos de estudio:

“...desde niña me veía como doctora, pues por lo que tuve una enfermedad desde niña, duré siempre en hospitales y eso, entonces era una enfermedad característica de niños, casi me da cáncer, leucemia, entonces yo veía los doctores, y los miraba como trabajaban con ellos y como luchaban con los niños, entonces yo quería era ser Pediatra, siempre decía desde niña eso (...)...uno de las mayores impactos que yo tuve fue que ni siquiera sabía prender un computador, los colegios donde estudié no se daba la oportunidad de tener una sala de informática, no sabía...” (PAAP01)

“Mi trabajo está relacionado con mi carrera... en una empresa pequeña uno tiene una función específica, en aspectos relacionados con la administración superviso calidad en los productos y trabajo en la parte de inventarios, también algunas veces estoy relacionado con el jefe de personal, pues como yo soy el que estoy en preventa tengo más contacto con el personal, entonces uno trabaja muy ligado con esa persona...” (PAAE05)

“Una materia que se llama “procesos de investigación formativa”, porque me permite ir de la teoría a la práctica, estar en las instituciones educativas, estar al lado de los niños. Poner la carne en el asador como dice una profesora de la universidad, no es simplemente aprenderse la fórmula para hacer un plato delicioso, sino preparar el plato, repartirlo y comerlo (...). El conocimiento apasiona cuando uno le ve que se relaciona con la vida, por ejemplo el arte de cocinar. Uno sabe cocinar cuando prepara un buen plato de comida. No cuando la mamá le pregunta y uno le responde que tal o cual plato se preparan así, pero cuando pone la olla se le quema el arroz... (Risas).” (PABP17)

6.5.2 Ámbito Académico

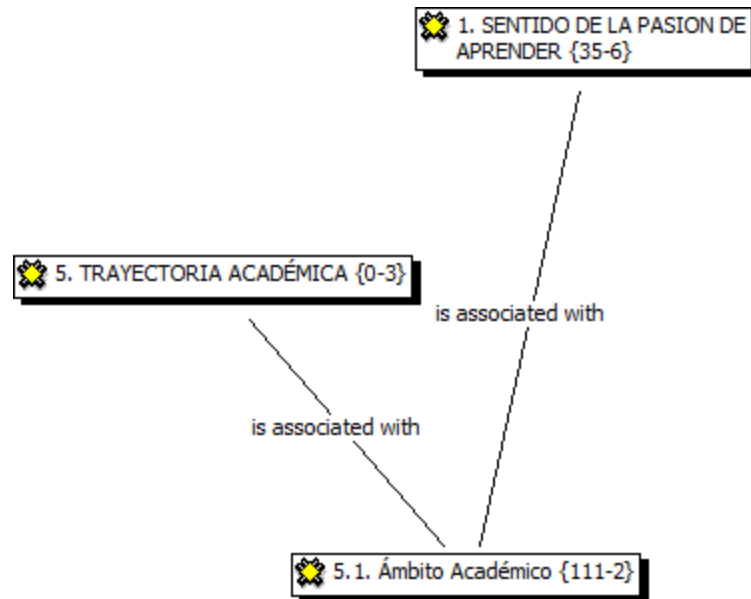


Gráfico N° 19. *Ámbito académico de la pasión de aprender.*

El “ámbito académico” es el espacio de lo público de nuestros participantes de la investigación. Aspecto que ha sido explorado a lo largo de este análisis. Sin embargo, es importante destacar algunos aspectos que permiten una mejor aproximación a la comprensión de la pasión de aprender de estos estudiantes. A diferencia de otras descripciones realizadas a lo largo de este acápite, a continuación se presentan fragmentos de textos donde los participantes dejan entrever, aspectos e incluso anécdotas personales sobre ciertas experiencias vitales a lo largo de su trayectoria escolar:

“...me gustaba inglés y en el colegio creo que todavía estuve muy enfocado en esa lengua extranjera (...)...en el bachillerato increíblemente me entró la matemática...me empezó a gustar el estudio (...). Siempre me ha gustado el inglés también la matemática y la física (...). Estaba emocionada porque ya estaba cansada en el colegio, quería vivir otra experiencia en la Universidad (...)...desde el primer semestre me di cuenta que mis aprendizajes en el colegio me daban ventaja para entender más fácilmente los temas” (PAAI03)

“El colegio tiene diferentes énfasis en la media técnica, escogí comercio internacional, pues me gusta mucho también esa carrera, esa área y sus materias me apasionan. Recuerdo los temas que vi porque me han servido en mi carrera actualmente (...). Matemáticas, siempre me ha gustado mucho esa área (...)... porque con la matemática ocurre que uno debe llegar a un resultado y tiene que ser exacto (...). En la Universidad, Ingeniería de métodos y tiempos me parece una materia muy completa, creería que es la más importante del ingeniero industrial; otra materia que me ha gustado muchísimo es termodinámica...” (PAAI04)

“Me gusta la biología porque... es una materia muy fundamental, básica y como fácil de entender y de aprender (...). Todo lo que tiene que ver con la parte de la célula, de la naturaleza, todo lo que tenga que ver con el medio ambiente (...). Aquí en la universidad... me queda más fácil decirle cual es la asignatura que no me gusta, no me gusta la física, las demás materias son bienvenidas.” (PAAT14)

CAPÍTULO 7.
CONVERSACIÓN SOBRE LOS HALLAZGOS: LENGUAJEAR
SOBRE LA PASIÓN DE APRENDER

“En el fluir de nuestra vida no hay conversaciones triviales.”

(Maturana, 2002, p. 47)

Lo que voy a proponer es una conversación entre los textos de los estudiantes universitarios sobre sus aprendizajes apasionados, los desarrollos teóricos de algunos autores que hemos invitado a participar en este estudio, y mis intuiciones sobre el tema. Hablo de “conversación sobre los hallazgos”, en lugar del tradicional “discusión de resultados”, porque considero esta última expresión un culto a los autoritarismos epistemológicos centrados en el positivismo, y ante todo, una posición ubicada en la fuerza de las certezas, la infalibilidad del método y la supuesta ciencia de las verdades reveladas, que produce la cuantificación de los fenómenos humanos.

Ya en las postrimerías de este trabajo, es apenas natural mi deseo de conversar sobre mis hallazgos, no en el sentido de lo que significa una discusión, es decir, como el examen atento y particular de una materia, o como lo define el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, como el *“contender y alegar razones contra el parecer de alguien”*. Sino en el sentido de “conversar” en su raíz latina “*conversāre*”, constituida por el prefijo “con” (reunión), y “*versare*” (girar, dar vueltas, cambiar), es decir, como la acción y efecto de reunirse a dar la vuelta. “Dar una vuelta”, suele ser una expresión coloquial muy usada entre los jóvenes universitarios para indicar “salir a dar un paseo”, “salir a divertirse”, “cambiar la rutina”, “cambiar de ambiente”, entre otras acepciones.

Eso es conversar, y el DRAE lo reafirma: conversar es un “trato carnal”, una actividad amena y cordial de tipo familiar, una concurrencia y compañía de dos o más personas para entretenerse, incluso se relaciona con habitación o morada. Distinto a “discusión”, del latín “*discutere*”, “dis”: separación y “*quater*”: sacudir. Que nos lleva a la definición de discutir como “sacudir algo para separarlo”. En esos términos, una

discusión de resultados es una contienda que pretende “sacudir” y “separar” los resultados de un proceso de investigación, con el objeto de garantizar la asepsia del método y el prurito de verdad del producto.

Una conversación según Maturana (2002, p. 46), es el flujo continuo de trenzamiento de dominios relacionales (emociones) y recurrentes coordinaciones consensuales de conducta (lenguaje). Para este autor, todo lo que hacemos los seres humanos lo realizamos a través de conversaciones, y éstas se dan en el *fluir* de las interacciones, por lo que son las conversaciones, el punto donde se modula el flujo de cambios estructurales. El conversar se da a través de las palabras, que no sólo descubren nuestro pensamiento, sino que definen el trayecto de nuestras acciones.

La conversación sobre los hallazgos, se construye como un tejido o urdimbre del *lenguaje* y el *emocionar*, donde es posible confluir todas las voces: la de los estudiantes, porque aquí se privilegia su punto de vista; la de los autores, por ser los referentes de consulta; y mis intuiciones acerca del tema. Se pondrá la objetividad entre paréntesis, con el fin de facilitar un multi-universo de posibilidades desde el *lenguaje* y el conversar, y de esta manera, poder generar y participar de la construcción de mundos posibles.

Pero no se trata de cualquier conversación, la idea que se está proponiendo es un “lenguaje” sobre la “pasión de aprender”, porque –volviendo con Maturana- sólo en el lenguaje es posible explicar las experiencias de vida, pasando de una dimensión de la experiencia inmediata (emociones) a una explicación a través del lenguaje. Gracias al lenguaje los seres humanos podemos comprender “ese algo que pasa” a través de categorías como “pasión como disfrute”, “pasión como reto”, “pasión como esfuerzo”, “pasión como ritual de aprendizaje”, “pasión como horizonte de sentido” o “pasión como recorrido de un trayecto”.

Maturana acuña el término “lenguaje”, con el cual quiere transmitir su idea de fundamentar no sólo el acto investigativo o creador, sino la misma vida humana, en el

lenguaje. Lenguajear es la relación dinámica y funcional que se da entre la experiencia inmediata y la coordinación de acciones consensuales con los otros³⁶, corresponde a un enfoque ontológico, en el cual juega un papel central la temporalidad humana, pues todo lo que ocurre, “ocurre en el lenguaje, en el aquí y en el ahora”.

Lenguajear sobre la pasión de aprender, consiste en establecer una relación dinámica entre la experiencia inmediata y vital con los datos que me proporcionan los estudiantes universitarios, y la coordinación de pareceres con algunos autores y sus teorías, los datos del ejercicio descriptivo de los instrumentos, los memos reflexivos y mis propias intuiciones objetivas (en el marco de una objetividad entre paréntesis)³⁷.

Se conversará sobre el sentido de la pasión de aprender en el contexto universitario a través de una conversación entre estudiantes, teóricos y el responsable de este estudio. A partir de los hallazgos descritos en el acápite anterior, los tópicos versarán sobre el sentido de la pasión como un aspecto que está ahí, que ocurre porque sí, que es connatural al ser humano y que se revela como inteligente: el sentido de la pasión como un ente inteligente, y la inteligencia como un ente apasionado. El segundo tópico de la conversación abordará la pasión como un “hacer lo que me gusta”, vocación, y degustación de un plato o bebida apetitosa. El tercer tópico tratará la pasión como reto, y finalmente, la pasión como disfrute, goce, placer.

A continuación, la conversación se orientará a profundizar en algunos aspectos internos y externos de la pasión de aprender: el autoconcepto, los profesores, la familia, los amigos y el contexto en que vive el estudiante que se apasiona a aprender. A esta

³⁶ Ver artículo completo versión en línea en: http://www.inteco.cl/articulos/003/doc_esp.htm. En Ruíz, Alfredo (s.f), recuperado de internet el 22 de julio de 2012 (www. inteco.cl)

³⁷ Maturana en su libro “Emociones y lenguaje en educación y política” (Dolmen, 2002), en el capítulo titulado “lenguaje, emociones y ética en el quehacer político”, distingue entre “objetividad sin paréntesis” y “objetividad entre paréntesis”. En el primer caso, se admite sólo un universo y se asume la realidad como independiente del ser humano. La “objetividad entre paréntesis”, por el contrario admite un multiverso, en el cual no hay verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en diversos dominios.

parte del “lenguaje” lo llamaré “Del sí mismo y de los otros: el ser de la pasión a aprender”.

El tercer momento de la conversación versará sobre el “Ritual de la pasión de aprender”: qué piensa sobre el aprendizaje y cómo aprende un estudiante cuando se apasiona a aprender. El cuarto momento será una conversación sobre el horizonte de sentido de la pasión de aprender en cuanto a logros y expectativas de los participantes. Se cerrará el conversatorio con una charla sobre el trayecto de la pasión de aprender en el ámbito particular de un estudiante apasionado por el conocimiento

7.1 Sobre el sentido de la pasión de aprender o la pasión inteligente

“Comenzamos a ver, oír, un mundo, por medio de una carne densa de ciencia...” (Serres, 2003, p. 457)

7.1.1 Inteligencia apasionada: “La pasión de saber, de conocer, de aprender, tiene rigor, tiene un camino, es una pasión inteligente” (PADH24)

Cuando esboqué la idea de esta investigación me propuse aproximarme a la comprensión de la pasión de aprender desde el punto de vista de sus protagonistas: los estudiantes universitarios. En estas instancias del estudio, lo único cierto es que sé menos, pues como cualquier acercamiento, todo recorte de distancias genera tensiones e incertidumbres. Desde la formulación del problema y el referente teórico, se configuraron unos “sentidos” y se delinearon algunos contornos, para iniciar la aventura hacia un horizonte balbuceante. En la propia línea de salida, se insinuaba un trayecto sinuoso, a manera de meandro, como la ruta más rica en experiencias. Tal era la dimensión del enigma, pues la ruta, más que un camino, se asemejaba al laberinto del poderoso Minotauro del mito griego. Con un problema adicional: ni yo encarnaba al valiente Teseo, ni tampoco tenía cerca a la preciosa Ariadna.

Se empezó por indagar en los grandes maestros de la filosofía, la pedagogía y la psicología universal, con el fin de aprender cómo habían sorteado sus enigmas: Platón me advirtió de ignorarlas, Aristóteles de considerarlas, Epicuro de gozarlas, los estoicos de ocultarlas, los cristianos de desterrarlas, Descartes de separarlas del cuerpo, Spinoza de conocerlas, Nietzsche de potenciarlas y Serres de incorporarlas como parte de una nueva epistemología del mestizaje.

Al indagar estas presunciones de mis maestros con mis estudiantes, el dilema se hizo más confuso, pues el enigma se centró en cómo encontrar un grupo de estudiantes que sintieran pasión de aprender. Una joven universitaria me señaló un sendero: *“Para mí la pasión de aprender consiste en ser fiel con las cosas o los principios que a uno le gustan, que se disfrutan.”* (PABP18). “Ser fiel con mis principios” me recordó algunos apartes del Emilio de Rousseau cuando invitaba a sus contemporáneos a formar otro tipo de ciudadanos, desde el ámbito de la naturaleza humana, y no, desde el autoritarismo rampante de la época. De Rousseau pasé por sus seguidores de la escuela activa, Pestalozzi y sus centros de interés, Montessori y el desarrollo de la autodisciplina, Freinet y la escuela libre, y Dewey y su pedagogía pragmática

Los sentidos de la pasión de aprender, desde las percepciones de los estudiantes, se relacionan con hacer lo que les gusta, tener vocación por alguna profesión, sentirse plenos a la hora de aprender una materia específica, asumir retos, ser los mejores. Pasión también es esfuerzo, dedicación, pero ante todo, goce, pleno disfrute de la tarea. Uno se apasiona por algo “porque sí”, y alrededor de esta explicación de apariencia ingenua, se acrisolan muchos relatos y diversas experiencias vitales: “me apasionan las innovaciones”, “me apasiona ser pedagoga”, me apasiono cuando “compito consigo mismo”, “me apasiona saber que todo eso que aprendo me sirve para mi vida”, tal vez, porque la pasión no la conciben como:

“...negativa respecto a la acción, sino como positividad que funda la acción. No la concibo como rémora del conocimiento racional, sino como la base empírica de éste. No la pienso tampoco como alternativa a la acción, a la praxis o a la

razón, sino como principio fundador de estas instancias, a partir de presupuestos racionalistas y de una valoración real de la acción... Mi pretensión es pensar la pasión como principio de toda comunidad y sociedad.” (Trías, 2006, p. 18)

O porque el origen de la pasión, según una de las participantes está “...*en uno mismo, es felicidad, alegría, plenitud (...). Hay pasiones locas y pasiones racionales. La pasión de saber, de conocer, de aprender, tiene rigor, tiene un camino, es una pasión inteligente*” (PADH24). Esta afirmación es de una estudiante de psicología, que sin leer jamás a Carlos Gurméndez, encontró que su experiencia apasionada de aprender, tenía poco de irracional como lo expresaron algunos filósofos estoicos. Una “pasión inteligente” y ello es posible –según Gurméndez, (1989, p. 63), porque la pasión es siempre cerebral, materia viva, estremecida, conmovida. Esta idea gurmendiana coincide con varios puntos de vista de los participantes:

“En mi caso la pasión por la psicología me ha enseñado a tener disciplina, a ser rigurosa, y a trabajar muy duro para lograr los objetivos... es la pasión la que me mueve a hacer las cosas” (PADH23).

“A eso me lleva la pasión por lo que hago, a ser constante y responsable, a saber aprovechar muy bien el tiempo (...)” (PAAI04).

“...en la medida en que aprendes algo nuevo te enteras del inmenso mar de posibilidades que hay en el universo.” (PADH24)

Parece paradójico, pero contrario a los temores de Platón y Agustín de Hipona, la pasión educa a la razón. Gracias a la pasión, estos jóvenes son responsables, autocríticos, rigurosos, no “comen entero”, asumen con humildad el conocimiento, estudian con dedicación pues “...*el saber no cae del cielo, hay que esforzarse y dar todo de sí.*” (PABP19). Gurméndez (1989) sostiene la necesidad de apasionar a la razón, para que ejecute un plan de trabajo orientada al cumplimiento de unas metas trazadas.

Los relatos de los participantes llevan a compartir esta idea de sacar a la razón de la inercia platónica, porque la pasión es el motor de la acción, y por lo tanto, en lugar de desterrarla de la vida de los seres humanos, existe la posibilidad de activarla para que las intenciones de la razón no queden sólo en sueños no realizados. Pero esto es posible en la medida en que podamos cargar de energía física la actividad cerebral, para orientar estos impulsos al logro de los propósitos trazados:

“Peor tampoco esta voluntad racional es suficiente por sí misma. Es imprescindible que la pasión cargue de energía física la actividad cerebral para dirigir el impulso de los movimientos y éstos puedan realizar los fines deseados. La pasión debe dirigir, regular y estimular todo el proceso de los actos voluntarios. De la capacidad de la pasión depende la operatividad de la conducta organizada a un fin y, a la vez, si la pasión condiciona la acción, ésta realiza la pasión. Los actos que se van cumpliendo se evalúan a cada instante por la mente y la energía desarrollada por la pasión”. (Gurméndez, 1989, p. 74)

Este descubrimiento de la pasión inteligente se encuentra en Spinoza. Según Damasio (2007, p. 256), Spinoza “aceptó el descubrimiento de la naturaleza y del saber como parte de la dieta de una persona que piensa”. Gracias a esta idea spinocista, es posible asumir la razón como posibilidad para visualizar el camino, y las pasiones como el motor que empuja la determinación de ver. En este sentido, una pasión inteligente es una hermosa aleación de sabiduría y de previsión científica, que actúa en el momento de aprender como la forma singular de vivir de un hombre, por lo tanto, es un acontecimiento: *“Entiendo por pasión lo que a uno le mueve el piso; en general el estudio me mueve el piso...”* (PAAE05).

Aquello que nos mueve el piso no es cualquier suceso que ocurre y se olvida, sino una experiencia vital, donde la pasión le imprime la fuerza vital, y la inteligencia, la huella sobre la mente y el cuerpo, para afirmar este ocurrir como una experiencia que se apodera del estudiante, lo “tumba” y lo transforma. Esta idea se consolida en varios de los testimonios de los estudiantes: no hay aprendizaje significativo sin pasión, y no hay

pasión sin estar aprendiendo cada día, de cada acto, de cada fenómeno que se atraviesa. Por ello, siguiendo a Bodei (1997, p. 28), en su juiciosa lectura de Spinoza, la “posición doble, directa y frontal, de razón y pasiones está generalmente destinada a deteriorar las energías del individuo y a paralizar y desgarrar de manera permanente los actos de voluntad”.

Una pasión inteligente y una inteligencia apasionada constituyen la unión indisoluble para los participantes de este estudio, pues el sentido que le otorgan a su tarea de aprendizaje constituye un “acto bueno”, entendido de la forma como explica Spinoza “lo bueno” y “lo malo”. Lo bueno como potenciador del poder actuar, es decir, como alegría, en oposición a “lo malo”, que constituye la disminución de ese poder, o sea, la tristeza. Uno de los estudiantes lo manifiesta de forma tajante en los siguientes términos: *“Aprender con pasión es buscar un saber y hacerlo mío, aprender con pasión es mostrar entusiasmo y alegría a la hora de buscar el conocimiento” (PADH23)*.

Para los participantes de este estudio, universitarios con altos promedios académicos, enfoque profundo de aprendizaje y motivación intrínseca a la hora de aprender, la pasión los mueve a aprender, pero el aprender es la razón de ser de su pasión. Tanto lo uno como lo otro, corresponden a un mismo fenómeno, y hacen parte de lo que Spinoza denomina en su *Ética*, el “conatus”, es decir, el esfuerzo inexorable de cada estudiante universitario por preservarse en su ser. En la proposición VI de la *Ética* (p. 209), Spinoza sostiene que “cada cosa se esfuerza, cuando está a su alcance, por perseverar en su ser”. Y en buena parte de las entrevistas, los estudiantes afirman que su pasión de aprender reside en el deseo de “ser alguien en la vida”, “ser un buen profesional”, “ser mejor persona”. A mi juicio, ese “querer ser”, es un encuentro con la idea spinocista del “conatus”.

7.1.2 Por gusto y vocación: “Aprendo por el gusto de aprender” (PAAI03), porque “es algo que realizo por vocación y por pasión por lo que siempre se anhela.” (PAAH15)

“Gusto” viene del latín *gustus*, acción de saborear, que a su vez proviene de la raíz indoeuropea **geus*, cuyo significado es degustar, probar, disfrutar, sentir satisfacción de sabor de algo.³⁸ En ese sentido, si la pasión de aprender es “hacer lo que me gusta”, se entiende la pasión de aprender como la agradable sensación de saborear un plato delicioso. Es el gusto como posibilidad de conocer de forma placentera.

Por otra parte, hacer lo que nos gusta y no hacer que me guste lo que hago, constituye un encuentro íntimo con nuestra esencia como seres humanos. Charles Chaplin lo dice en los siguientes términos: “la vida es una obra de teatro que no permite ensayos”; por lo tanto, lograr realizar las tareas que generan placer, es un encuentro con un conjunto de prácticas de la antigüedad clásica, referidas a una ocupación en nosotros mismos: hago lo que me gusta porque me ocupo de mí mismo. Estas prácticas según Foucault (1995, p. 50), estaban constituidas en griego como “*epimelesthaisautou*” o “el cuidado de sí”, es decir, “la preocupación por sí”. Este cuidado de uno mismo era para los griegos clásicos –antes de Sócrates– “una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida” (p. 50). En resumen, para Foucault en su libro *Las tecnologías del yo*, el cuidado de sí siempre se refiere a un estado político y erótico activo.

La ocupación en el sí mismo nos conduce a “hacer lo que nos gusta”, a aprender por el mero gusto de aprender; en esta perspectiva, el aprender con pasión constituye un gusto innato, una fuerza que nos mueve a estudiar, que poco a poco se consolida como hábito de búsqueda y construcción de conocimiento, más allá de los premios, las notas altas o la competencia en busca de ser el mejor: “*Yo digo: acá lo importante no es la nota, lo importante es uno aprender porque afuera en el medio, ya en tu área de*

³⁸Tomado de www.etimologias.dechile.net/

trabajo, ya no te van a preguntar cuánto sacaste en el primer semestre, cuanto sacaste en el promedio ponderado, no...” (PAAS09)

Los seres humanos se apasionan cuando realizan una actividad que les produzca satisfacción. En el caso de los estudiantes universitarios, surgen tres dimensiones que se enmarcan en la idea “me apasiono a aprender porque me gusta, porque tengo vocación, porque estudio la carrera que siempre quise o porque es la materia favorita”: *“Simplemente estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo (PAAI03)*. “Porque me gusta” es una expresión recurrente de los participantes para expresar su sentimiento de pasión, y que en principio, no alcanza a ser definida con precisión. La pasión, para los jóvenes universitarios, es un “no se qué”, algo que ocurre, que se experimenta y que confluye de múltiples formas, algo que no se puede tocar pero que está ahí, que recorre el cuerpo, la mente y acrisola un conjunto de sentimientos a veces torrentosos e indescritibles: Es un *“Sentirme a gusto con lo que hago y eso me es suficiente” (PADH25)*.

Procurando no forzar el encuentro entre el sentir de los estudiantes y lo que registran algunos autores, es innegable las aproximaciones conceptuales: al “hacer lo que me gusta”, el participante dice experimentar un arrebato indescritible que busca poseer el anhelado conocimiento, porque no hay nada más importa: *“Yo digo: acá lo importante no es la nota, lo importante es uno aprender” (PAAS09)*. Gurméndez expresa la misma idea en los siguientes términos:

“La pasión es un afán disparado hacia la posesión de un objeto necesario, o sea, una acción para salir del padecimiento que cree carecer de algo imprescindible para existir. Por esta acción el hombre se proyecta, se hace presente en el mundo y revela su dependencia del objeto... (...) La pasión es conciencia luminosa de una meta siempre última y nunca alcanzada...” (Gurméndez, 1993, p. 18)

Un “afán disparado” y una “conciencia luminosa”, que para uno de los participantes no es algo distinto a un empoderamiento y a una auto-afirmación: *“No sólo me gusta, lo disfruto; me encanta estudiar porque el estudio empodera. Aprender le permite a una auto-afirmarse y autoformarse...”* (PABP16).

Foucault (1995, p. 48), propone cuatro tipos de tecnologías creadas por el hombre para entenderse así mismo: las tecnologías de producción, las tecnologías de sistemas de signos, las tecnologías de poder, y finalmente, las tecnologías del yo. Estas últimas tecnologías permiten a los individuos desarrollar por sí mismos, un conjunto de acciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, y de esta manera, procuran ser felices e intentan alcanzar la sabiduría o la inmortalidad. “Hacer lo que me gusta” o poder dar rienda suelta a la vocación de cada sujeto, haría parte de esta última clasificación: *“Mi vocación es lo que me gusta hacer, y eso tiene que ver con lo que hago: prepararme para ser una buena maestra (...). No sé, pero en este momento me siento plena con la pedagogía (...)...estoy súper encarrutada, eso de formar seres humanos me seduce...”* (PAAP11).

Expresiones como *“...tengo claro que mi misión es poner en práctica mi vocación...”* (PAAP11), o *“yo creo que estoy en esto por vocación”* (PABP199). Permiten el reconocimiento del estudiante apasionado como inmerso y absorto en lo que hace. Se trata de la tecnología del yo como preocupación por ejercer su “sí mismo”, como dice Foucault, es un estado político y erótico activo: *“Soy feliz con lo que estudio y con lo que hago (...). Me gusta mucho, entre mas conozco mejor... me llena, me satisface... Si a uno le gustan las cosas, las hace y es normal, no le tiene fastidio, no le tiene apatía, no le tiene pereza”* (PAAP01).

Basta observar un grupo de estudiantes entusiasmados con su carrera: se les ve llegar temprano a las clases, sentarse en primeras filas, estar atentos en clase, tomar apuntes, preguntar, pedir asesorías extras, ofrecerse para exponer en la siguiente hora de clase. Un auténtico estado erótico y político activo. Sucede lo contrario con el joven

estudiante que no está cómodo con lo que estudia, bien sea porque eligió mal la carrera, porque está complaciendo a sus padres, o simplemente, como ocurre en la Universidad Francisco de Paula Santander, porque no alcanzó a ingresar en la primera opción y debió conformarse con el cupo que le ofrece la institución.

En las entrevistas se descubre un hallazgo que llama la atención: los participantes de las universidades privadas, a pesar de los bajos resultados, manifestaban estar “haciendo lo que les gustaba” y estar satisfechos con sus instituciones. Muy distinto a las respuestas de los estudiantes de este mismo perfil de las universidades públicas. Quizá por ello, se evidencia en los resultados del Cuestionario de Procesos de Estudio, una diferencia poco significativa en relación con los estudiantes de altos promedios académicos. Con base en estos hallazgos, es posible afirmar que la pasión de aprender no necesariamente corresponde con los altos o bajos rendimientos académicos, la pasión posee su propio fuero de acción que va más allá de una nota o de un resultado, a pesar de los testimonios de algunos estudiantes cuando sostienen que su pasión de aprender va unido a su interés de ser los mejores del grupo.

7.1.3 Saborear el saber: “...llamaría *“pasión por aprender”, a la insaciabilidad, la glotonería, es como comer y nunca saciar el hambre” (PAAH15)*

El sabor es la sensación que producen los alimentos u otras sustancias en el gusto. Saber, por su parte, es la sensación que producen los conocimientos u otras prácticas en el ser humano. Se aprende por gusto y se saborea por gusto. Justamente el divorcio que la racionalidad instrumental estableció entre saber y saborear, o entre intelecto y pasión, es lo que parece mantener alejado a muchos de nuestros jóvenes de las aulas universitarias. No se aprende para deleitar sino para responder con eficacia y efectividad una prueba, no nos deleitamos en el saber ni saboreamos el conocimiento por el afán de no quedar por debajo del estándar y demás “comida chatarra”, que nos venden los mercaderes de la educación tecnocrática.

Para nuestros estudiantes apasionados por su saber, la experiencia de aprendizaje es lo contrario: aprender es una experiencia muy nutritiva: *“Una enseñanza nutritiva porque me enseñaron a ser persona y creo que eso me infundió lo que usted llama ‘pasión de aprender’... (PACE21).* Y es nutritiva desde sus propias raíces etimológicas: la raíz “sap” contiene saber y tiene sabor:

Una misma raíz «sap» se encuentra presente y, en consecuencia, aportando este mismo significado, en el verbo sapio: tener sabor, en el sustantivo sapor-ris: gusto, sabor, y en los adjetivos saporatus-a-um: sabroso, sazonado, y saporus-a-um: sabroso. Esta misma raíz latina se encuentra, como constata el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en los vocablos sabor (sap-or/oris) y saber (sap- ere), otorgándole a este verbo los significados de conocer, saber, ser sagaz o adverti- do... y también, tener gusto o sabor. En todo caso, pues, encierra en sí la idea de gus- tar y saborear, lo mismo en el sentido teórico que práctico. (Gervilla, 2006)

Aristóteles lo dijo hace 25 siglos, “el hombre desea por naturaleza el saber”, algunos desean saber pensando en la utilidad que pueden encontrar en ese conocimiento, y otros, simplemente en el deleite que supone el mágico rito de aprender: *“...cuando uno está aprendiendo con pasión es como cuando uno se está alimentando, es como cuando te comes un plato delicioso.” (PAAI07).* En resumen, la pasión de aprender es un apetito por el conocimiento nunca saciado, perenne, una especie de motor que nos empuja a realizar grandes y pequeñas acciones, travesuras sin tregua, hazañas de bajo perfil político pero de gran trascendencia íntima. Tener hambre de saber es como una picazón en el alma que no te deja dormir, una especie comezón en los sentidos.

Para Serres (2003, p. 216), no se puede ser sapiente si no se ha saboreado el saber: escuchamos con nuestra lengua, pues no existe nada en la sapiencia que no haya pasado por la boca y el gusto, por la sapidez. La lengua no sólo es el órgano del habla, sino la manera de captar el mundo, de construir conocimiento, “el lenguaje pide todo a la boca y no le da ni le deja nada, como un parásito” (p. 297). Situación muy común en

las prácticas docentes universitarias, donde se privilegia la transmisión de información y la cátedra magistral como estrategia pedagógica.

Sin embargo, es necesario reivindicar el “sabor-saber”: *“Aprender... es como alimentarnos, es la comida diaria, uno necesita comer para lo físico y el aprender es para la cabeza (risa), para el hambre intelectual.” (PAAE05)*. Aprender es comer, pues sólo saboreando, se existe. En oposición a la máxima cartesiana, donde se piensa para existir. Al respecto, Serres (p. 297), sostiene:

“El gusto es un beso que la boca se da por medio del alimento de buen gusto. Súbitamente, ésta se reconoce, tiene conciencia de sí, existe para sí. (...) El objeto del gusto existe, concreto, singular, de una manera diferente a una serie finita, corta, de términos técnicos... El sujeto del gusto, ahora existe localmente, en la boca y en su proximidad, la cual, sin gusto, no existiría.” (Serres, 2003, p. 297)

Por ello, el texto de uno de los estudiantes tiene un tinte serresiano cuando afirma que el acto de aprender de forma significativa, no sólo consiste en aprenderse de memoria “el modo de preparación”, sino preparar el plato, cocinarlo, repartirlo y comerlo, es decir, pasarlo por el gusto para “tener conciencia de sí”: *“...no es simplemente aprenderse la fórmula para hacer un plato delicioso, sino preparar el plato, repartirlo y comerlo (...). El conocimiento apasiona cuando uno le ve que se relaciona con la vida, por ejemplo el arte de cocinar. Uno sabe cocinar cuando prepara un buen plato de comida.” (PABP17)*

7.1.4 El placer de aprender: “...entonces yo estudio por placer, porque me satisface aprender” (PAAI04)

Dice uno de los participantes *“Estudio por placer, o sea me satisface aprender...” (PAAI04)*. No sólo es el acto locutivo, lo que dice el estudiante, sino el gesto de convicción como pronuncia su sentencia, la fuerza ilocutiva, más poderosa que

la expresión verbal. Estudiar por placer no sólo es una razón, un motivo, es la razón de ser de quien se dedica a aprender, es su puesta en escena como sujeto aprendiente en el teatro del mundo, es su forma de visibilizarse como persona y como individuo, cuya tarea cotidiana es la acción de aprender.

Ahora bien, este sujeto que aprende, cuya profesión es aprender, que además se destaca por sus buenos resultados académicos, y porque, además, según la teoría de los enfoques de aprendizaje, aprende de manera holística y no parcelada, es un apasionado por su acción cotidiana. Se siente satisfecho, es decir, colma sus necesidades externas e internas y experimenta placer; este sujeto, según Assmann (2002), encuentra en el acto de aprendizaje la complacencia, cualidad del ser humano vinculada al conatus spinocista, o dinámica natural de los seres vivos por autoconservarse y autocrecer:

“La morfogénesis colectiva de las formas de vida revela la importancia de la complacencia tanto en el cierre operacional (individuación) de los seres vivos como individuos, y en los esfuerzos asociativos de autodesarrollo colectivo de las especies. La búsqueda de la vida grata es un aspecto intrínseco de la propia evolución de lo que hoy día se denomina adaptabilidad.” (Assmann, 2002, p. 162).

Aprender por placer, por lo tanto, corresponde a la propia naturaleza del ser humano, gracias a ello, la humanidad ha evolucionado y se ha autoconservado. Aprender aquello que me genera placer, olvidar lo que me produzca dolor. Algo similar a la idea spinocista de potenciar las pasiones positivas, entre ellas la alegría, y marginar las pasiones negativas, o sea, la tristeza. El placer de aprender, en este rango, corresponde a las pasiones positivas: “...*si no estudiara por placer, no realizaría mi proyecto de vida*” (PAAE06). El proyecto de vida como aseguramiento de lo que quiero ser, como hedonismo, es decir como búsqueda de placer y evitación del displacer.

Al respecto Lledó (1995, p. 113), sostiene que la filosofía del placer inicia con un paso básico: la orientación del ser humano a permanecer en su ser, y también al

modo de Epicuro, a evitar el placer innecesario, “que pervierte y deteriora el equilibrio y la armonía”. Entendido así, aprender con pasión es un placer necesario que sirve para curar algún sufrimiento del hombre, bien sea la ignorancia, las limitaciones sociales o personales, o los factores que anulan la construcción como individuo autónomo del joven estudiante: *“Pues hay algunas materias que usted si siente placer, porque son interesantes y porque me responden a un problema.” (PAAP08)*. Es decir, se siente placer a la hora de aprender cuando se percibe que un nuevo aprendizaje resuelve problemas concretos.

Un estudiante siente pasión de aprender cuando su ejercicio de aprendizaje le produce placer, una idea que sintoniza con la propuesta de Epicuro, para quien el placer aumenta la productividad y asegura beneficios duraderos en cualquier actividad humana. El placer es la totalidad de las sensaciones y la satisfacción por los logros que pueda alcanzar una persona en el trayecto de su existencia, y puede tener un status de superiores o inferiores. Los placeres superiores comprenden: los de aprender y comprender, los de investigar, los de pensar y los estéticos. Corresponden con la necesidad de la persona que decide satisfacerlos. Los placeres inferiores, según Epicuro, se relacionan con aquellos que conducen a satisfacciones temporales y dispensables (Lira, 2007)³⁹.

Para Lira (2007), existe una relación directa entre la realización de actividades académicas y placer, tal como lo sostiene Epicuro en su Exhortaciones: “...el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente”. Un estudiante participante en este estudio afirma algo parecido: *“...estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo (PAAI03)*. La conversación

³⁹ Mirian Lira Soto es docente de la maestría en educación del Pedagógico de Barquisimeto (Venezuela). La información que se referencia aquí corresponde a su ponencia en la VII reunión de currículo y 1º congreso de calidad e innovación en educación superior, celebrado en Caracas (Venez.) del 9-13 de abril de 2007. El texto de Lira se titula “El aprendizaje y el círculo vicioso: placer de aprender y creatividad en educación superior”.

de Epicuro, Lira y la estudiante llegan a una conclusión: todo aquello que se realice con placer y diversión perdura y resulta más significativo para el aprendiz.

Un aprender placentero se ejecuta de forma apasionada, comprometiendo al sujeto en todas sus dimensiones, como ser integral, en procura de satisfacer sus deseos de más conocimiento: para PAAI04, esta pasión placentera se relaciona con su capacidad de admiración y asombro y se aproxima a un ritual mágico: “...*para poder aumentar la capacidad de admirar todo lo que está a mi alrededor. (...) Siento unas ganas enormes de conocer, no me gusta quedarme con incógnitas... no sé cómo explicar... es algo divino y misterioso a la vez...*”. Irrumpe el cuestionamiento normal en mi calidad de profesor universitario: ¿cómo provocar la pasión placentera en mis estudiantes a la hora de dar mis clases? ¿cómo involucrar mente, corazón, mano, gusto, olfato, tacto, oído y ojo en esta experiencia placentera?

Dice Epicuro en su Carta a Meneceo sobre el placer: en efecto, reconocemos el placer como el bien primero, a nosotros connatural. Es decir, el placer como un elemento natural a nuestra vida, el cual debemos permitirle que fluya: “*Placer... mucha satisfacción personal. Cuando trazo un proyecto de vida y marco unos pasos para seguir es porque me gusta lo que estoy haciendo...*” (PAAE06). ¿Cómo dejar fluir el placer apasionado a la hora de aprender? ¿acaso, al pensar como Epicuro, no estamos convergiendo en el camino propio de la pedagogía? Lira intenta proponer una alternativa:

“...el aprendizaje permite una interacción con el medio buscando aquellas situaciones que beneficien y evitando las que se valoren como real o potencialmente perjudiciales. De igual manera, al aprender se enfrentan los estímulos de diversas formas con el fin de mejorar la eficacia de las respuestas. Estas alternativas potencian la capacidad del individuo para dar o buscar mayores y mejores respuestas y, con ello, aumenta su creatividad y por ende el placer de aprender.” (Lira, 2007, p. 5)

En conclusión, el placer constituye un aspecto connatural a todo ser humano, y el placer de aprender, por lo tanto, va unido al grado de satisfacción de un estudiante cuando experimenta pasión de aprender. Por tratarse de un placer superior, nuestros participantes manifiestan su tendencia a provocarlo como una manera de incrementar de forma agradable sus saberes, y lo relacionan de forma directa con la pasión que sienten cuando emprenden la tarea cotidiana de estudiar.

7.1.5 Se aprende aprendiendo: “...se aprende aprendiendo, estudiando... el saber no cae del cielo, hay que esforzarse y dar todo de sí” (PABP19)

La pasión para algunos participantes es un ritual mágico, una fuerza arrebatadora que envuelve al ser humano en el desarrollo de sus proyectos y aventuras. Sin embargo, la pasión como motor que mueve a la acción no se reduce a lo sobrenatural ni a un fenómeno transcendente, implica retos, esfuerzos, dedicación, trabajo, concentración, orden y tiempo. Como bien lo afirma uno de los participantes “el saber no cae del cielo”, la pasión de aprender anida en la piel, toca madera, es inmanente, real, concreta, es posible percibirse y se puede hablar de ella:

“Es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. Las personas se apasionan por cosas, asuntos, causas, personas. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e, incluso, obsesión. La pasión puede llevar a una visión más penetrante (la determinación de alcanzar una meta profundamente deseada), pero también puede limitar una visión más amplia y llevar a una persona exclusivamente en pos de una convicción que se abraza apasionadamente a expensas de otras cosas. La pasión no es un lujo, una floritura o una cualidad que sólo posean unos pocos...” (Day, 2006, p. 27).

Un buen número de entrevistados para este estudio, asocian la pasión de aprender con la dedicación, el esfuerzo y el trabajo duro: “*Pasión por lo que hago, eso implica esfuerzo, dedicación, trabajo*” (PADH24), o “...*la pasión no es hacer lo que uno quiera cuando se pueda, la pasión es constante y tiene la característica de estar*

siempre viva...” (PADH23). La pasión asociada al esfuerzo y a los grandes retos constituye también uno de los rasgos fundamentales de los profesores universitarios exitosos. Ken Bain (2007), en su trabajo “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”, resalta como una de las cualidades principales de estos docentes, la tendencia a ser exigentes y rigurosos con sus estudiantes y a establecer metas o desafíos grandes en sus materias: “¿Qué hacen los profesores con más éxito para fomentar un rendimiento alto? La respuesta breve es, que evitan objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso y favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria.” (p. 29)

Es decir, la pasión no es simplemente un embrujo, se trata de un hecho concreto que se muestra en la exigencia: “...*me exijo a sí misma porque sé que puedo dar más, no me conformo con lo que recibo en clase, sino que indago y amplío ese saber...*” (PACE21). Aprender como esfuerzo y trabajo es definida por Vigotski (2001), como un proceso de reacción completo y totalmente terminado, en el que, todo conocimiento surge de una necesidad práctica, que vuelve sobre ella y encuentra en ésta su más alta justificación, confirmación y verificación.

Dewey (c.p. Manzanares, 2008, p. 31)) sostiene que por el trabajo se llega al saber, “que no puede ser considerado como definitivo, terminado, inamovible”. Según el pedagogo y filósofo norteamericano, el verdadero interés provoca el esfuerzo espontáneo, el esfuerzo eficaz que tiene su origen en una necesidad de acción y un deseo de saber, que aumenta a su vez el interés por seguir aprendiendo. Esto constituye en términos de los estudiantes, la razón de ser de su pasión, y lo que los motiva a no abandonar su tarea: “*La pasión, ahí sí es la pasión, porque si no, a veces a una la dan ganas de tirar la toalla...*” (PABP17).

Afrontar la tarea de aprendizaje como reto y esfuerzo se mueve en tres direcciones: la primera se relaciona con el nivel de desafío que le impone su maestro y la complejidad de la carrera y de la materia que cursa; la segunda corresponde al reto de “ser el mejor”; y la tercera al nivel de autoconcordancia. Para el primer caso, la

exigencia de su maestro y de las materias constituyen el reto que incita la aparición de la pasión de aprender: “...me gusta esta materia porque es un reto permanente...” (PABP16). El docente es un continuo propiciador de retos para el estudiante, pues allí reside la clave de la pasión de aprender: “Yo creo que lo que me apasiona a estudiar y aprender un tema es cuando me retan a complementar ese aprendizaje, el hecho de que uno como estudiante vaya construyendo ciertos conceptos. Los profesores deben contribuir a eso, pero todo está en la actitud de querer aprender de uno mismo” (PAAI03).

“Ser el mejor” es en algunos casos el reto que se auto impone el estudiante, y éste desafío personal, íntimo, constituye una especie de meta que los impulsa a estudiar con pasión: “Eso me lleva a querer ser la mejor en todo, en la universidad, a retroalimentarme siempre, a preguntar, a no tragar entero (...)...disfruto ser la mejor en todo...” (PAAH15). No hay término medio, el objetivo es ser el mejor: “Me dije: quiero sobresalir, yo quiero esmerarme más por lo que hago y me gusta, yo quiero ascender, porque no quiero quedarme en lo normal, yo quiero ser mejor...” (PAAI04).

Estableciendo conversación entre Reeve (2009) y los estudiantes que fijan como meta “ser los mejores”, lo que ocurre es que estos participantes fijan una meta bien alta con el fin de preservar el esfuerzo y la dedicación por lograrlo. El tránsito hacia la consecución de la meta les proporciona el disfrute y goce, mientras que alcanzar la meta es el mayor desafío que los mueve a no ser conformistas: “No me gustan los tres, no soy conformista, me da rabia, analizo si fue por falta de empeño o por desmotivación o por simple descuido en una respuesta (...). Mi nota ideal, de cuatro cinco para arriba. Entre más saque uno más satisfecho esta” (PAATI4). Reeve (2009, p. 158) sostiene que las metas difíciles y específicas mejoran el desempeño, quizá por ello, los estudiantes apasionados no se conforman con cualquier nota, sino que procuran obtener los mejores resultados:

“...las metas que son tan difíciles como específicas mejoran en general el desempeño y logran esto a través de producir efectos motivacionales: las metas

difíciles movilizan el esfuerzo y aumentan la persistencia, en tanto que las metas específicas dirigen la atención y promueven la planeación estratégica. Se necesitan dos condiciones antes de que las metas mejoren el desempeño: realimentación y aceptación de la meta. Con la realimentación, la persona puede evaluar su desempeño en cuanto a si es igual, superior o inferior al nivel de un modelo.” (Reeve, 2009, p. 169)

La autoconcordancia es un concepto que remite a la siguiente pregunta: ¿cómo es que las personas deciden por qué esforzarse en sus vidas? Se trata de un fenómeno humano en que los estudiantes apasionados “deciden dedicarse a metas congruentes con su sí mismo esencial” (Reeve, p. 212). Estas metas congruentes con el sí mismo se les denomina “autoconcordantes”, y en el estudio que nos ocupa se relacionan con la metas que los jóvenes universitarios trazan: ser alguien en la vida, ser los mejores, progresar en lo económico, lograr una beca, asegurar una buena posición como profesionales, obtener las mejores calificaciones, entre otras.

Cuando esta meta autoconcordante constituye el sí mismo del estudiante, la pasión fluye como por “arte de magia”: *...me apasiona la magia de poder entender, me apasiona esa necesidad o hambre de aprender...*” (8PAAE05), por ello, se hace lo que sea necesario para dar espacio a su pasión: *“...Yo compito conmigo mismo, me pongo metas y me esfuerzo en cumplirlas. Sólo aspirando ser el mejor se llega a ser al menos segundo...”* (PAAPI2). Por este motivo los estudiantes apasionados se sienten plenos a la hora de aprender, porque han logrado asimilar las metas personales como parte de la realización del sí mismo: “Un sí mismo caracterizado como agente, proactivo y generador de iniciativas personales de mejoría vital y expansión propia.” (Reeve, p. 214).

La siguiente figura resume el sentido de la pasión de aprender desde la perspectiva de los estudiantes:

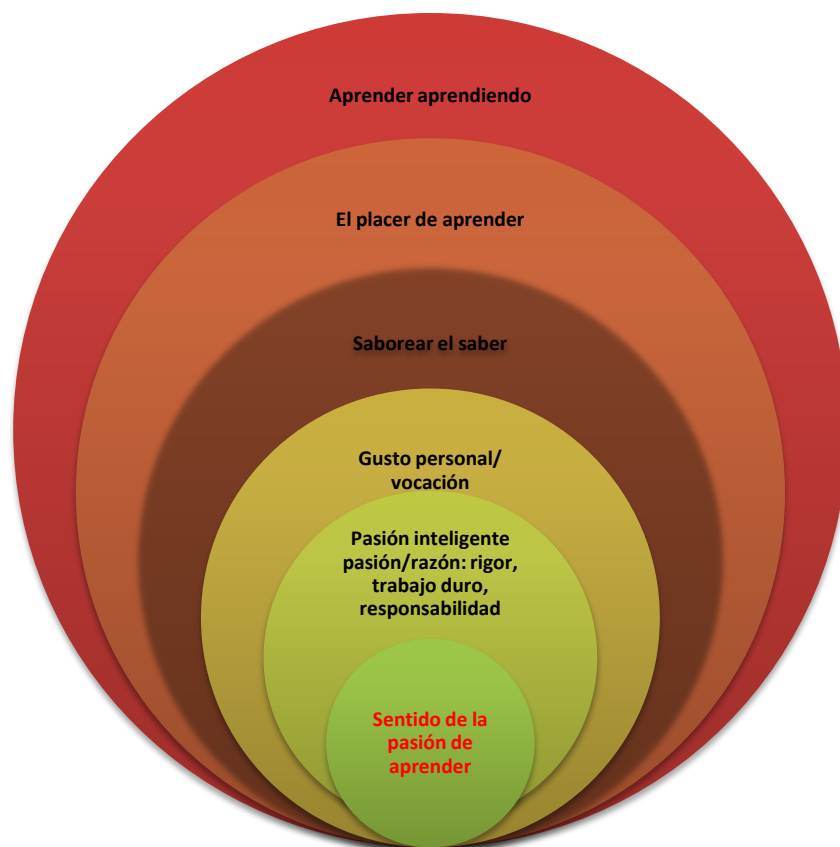


Figura N° 2. Sentido de la pasión de aprender. Elaboración propia.

El cuadro muestra los sentidos de la pasión de aprender que le otorgan los estudiantes universitarios al acto de aprender: en primer lugar la definen como una “pasión inteligente” en donde confluyen de manera indisoluble la pasión y la razón. Esta pasión inteligente, por lo tanto, implica rigor, exigencia y responsabilidad. En el segundo espiral, la pasión de aprender se muestra como gusto personal y vocación. A continuación aparece la pasión de aprender como metáfora del hambre, la glotonería de conocer y de saber. El cuarto espiral muestra la pasión de aprender como placer, goce y disfrute. Y en la parte superior, la pasión de aprender como un ejercicio de la autonomía y del aprender-haciendo.

7.2 Aspectos claves asociados a la pasión de aprender: del sí mismo y de los otros, el ser de la pasión de aprender

“El cogito quebrado: tal podría ser el título emblemático de una tradición...” (Ricoeur, 1996, p. xxiii)

Robert L. Fried (2004, p. xxiii) escribe en el preludio de su libro “La pasión de aprender” lo siguiente: “Debemos recordar que para el ser humano, aprender es una de las actividades mas fascinantes y gratificantes. El deseo de aprender, de descubrir, de encontrar solución a los problemas, de crear una obra que con orgullo podamos llamar nuestra, es tan fuerte como todos los demás impulsos que surgen del alma humana.” Este impulso vital, o experiencia que le “mueve el piso” al estudiante, constituye lo que aquí denominamos pasión de aprender, que como ya se ha dicho, se produce en el marco de una experiencia inmanente y concreta, bien sea en el yo del sujeto que aprende, o en el desarrollo de un conjunto de relaciones y acciones que mantiene este individuo con los demás y con el medio en que vive.

La segunda parte de esta conversación aborda un conjunto de subcategorías que aparecen descritas en la parte cuatro, capítulo dos de este informe, con el título de “Aspectos claves asociados a la pasión de aprender” y con cuatro subcategorías a saber: una de carácter intrínseco “autoconcepto”; y otra de carácter extrínseco, que reúne a agentes externos como los profesores, la familia y el entorno. Para esta conversación, se agrupan en dos grandes temas: el sí mismo, y los otros, como esencia de la pasión de aprender.

7.2.1 Autoconcepto: el sí mismo: “...Me considero una persona integral porque siempre me gusta aprender, no sólo aprender en cierta área específica, sino “aprender...” (PAAP11)

El primer tópico para iniciar esta conversación se centra en la siguiente pregunta: ¿cuál es el ser de la pasión de aprender? Es claro que no voy a ahondar en estas

profundidades ontológicas por simple ignorancia en el tema, así que, avanzaremos más bien por los bordes, procurando comprender la esencia de la pasión de aprender desde los testimonios de los estudiantes apasionados por saber, las apreciaciones de Reeve, los hallazgos de María Teresa García en su tesis doctoral sobre los enfoques de aprendizaje, y mis sutiles inferencias. Mi participación en este lenguajeo será de la manera como le aprendí a mi abuela materna: “introduciendo la cuchara así no me llamen”.

El Autoconcepto son las representaciones mentales que los individuos tienen acerca de sí mismos. Al igual que las personas tienen representaciones de otras personas, lugares y sucesos, también tienen representaciones mentales de sí mismas (cómo soy yo) (Reeve, 2009, p. 200). Por su parte Paul Ricoeur (1996, p. xiii) en “Sí mismo como otro”, plantea el “sí mismo” como una forma reforzada del “sí”, “sirviendo la expresión “mismo” para identificar que se trata exactamente del ser o de la cosa en cuestión”. Este reforzamiento del “sí” tiene como fin resaltar aún más una identidad. Ahora bien, y adelantándonos a los aspectos relacionados con “los otros”, el propio Ricoeur sugiere que la ipseidad⁴⁰ del sí mismo implica la alteridad “en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra” (p. xiv).

Esto significa, que no es posible entender el Autoconcepto (sí mismo) aislado de lo “otro” o de “los otros”, el ser de la pasión de aprender depende en buena parte de estos dos conceptos, que caracterizan y definen en su subjetividad e intersubjetividad, al estudiante apasionado. Con ese sentido las preguntas que permitieron explorar este asunto fueron: ¿cómo te defines como ser humano? ¿quién eres? ¿cómo te defines como estudiante universitario? ¿cómo te defines como ser físico, espiritual y social?

De estos cuestionamientos se derivan cuatro constructos⁴¹: en primer lugar el sí mismo en su dimensión cognitiva, que contempla preguntas como: ¿qué conozco de mí? ¿qué características poseo?, y a su vez, esto deriva en el “Autoconcepto académico” con

⁴⁰Iipseidad: significa mismidad, en filosofía, condición de ser uno mismo, identidad personal.

⁴¹ Estos constructos que se originan en los textos de los estudiantes corresponden en gran parte con algunos de los hallazgos de María Teresa García (2011), en su tesis doctoral.

interrogantes como: ¿qué características tengo ante el aprendizaje? o ¿cómo abordo de forma cotidiana el aprendizaje? Algunos textos de los estudiantes reflejan esta dimensión cognitiva del Autoconcepto: “*Soy una persona muy centrada en sus cosas, que tiene claro sus objetivos, sus metas, lo que quiere lograr en su vida...*” (PAAE06). O como el testimonio de PAAP12: “*Soy una persona humilde, estudiosa, que toda la vida ha trabajado y estudiado, enamorado de las matemáticas, convencido que Dios me ha dado muchas capacidades y que debo utilizarlas para progresar*”.

La segunda dimensión tiene que ver con el carácter evaluativo del autoconcepto: la dimensión afectiva o autoestima. Aquí, el sí mismo, expresa el grado de satisfacción con uno mismo, por medio del cual, una persona con elevada autoestima se valora positivamente, mientras que si se tiene baja autoestima, se valorará de forma negativa. Según Reeve (2009, p. 199), la autoestima refleja cómo nos está yendo en la vida, pero no es la fuente de motivación que les permite a las personas hacer que su vida vaya bien. Por lo general, la autoestima en los estudiantes apasionados es bien elevada, saben que son exitosos como estudiantes, disfrutan del reconocimiento en la universidad y en sus familias, y muestran en algunos casos alguna sobrevaloración: “*...esa niña ha mejorado demasiado, yo creo que el otro semestre puede estar en el grupo que estamos acá.*” (PAAP08); “*Durante toda la primaria fui la mejor estudiante, tengo diplomas de todos los años, diplomas académicos...(...).En el colegio que hice hasta noveno que fue en el Carlos Ramírez París, siempre me gané las becas todos los años...(...)...fui mejor promedio en el colegio donde terminamos, también fuimos las mejores estudiantes académicamente*” (PAAP01).

La tercera dimensión se denomina “el yo posible”, según García (2011), se constituye por la representación que realiza el estudiante proyectándose al futuro. Por lo general, estos estudiantes se ven como profesionales exitosos, o continuando sus estudios de postgrado, con un evidente mejoramiento de sus condiciones sociales: “*Me veo en el futuro como una profesional integral, me veo trabajando en mi propia empresa...* (PAAI03); “*...en los próximos años realizar una Maestría en el Exterior.*

Creo que esas expectativas me mueven a construir mi futuro de acuerdo a las metas que he trazado desde siempre.” (PACE22)

La última dimensión del autoconcepto académico es el “yo ideal”, y que se constituye, en palabras de García (2011), por la representación que se hace el estudiante universitario sobre sí misma en el presente: “...yo quiero que mi hijo sea así” y por eso quiero ser siempre la mejor... para que me vean como ejemplo. Pero eso no basta, la mayoría queremos ser los mejores” (PAAP11); “...yo quisiera ser una persona que sea recordada, no me gustaría ser otro más dentro de la humanidad. Me gustaría ser alguien recordado en la historia de Colombia (Risas) (...). En el mundo laboral hay que aplicar lo que sabes.” (PAAS09)

A manera de síntesis se propone la siguiente figura para mostrar el autoconcepto del estudiante apasionado:



Figura N° 3. Autoconcepto del estudiante apasionado. Elaboración propia.

En síntesis, según su autoconcepto, los estudiantes apasionados se caracterizan por ser humildes, dedicados, organizados, perseverantes, juiciosos, ordenados y honestos. Muestran una elevada autoestima, pues son conscientes de sus capacidades y

de ciertos privilegios que supone el hecho de ser estudiantes exitosos. Se ven en el futuro como profesionales exitosos, cursando un postgrado, siendo alguien en la vida, y viviendo en mejores condiciones sociales. Consideran que proyectan una imagen de “jóvenes comunes y corrientes”, juiciosos y apasionados por su carrera.

7.2.2 De los otros: la imagen del profesor: “prefiero los profesores exigentes pero chéveres... también los llamo cuchillas pero chéveres...” (PACE21)

Para los estudiantes universitarios, los maestros constituyen un aspecto clave en su pasión de aprender, el profesor apasiona o desapasiona, alegra o aburre, motiva o desmotiva. A lo largo de las entrevistas y los grupos focales, la figura de los maestros apareció como clave a la hora de motivarse por X o Y asignatura, incluso, con un poder de seducción a la hora de escoger la carrera, verdaderos “directores de orquesta”, apasionados por su trabajo, cuya sola presencia, en palabras de los universitarios, constituye el mejor ejemplo de la pasión por un campo del saber:

“La entrega de un yo apasionado a la enseñanza de cada día, cada semana, cada trimestre y cada curso escolar es una perspectiva sobrecogedora. El hecho de tener una buena idea de qué hacer en clase es sólo el principio del trabajo de la enseñanza. Lo que influye positivamente en la vida de aprendizaje de los alumnos es la traducción de la pasión a la acción que incluye e integra lo personal y lo profesional, la mente, y la emoción.” (Day, 2006, p. 30)

Con el propósito de comprender el perfil de un profesor que genera la pasión de aprender en sus estudiantes, se tomarán cinco dimensiones, derivados de los textos: la dimensión personal (actitudes y valores personales), la dimensión pedagógica (la forma de orientar las clases), la dimensión vocacional o pasional (la pasión frente al conocimiento y a su condición de maestro), la dimensión interpersonal (el tipo de relación que establece con sus estudiantes), y la dimensión de expectativas (lo que espera de sus estudiantes). Estas dimensiones se tejen a partir de un lenguaje entre mi tesis de maestría “La pasión de ser maestro” (Urbina, 2005); el texto “La pasión por

enseñar” (Day, 2006); y el trabajo titulado “lo que hacen los mejores profesores universitarios” (Bain, 2007).

7.2.2.1 Dimensión personal del maestro que apasiona a aprender: De acuerdo con los relatos de los estudiantes, un maestro que apasiona a aprender en su dimensión como persona se caracteriza por ser “buena gente”, “chévere”, “dulce”. Es decir, que posee unos valores que logra comunicar con su sola presencia, amables, afectuosos, exigentes, respetuosos, comprensivos, carismáticos, siempre dispuestos, y serios pero asequibles: *“Los profesores también jugaron un papel importante. Algunos de ellos son más que docentes y se acercan para dar consejos y no dejar desfallecer. Maestros amigos, buena gente, que me impulsaron para ser una buen estudiante y una buena persona...”* (PAAP11), *“En la primaria la profesora de ciencias naturales influyó mucho, porque ella era una persona muy dulce... que no sea malgeniado sino que sepa decir las cosas, que tenga carácter y que no se la deje “montar” tampoco, pero que sea centrada, que no sea regañona.”* (PAAI07); *“...Eran muy exigentes en la parte educativa y eran muy exigentes en la parte del comportamiento de la persona; se preocupaban por la formación de la personalidad de uno...”* (PAAI10)

A propósito de esta dimensión personal, Christopher Day (2006) afirma:

“La enseñanza es moral en el sentido de que está diseñada para beneficiar a la humanidad, pero, a menudo, los docentes pueden estar ciegos ante su influencia sobre los estudiantes. Quizá estén demasiado ocupados, preocupados por la dirección de la clase y la cobertura de la asignatura (...). Innumerables relatos de alumnos o ex alumnos señalan la importancia, para bien y para mal, de los atributos personales e interpersonales del docente. Ciertas películas clásicas sobre la influencia de los profesores –Adiós, Mr. Chips, Semilla de maldad, El club de los poetas muertos- así como numerosos textos son testimonios del carácter y la complejidad moral, y de los poderosos efectos de las creencias, el estilo, los modales y los valores de los profesores sobre sus alumnos.” (Day, 2006, p. 39)

7.2.2.2 Dimensión pedagógica del maestro que apasiona a aprender a sus alumnos:

el aspecto pedagógico de un maestro que apasiona a aprender constituye el “hacer” cotidiano de todo docente. La pedagogía del profesor constituye la puesta en escena del saber, y por ello, los estudiantes destacan las siguientes cualidades: exigente, motivador, guía, domina el tema, es organizado, establece retos en su clase, orienta bien la clase, las clases tiene un contenido práctico, enseña a aprender a aprender, enseña e reflexionar, trae a la clase casos de la vida profesional, enseña para la vida, asesora en horas extra-curriculares: *“...Para mí un buen profesor es el que nos enseña sus experiencias profesionales, aquellas cosas o detalles que no aparecen en los libros” (PACE21); “...pienso que el profesor debe enfocarse a que uno como estudiante pueda reflexionar, interpretar los textos, emitir opiniones y acercarse a los hechos.” (PAAS09); “...Destaco tres profesores porque tienen las siguientes cualidades: motivan a aprender, son exigentes pero chéveres (se dejan hablar y son amigables), se caracterizan porque lo inducen a uno a aprender más allá de lo que se recibe en clase, no son facilistas y nos enseñan para la vida no para el parcial. La clave de un buen profesor está en exigir y enseñar para la vida, a ser proactivos.” (PAAH15)*

La dimensión pedagógica es clave a la hora de provocar la pasión de aprender en nuestros estudiantes; a pesar de la variedad de los métodos y las estrategias, los profesores que apasionan a aprender suelen crear entornos de aprendizaje motivantes para los alumnos: “En ese entorno las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos e integrantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas” (Bain, 2007, p. 29).

Day (2006), por su parte destaca como:

“El profesor apasionado no sólo reconocerá la necesidad, sino que también querrá emplear un conjunto de enfoques docentes que tengan en cuenta los conocimientos más actualizados que estimularán y apoyarán con la máxima eficacia el aprendizaje de los alumnos, se ajustarán a los fines y estarán relacionados con los imperativos morales de los docentes.” (Day, p. 95)

7.2.2.3 La dimensión pasional o vocacional del maestro: Expresa Day (2006) que estar apasionado por enseñar no consiste sólo en “manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente”. En mi tesis de maestría “La pasión de ser maestro”, una cualidad inherente a estos maestros es la pasión que muestran frente a sus alumnos, por la disciplina y por el ejercicio de la docencia. La sola presencia de estos profesores constituye un motivo y una provocación por el estudio: “...*Para mí un buen profesor es lo mismo que un profesor apasionado, y a mi juicio debe ser exigente, riguroso pero buena gente*” (PADH23). Al respecto, sostiene Day:

“Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza.” (Day, 2006, p. 28)

Otra característica de esta dimensión es la llamada “consciencia vocacional”, que según Day, se apropia de la integralidad de la persona del docente, de tal forma, que lo induce a actuar con absoluta convicción, pues encuentra gratificación y disfrute a plenitud de sus acciones. El compromiso con la formación de sus estudiantes es tal, que su espíritu y sus prácticas cotidianas cobran sentido en la medida en que contribuyen con su propósito de vida: “*Un buen maestro es el que cautiva, aquel que en lugar de dar cátedra logra cautivar a sus alumnos en la materia...*” (PACE20); “...*Esa actitud genera entusiasmo y ganas de aprender. Pero además de exigentes deben mostrar pasión y vocación y ante todo deben mostrar que dominan el tema...*” (PAAI03)

7.2.2.4 Dimensión interpersonal: la relación con los estudiantes. Bain (2007) sostiene que los profesores exitosos y que generan pasión de aprender en sus estudiantes se caracteriza por mostrar gran confianza en sus alumnos:

“Habitualmente están seguros de que éstos quieren aprender, y asumen, mientras no se les demuestre lo contrario, que pueden hacerlo. A menudo se muestran abiertos con los estudiantes y puede que, de vez en cuando, hablen de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores, y animen a sus estudiantes a ser reflexivos y francos en la misma medida. Pueden contar cómo desarrollaron sus intereses, los obstáculos principales con los que se han encontrado a la hora de dominar la asignatura, o algunos de sus secretos para aprender alguna parte concreta de la materia. A menudo discuten abiertamente y con entusiasmo su propio sentimiento de respeto y curiosidad por la vida. Sobre todo, tienden a tratar a sus estudiantes con lo que sencillamente podría calificarse como mera amabilidad.” (Bain, 2007, pp. 29-30)

Las entrevistas muestran a estos profesores con una capacidad enorme para escuchar a sus estudiantes, son respetuosos y atienden al estudiante todas las veces que lo necesiten, los alumnos los perciben como personas cercanas, amigas con las que se pueden hablar, por lo general le tienden la mano al estudiante cuando lo requiere, son chéveres (amistosos), valoran a sus alumnos y muestran una actitud positiva frente al proceso de estudio: *“Un profesor así debe tener excelentes relaciones interpersonales, manejar una buena empatía con sus estudiantes, (debe) tener calidad humana, destacarse por su forma de ser, que sea atento, que brinde confianza, que tenga la capacidad de hablar con los estudiantes sin perder la autoridad...” (PADH23); “...Ella es súper-apasionada por lo que hace e irradia felicidad con su materia. Sabe mucho, increíble, sabe transmitir el conocimiento, se comporta como una amiga, es comprensiva, por ejemplo, me entiende a mí que trabajo y estudio, no se excusa para dar asesorías y da pautas...” (PABP19).*

7.2.2.5 Dimensión de expectativas. Un profesor que apasiona a sus estudiantes a aprender tiene la capacidad para generar altas expectativas, bien sea a través de retos en sus asignaturas, o creando en sus alumnos una alta expectativa en el futuro ejercicio profesional. Un profesor que apasione a aprender siempre espera más de sus alumnos,

por lo general no reduce su clase y sus evaluaciones a los objetivos oficiales de la asignatura, sino que favorece un conjunto de exigencias en pro de las competencias que el estudiante requiere en el mundo laboral y en la resolución de problemas cotidianos:

“...eso también va en el profesor que la dicta (...). Cuando el profesor le da a uno el camino, uno simplemente trata de ir por el camino superando los obstáculos que apaecen...” (PAA110)

El profesor de Física III, muy exigente pero a pesar de todos sus conocimientos, va mezclando sus enseñanzas con su experiencia de vida...” (PAA113)

La figura que sigue presenta el resumen de los puntos centrales que definen a los maestros que logran suscitar la pasión de aprender en sus estudiantes:



Figura N° 4. Dimensiones del maestro que logra apasionar a sus estudiantes a aprender.

El maestro que provoca la pasión de aprender, de acuerdo con las entrevistas de los estudiantes universitarios, se caracteriza por poseer unas actitudes y valores

personales, practicar una pedagogía apasionante y creativa, mostrar pasión y vocación por lo que hacen, alimentar una relaciones interpersonales fluidas y amables con sus alumnos, y proyectar expectativas motivadoras a sus estudiantes.

7.2.3 De los otros: la familia: “...Mis padres me dan la confianza, y eso ha sido clave” (PAAH15)

Dentro de los aspectos claves de la pasión de aprender, según los testimonios de los estudiantes, la familia, los amigos y el entorno social, influyen de alguna manera en la pasión de aprender. La figura de la madre o del padre son significativos como referentes en los trayectos de aprendizaje apasionado que experimentan estos participantes. A pesar de las grandes transformaciones que ha sufrido la estructura de la familia en el mundo contemporáneo, aun hoy constituye para estos jóvenes un fundamento de su pasión. Brigido (2006), propone los siguientes argumentos, que considero claves, para entender los textos de los entrevistados en el marco del aspecto “familia”:

- La familia sigue siendo la primera estructura social en la cual el niño y el joven universitario participa, y es en ella donde se producen los procesos de socialización primaria: los participantes asumen que los valores como la responsabilidad, el amor por el estudio, el esfuerzo, el respeto, entre otros, se formaron en el seno de sus familias. Algunos enarbolan la figura del padre, otros los de la madre, como verdaderos modelos a seguir, y por los cuales se esfuerzan por ser los mejores; *“Aprendo porque quiero darle bienestar a mi familia, especialmente a mi mamá y a mi abuela...” (PAAI04).*

- Según Brigido (2006, p. 107), las relaciones entre los miembros de la familia son relaciones primarias y se fundan en fuertes lazos afectivos: *“...Yo creo que es más afinidad con mi mamá, pues uno estudia para decirle: “mamá mire si fui capaz, si pude (...). Mi papá siempre está conmigo, me apoya en todo (...).” (PAAP08)*

En el marco de este ejercicio cualitativo, para este caso, se muestran dos tendencias, la primera la denominaré “la familia como referente”, y la segunda “la familia como apoyo y motivación constante”:

7.2.3.1 La “familia como referente”. Los estudiantes sostienen que los padres de familia, desde niños le infundieron amor por determinada profesión: “...*Mi papá y mi mamá son profesionales destacados, no quiero defraudarlos. Desde pequeña viví con eso en la cabeza (...)...mi madre es contadora y todos sus amigos que la frecuentan en mi casa son contadores (...). Desde niña he escuchado hablar de eso, a tal punto que me relaciono bien con las amistades de mi madre por ese tema (PACE21)*”.

Aquí se percibe el interés de los estudiantes por no defraudar a sus padres, el hecho de ser profesionales, constituye un horizonte bien definido para los jóvenes. Lo mismo ocurre en el siguiente texto, cuando el estudiante reconoce que un familiar con estudios de postgrado significó un reto: “...*toda mi familia es estudiosa, vengo de una familia de docentes (...)...de mi mamá que trabaja como docente, toda su familia pertenece a ese gremio, entre ellos un tío. Él siempre hacía alarde de que tenía especializaciones y eso me motivaba a querer ser como él o a superarlo (PACE20)*.”

7.2.3.2 La familia como apoyo y motivación: “*Yo digo que es mi familia, mi mamá desde chiquita me infundió ese amor por aprender más y estudiar... (...). Al gusto de aprender y a mi mamá. Desde un principio siempre nos decía que el estudio era el que nos servía para la vida” (PAAP01); “...mi papá y mi abuelo, al primero por el apoyo y sus consejos, y al segundo, por la tenacidad (...). Mi papá me ha inculcado el amor por el estudio y eso es una herencia que llevo en la sangre. Mi papá siempre me dicho que a través del estudio es que podemos superarnos, ser alguien en la vida. Eso se lo debo a mi papá” (PABP18)*”

En general, la familia constituye para estos jóvenes universitarios un referente muy importante para sus vidas, tanto en su construcción personal como en el desarrollo de sus procesos de estudio. Con excepción de dos de los participantes que se abstuvieron

de profundizar en el tema de sus familias, los 23 participantes restantes mostraron una actitud afectiva, de agradecimiento, y reconocimiento por sus núcleos familiares. El padre y la madre son las figuras con mayor evocación de gratitud, en específico, la madre, por constituir en determinados contextos de la universidad pública un papel central en la educación de sus hijos.

Llama la atención, el interés de los participantes de las dos universidades públicas por expresar sus sentimientos hacia los padres, a tal punto, que en varios casos relacionan de forma directa su pasión de aprender y sus éxitos escolares, como una manera de gratificación hacia sus familias. Algunos de los estudiantes manifiesta con absoluta convicción que su deseo de “ser los mejores”, obedece a la necesidad de apoyar a sus familias y de mejorarles sus condiciones sociales. Como bien se puede detallar en el capítulo de hallazgos titulado “semblanza de un estudiante apasionado” (Parte IV, capítulo 1.2), por lo general los participantes de las dos universidades oficiales, viven en estratos sociales 1, 2 y 3; y sus ingresos mensuales oscilan entre uno y dos salarios mínimos.

Este fenómeno no es muy acentuado en los participantes de las universidades privadas. Aunque no dejan de lado en su totalidad el tema de sus familias, abordan la temática como referentes más universales, reconocen el apoyo en la financiación de sus carreras, y en algunos casos, resaltan el buen nivel de estudios de sus padres, pero no lo expresan de la manera afectuosa y vehemente como lo hace el grupo de estudiantes de las universidades públicas que participan en el estudio.

7.2.4 El entorno y los amigos: “Con los amigos tengo mis límites, me gusta salir y rumbear pero no descuido mis deberes” (PAAI13)

“Si, el barrio influye, porque muchas veces estamos en un barrio vulnerable, de estrato bajo, donde las niñas ahorita no tienen expectativas de vida, el estudio no les interesa, lo único que piensan es en novio, en rumba...en salir embarazada e irse de la casa, eso sí, yo creo que en mi barrio, somos como las únicas niñas que somos “veinte-

añeras” y estamos en una carrera y no tenemos hijos y pues queremos salir adelante...” (PAAP01). El texto de esta participante refleja la tendencia ligeramente mayoritaria de varios de los participantes del estudio, respecto a la influencia del medio social en que viven, en sus procesos académicos. Es decir, el medio aparece como hostil a las actitudes proactivas y a su pasión de aprender, pues en el barrio, los intereses parecen marchar en contravía de la academia.

Según Dewey (2004), el medio social juega un papel central en la educación de los niños y los jóvenes. Destaca tres elementos principales que afectan la construcción de aprendizajes: el lenguaje, las maneras o comportamientos, y el buen gusto y la apreciación estética. Lo notable de nuestros estudiantes apasionados es la marcha en contravía a estos obstáculos del medio, pues a pesar de las dificultades, se destacan como estudiantes exitosos y desarrollan sus tareas de aprendizaje con pasión y gusto propio: *“El barrio menos, si fuera por el barrio le aseguro que estaría en otra parte... vivo en un sitio difícil...” (PAAP11).* Para estos participantes, ni el lenguaje, ni las maneras, ni la estética, cuentan a la hora de expresar lo que sienten frente a sus intereses académicos. Pareciera que actúan en sentido contrario.

En el caso de los estudiantes de las universidades privadas se encuentra una mayor apertura para su vida social, salen con más frecuencia con sus amigos, participan de fiestas, y son más relajados frente a la incidencia del entorno sobre sus objetivos de aprendizaje. Sin embargo, toman cierta distancia al reconocer que primero están sus estudios: *“...los amigos son los amigos. Para eso es el carácter, la integralidad de uno como persona. Uno puede tener muchos amigos, ir a una fiesta, salir a una rumba, pero está en uno mismo salir adelante. Hasta ahora nadie se me ha acercado a decirme: “mire no estudie, quédese rumbeando”. Yo creo que es más bien una disculpa, una evasiva” (PABP17).*

Con relación al tema de las influencias del medio y de los amigos en la formación de los estudiantes, Dewey (2004) sostiene:

“El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar por la comunicación directa de creencias, emociones y conocimiento. Tiene lugar por medio del ambiente. El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo. El ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros.” (Dewey, 2004, p. 30)

Los amigos juegan un papel importante en la vida cotidiana de estos jóvenes, pero en la mayoría de los casos, toman distancia cuando se trata de asumir las responsabilidades académicas: *“Con los amigos tengo mis límites, me gusta salir y rumbar pero no descuido mis deberes” (PAAI13)*. Es decir, con los amigos se comparte en el ámbito de la vida social, pero en el ámbito académico las prioridades cambian: *“...primero mi estudio y mi trabajo y luego, una o dos veces al mes, me divierto...” (PABP16)*.

Para algunos de los participantes, esta relación con los amigos es indiferente, es necesario tener amigos y divertirse de vez en cuando, pues las características positivas o negativas de sus pares, no necesariamente se transmiten: *“...yo tengo mis compañeros pero no creo que eso influya para mal. A mi educaron para ser autónoma y eso es lo que cuenta. Yo ando con alumnos vagos y eso no se contagia” (PAAI03)*. Aunque la apatía hacia el estudio no se “contagia”, los estudiantes apasionados conocen de sus límites y basan estas relaciones en la formación que recibieron de sus padres, y en la capacidad de autonomía para la toma de decisiones: *“Los amigos en uno no tienen nada de influencia ni positiva, ni negativa, uno mismo es el dueño de sus propias influencias, es lo que uno quiera ser, si usted es bueno, esté donde esté usted tiene que luchar por sobresalir; pero si usted tiene un criterio muy débil, cualquier cosa le va a influenciar negativamente...” (PAAI10)*

Para Dewey (2004, p. 17), la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Con lo cual, es posible establecer cierta convergencia entre esta idea del pedagogo norteamericano y algunos estudiantes, ya que para muchos, la convivencia educativa es más fructífera cuando se presentan “acuerdos de permanencia” y “espacios de convivencia”, donde es posible coincidir en los mismos intereses: *“Me acerqué a compañeros con los mismos intereses que los míos, gentes con ganas de estudiar y conformé un grupo de estudio. Con el tiempo fui más selectiva y conocí a cuatro amigas que además de ser muy aplicadas también ayudan en la iglesia. (PAAI04).*

La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo, afirma Dewey (p. 19), en términos de Spinoza sería, cada ser se esfuerza por preservar en su ser, y Maturana materializaría la idea a partir de su autopoiesis: la capacidad de cualquier sistema viviente de conservar su organización. En el lenguaje coloquial esto se pronuncia con una frase sabia: “los burros se buscan para rascarse”. Por ello, los estudiantes apasionados se organizan en sus grupos de estudios en torno a compañeros y amigos que sean tan apasionados como ellos: *“los amigos que he conseguido son los otros mejores estudiantes de cada grupo y pues eso ha sido fundamental para mi formación como estudiante.” (PAAE06).*

Constituir grupos de estudio con compañeros “relajados” o “vagos” es un riesgo, pues el proceso de autopoiesis quedaría trunco: *“...yo siempre he tenido buenas notas pero hubo un tiempo como en quinto semestre, donde empecé a compartir con unos muchachos y ellos eran de los que no hacían nada, no iban a clase, entonces yo... no era que no iba a clase pero entonces esa desmotivación como que a uno se le pega (...)... me relajé mucho, en esos semestres me relajé mucho, (PAAI07).*

Para concluir este acápite se presenta la figura N° 4, en el cual se resume lo que aquí se ha denominado “aspectos asociados a la pasión de aprender”. Se destacan la familia, el entorno y los amigos como ámbitos de posible influjo en el acto de aprender:

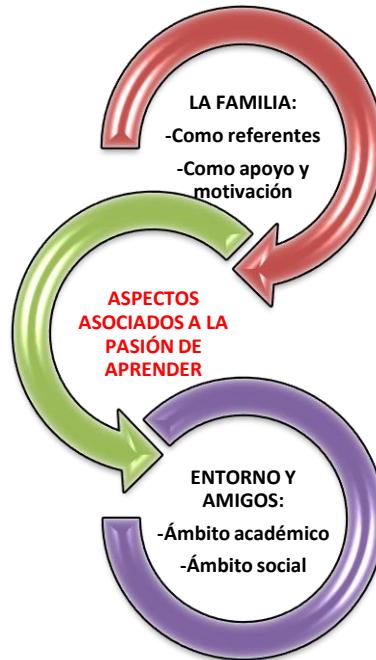


Figura Nª 5. *La familia, el entorno social y los amigos como aspectos asociados a la pasión de aprender.*

7.3 Ritual de la pasión de aprender

“El rito es una necesidad vital...” (Mèlich, 1996)

La palabra “ritual” viene del latín *ritualis*, y se refiere a todo aquello relativo o perteneciente al “rito”. A su vez, el vocablo “ritos” viene del latín “ritus”, que se refiere a ceremonias religiosas. La idea del rito es que se tiene que realizar en cierto orden. Del mismo modo, “ritus” viene de la raíz indoeuropea **ar* que da origen a palabras como aritmética, arte, orden, armonía, artesano, entre otras. En general, el rito es una práctica impuesta por la costumbre. Según Mèlich (1996), el rito es una necesidad vital que organiza la vida en común, domina la vida cotidiana, marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva.

El rito remite al mito y al símbolo. Es un acto simbólico en el que la comunidad recobra la armonía que había perdido o estaba vacilante. Mèlich propone los siguientes elementos constitutivos del rito en la escuela:

- Un espacio escénico: el aula con sus objetos propios, los pupitres, el tablero, la mesa del profesor.
- Una estructura temporal: la programación de la asignatura, el horario, las evaluaciones, el calendario académico.
- Unos protagonistas: son los actores que desempeñan un rol específico. Los maestros, los estudiantes, los padres de familia.
- Una organización simbólica: es el punto de contacto entre el símbolo y el rito. Por ejemplo, el respeto a la autoridad del maestro, el rigor de los exámenes, el cumplimiento de horarios, etc.
- Una eficacia simbólica: la palabra del maestro es “sagrada”, los contenidos que se imparten son el dogma.

Los testimonios de los participantes plantean de forma relevante dos aspectos claves para comprender el fenómeno de la pasión de aprender: el qué y el cómo aprenden. El primer aspecto se refiere a la idea personal que cada uno de los estudiantes se forma sobre el acto de aprender, se trata de la concepción de los participantes (del latín concipĕre) y se relaciona con la comprensión de los actos o sentimientos a cerca de “¿qué es aprender?”.

La exploración de esta categoría permite profundizar en dos subcategorías generales: las concepciones de aprendizaje presentes en los textos de los participantes, y la estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes cuando se apasionan a aprender. A continuación se conversará en torno a estos dos tópicos centrales, con el objeto de conocer qué piensan sobre el acto de aprender y cómo aprenden los estudiantes cuando se apasionan a aprender.

7.3.1 Las concepciones de aprendizaje de los estudiantes apasionados: “...para mí aprender con pasión es “sacar el conocimiento desde dentro de uno mismo”. (PABP16)

En calidad de profesor de una Facultad de Educación, es común el contacto con docentes en formación o docentes que desean actualizar sus conocimientos pedagógicos a través de especializaciones. Mi pregunta inicial, para dar comienzo a estos seminarios procuran poner en evidencia las ideas particulares que los estudiantes muestran sobre el acto de aprender y enseñar. Tanto profesores como estudiantes universitarios tenemos un conjunto de creencias sobre el aprender, que en la mayoría de las veces nunca hemos cuestionado, con las cuales convivimos y nos mostramos frente al mundo, pero que dadas las profundas transformaciones sociales y culturales de la realidad actual, pueden resultar improcedentes e inadecuadas.

Por lo anterior, se preguntó a este grupo de estudiantes con buenos resultados académicos y pasión de aprender, cuál es su idea implícita sobre el aprendizaje. En algunos casos se encontró en estos participantes un conjunto de concepciones, que no difieren de otros estudios con poblaciones más heterogéneas. Es decir, que por encima de la cualidad que caracteriza a estos jóvenes, persisten las ideas de aprendizaje que fueron construidos a través del tiempo de escolaridad de cada uno de ellos.

Pérez, Pozo y Rodríguez (2003), cuestionan este fenómeno en los estudiantes universitarios a través de la siguiente pregunta: ¿conciben los alumnos universitarios el aprendizaje como una mera acumulación de resultados, de productos y formas de conocimiento, o más bien como un proceso personal de interpretación y construcción de conocimiento?, a la cual le agregaría el siguiente interrogante: ¿cambian las concepciones sobre el aprendizaje entre estudiantes apasionados y no apasionados por el aprendizaje?

Pozo (2009, p. 33), afirma que las concepciones de aprendizaje son “un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las

actividades de aprendizaje y enseñanza”. Atendiendo a esta idea, el estudiante universitario posee una manera de concebir el aprendizaje acorde con la tradición cultural donde haya estudiado. El estudiante, y en general, cualquier individuo, cuando se le pide que defina qué es aprender, acude a los cimientos de su tradición cultural, al conjunto de creencias –que según - se heredan sin testamento. Es decir, transmitidas de forma más implícita que explícita, que configuran maneras de asumir y desenvolverse en la realidad:

“...pero no sólo proporcionan creencias sobre los contenidos de muchas de esas materias... sino también sobre el propio conocimiento, en cuanto objeto social, y sobre el proceso mediante el que lo adquirimos, creencias que se basarían en supuestos profundamente aceptados sobre la propia naturaleza humana, sobre quiénes somos y por qué hacemos lo que hacemos, sin las cuales la vida social sería imposible.” (Pozo, 2009, pp. 33-34)

A partir de los textos de los participantes se identifican siete concepciones de aprendizaje, clasificación que coincide en varios aspectos con Säljö (1979) y García (2011):

1. El aprendizaje como incremento de conocimiento
2. El aprendizaje como memorización
3. El aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica
4. El aprendizaje como abstracción de significado
5. El aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce a la comprensión de la realidad
6. El aprendizaje como cambio en la persona

7. El aprendizaje como ejercicio cotidiano de los cinco sentidos

Para efectos de centralizar la conversación de estos hallazgos, se agrupan las distintas concepciones en dos grandes grupos: Concepciones ingenuas, reproductivas o superficiales (cuantitativas); concepciones sofisticadas, constructivas o profundas (cualitativas). En la tabla N° 13 se exponen estas categorías.

Tabla N° 13.

Concepciones ingenuas y concepciones sofisticadas de aprendizaje. Tomado de García (2011, p. 103)

| INVESTIGACIONES | CATEGORÍAS IDENTIFICADAS | | | | | |
|---|--|--------------|---|---|-------------------------------|----------------------------------|
| Säljö (1979) | Incremento de conocimiento | Memorización | Adquisición y utilización | Abstracción de significados | Interpretación de la realidad | |
| Marton et al. (1993) | Incremento de conocimiento | Memorización | Adquisición y utilización | Abstracción de significados | Interpretación de la realidad | Cambio como persona |
| Van Rossum y Hamer (2010) | Incremento de conocimiento | Memorización | Comprensión / aplicación de lo previsto | Comprender la materia | Ampliación del horizonte | Creciente conciencia de sí mismo |
| Biggs (1993) Van Rossum y Schenk (1984) Van Rossum y Hamer (2010) | CONCEPCIONES INGENUAS, REPRODUCTIVAS O SUPERFICIALES (CUANTITATIVAS) | | | CONCEPCIONES SOFISTICADAS, CONSTRUCTIVAS O PROFUNDAS (CUALITATIVAS) | | |

7.3.1.1 Concepciones ingenuas (reproductivas o superficiales): *“Para mi aprender es como dominar un método de estudio con disciplina para obtener un resultado” (PAAT14)*

Las concepciones ingenuas, reproductivas o superficiales de aprendizaje, según García (2011), conciben el acto de aprender como una adquisición o incremento de

conocimientos. Aprender es un ejercicio de adquirir información, memorizarla y reproducirla con fines prácticos. En este grupo se ubican los tipos 1, 2 y 3: el aprendizaje como incremento de conocimiento, el aprendizaje como memorización, y el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica. Algunos textos de los estudiantes permiten evidenciar una identificación con este modelo: *“Aprender es la facilidad con la que yo adquiero nuevos conocimientos y esos conocimientos soy capaz de ponerlos en práctica...”* (PAAI04).

Para PAAI10 aprender es *“... tratar de encajar ideas y que den un orden lógico y que se apliquen...”*; es decir, que el acto de aprender consiste en adquirir información de forma lógica y secuencial, para aplicarla en la resolución de un ejercicio de cálculo matemático, por ejemplo. Un rasgo que debo resaltar es la tendencia de los alumnos apasionados a concebir el aprendizaje como adquisición de información para aplicarla, no se limitan a hablar de adquirir o memorizar, sino a que se pueda realizar algo con esta información.

Para Pérez, Pozo y Rodríguez (2003), estas concepciones mantienen el status de ingenuas, por cuanto preservan la idea de aprendizaje como producto, soslayando el tipo de procesos implicados:

“Es decir, en estas concepciones, el aprendizaje seguiría siendo definido más por sus productos que por el tipo de procesos implicados. En cambio, las concepciones más avanzadas, aunque poco frecuentes, tenderían a centrarse en lo que los aprendices hacen o pueden hacer para cambiar sus conocimientos, es decir, en los procesos de aprendizaje.” (Pérez, Pozo & Rodríguez, 2003, p. 40)

Es indudable que llama la atención este hallazgo, por cuanto, desde los supuestos que se trazan en este tipo de estudios, de manera previa se piensa que todo estudiante apasionado se ubica en el segundo grupo. Al indagar con mayor rigor en esta idea, se encuentran dos elementos importantes: el primero tiene que ver, con un rasgo que impide una clasificación reductiva de la pasión de aprender en uno u otro grupo de

concepciones. La pasión escapa a cualquier clasificación, ya que su existencia obedece a convicciones intrínsecas del estudiante, que se apasiona simplemente porque sí, como ya se expuso en el acápite anterior.

Sin embargo, este hallazgo, amerita otra lectura: una mirada desde las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios. De acuerdo con la tesis “Maestros que apasionan a aprender” (Urbina, 2005), las prácticas de clase de los docentes de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, se caracterizan por un énfasis en la transmisión de contenidos, hecho que privilegia la adquisición, memorización y repetición de contenidos por parte de los estudiantes. En este modelo tradicional, paradójicamente se destacan algunos profesores, considerados por los estudiantes como “buenos profesores”. Al respecto, remito al acápite 7.2.2 de este trabajo.

En medio de unas prácticas pedagógicas que privilegian las concepciones de aprendizaje del grupo 1, es casi natural -me excusan el escaso rigor científico de esta afirmación-, que los estudiantes a pesar de su pasión por aprender y del éxito académico, reproduzcan las creencias sobre este tema desde este modelo:

“Más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, entre nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero *currículo oculto* que guía a veces sin nosotros saberlo nuestra práctica educativa. A pesar de la escasa formación teórica de algunos profesores – especialmente en los niveles educativos superiores- y de prácticamente de todos los alumnos – en todos los niveles- sobre el proceso de aprendizaje/enseñanza, sin duda tanto profesores como alumnos tienen sus propias teorías sobre lo que es aprender y enseñar, aunque muchas veces no sepan si quiera que las tienen y en qué consisten, de ahí que las llamemos *teorías implícitas*” (Pozo, 2009, p. 34)

7.3.1.2 Concepciones sofisticadas, constructivas o profundas: “Aprender es... como.... el arte de entender el mundo por ejemplo” (PAAI13)

A este tipo corresponden las concepciones 4, 5, 6, y 7. En ellas se concibe el aprendizaje como una búsqueda del significado y de conocimiento de la realidad. Según García (2011), aprender es interiorizar las ideas asociándolas a las que ya tenemos, transformarlas al hacerlas nuestras y transformándonos con ellas. Este tipo de concepción se asocia a los enfoques profundos, y como tal, parecen más cercanos de la pasión de aprender.

Algunos de los participantes coinciden con la siguiente definición de aprender: “...aprender es interiorizar y relacionar las cosas que uno sabe, que va aprendiendo con lo que ya uno sabe; pienso que aprender es... dejarlo en ti para toda una vida, no es memorizar...” (PAAS09). En palabras de Pozo (2009), se trata de una nueva cultura del aprendizaje, en la cual niños y jóvenes, influidos por las nuevas tecnologías del conocimiento, edifican los nuevos cimientos para concebir el acto de aprender. Uno de estos testimonios, reafirma esta idea:

“Reconocer cada día que el saber no es absoluto, que sólo podemos aproximarnos a la verdad. Uno como estudiante de abogacía desde el primer semestre entiende que todo hecho depende de las circunstancias y que todo es posible de interpretarse a la luz de cómo ocurrieron esos hechos. Ahí también puedo hallar la pasión por esta profesión, es una profesión de preguntar y preguntar...” (PADH25)

En esta concepción el participante propone dos nuevos ámbitos para una renovada visión sobre los aprendizajes en la universidad: en primer lugar, como dice Maturana, pone entre paréntesis la supremacía absoluta de la ciencia, tan cercana a la escuela tradicional: *los saberes no son absolutos*, dependen de las circunstancias, del lente que use el que intente apropiarse de ese saber. El participante también incluye, una vieja idea sobre el aprender: el arte de preguntar. Una concepción de aprendizaje desde

la pregunta y la incertidumbre, donde ya el estudiante cuestiona la epistemología y renueva las visiones arcaicas del aprendizaje.

Otra perspectiva sobre el aprender lo emite una estudiante de psicología: *“Yo ido el impacto de una clase o una materia, cuando al salir de la clase me digo “esto me cambió la vida, ya no soy la misma persona”... para mí eso es aprender”* (PADH24). Hay aprendizaje cuando se siente que ese nuevo conocimiento le cambia la vida a la manera de un acontecimiento. Muy en sintonía con Mèlich cuando afirma:

“El valor del aprender reside en el acontecer, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña, pero que por lo mismo no nos confirma en lo que ya sabíamos. Y si todo aprender es el resultado del acontecer de una experiencia, el aprendizaje no es acumulación de lo adquirido a lo ya sabido. Aprender no es incrementar ni acumular. La experiencia que se hace, no se resuelve en la mera repetición.” (Mèlich & Bárcena, 2000, p. 163).

Finalmente, una última concepción aparece en este estudio, y tiene que ver en el aprender como un ejercicio de los cinco sentidos, tal como lo propone Serres (2003) en su propuesta de una ciencia, una poesía y una filosofía del cuerpo. Para Serres, occidente ha privilegiado la lengua “parlanchina”, el oído y el ojo, como los sentidos básicos a la hora de aprender, ignorando el sentido del gusto y del tacto como posibilitadores del aprendizaje. Esta idea es asumida por algunos participantes, al concebir el acto de aprender como un ejercicio cotidiano, se aprende de todo y con todo:

“Aprender creo... es un ejercicio del día a día, porque aún estando en la escuela, en el colegio, o en la universidad, uno aprende en la calle, en la sociedad, uno aprende en casa. Es el ejercicio de tener los cinco sentidos en todo lo que nos rodea, desde que uno nace hasta que uno muere aprende, porque en este mundo hay muchas cosas que conocer, el aprender esta en el día a día.” (PAAP11)

El aprender con los cinco sentidos, supone la presencia total del estudiante en los distintos procesos que constituyen su dimensión como ser humano. Esta idea de aprendizaje suele ser evocada por los participantes, especialmente en su trayecto por la educación primaria: “...la profesora de ciencias naturales influyó mucho, porque ella era una persona muy dulce, la metodología que ella aplicaba hacía que uno deseara que llegara esa materia, que llegara esa clase y uno se sentía muy cómodo, especialmente las salidas de campo que eran como paseos pero que uno aprendía muchas cosas (...)...sabía cómo hablarle al estudiante...” (PAAI07).

En la siguiente figura se describen las concepciones ingenuas y sofisticadas que caracterizan a un estudiante cuando se apasiona a aprender:

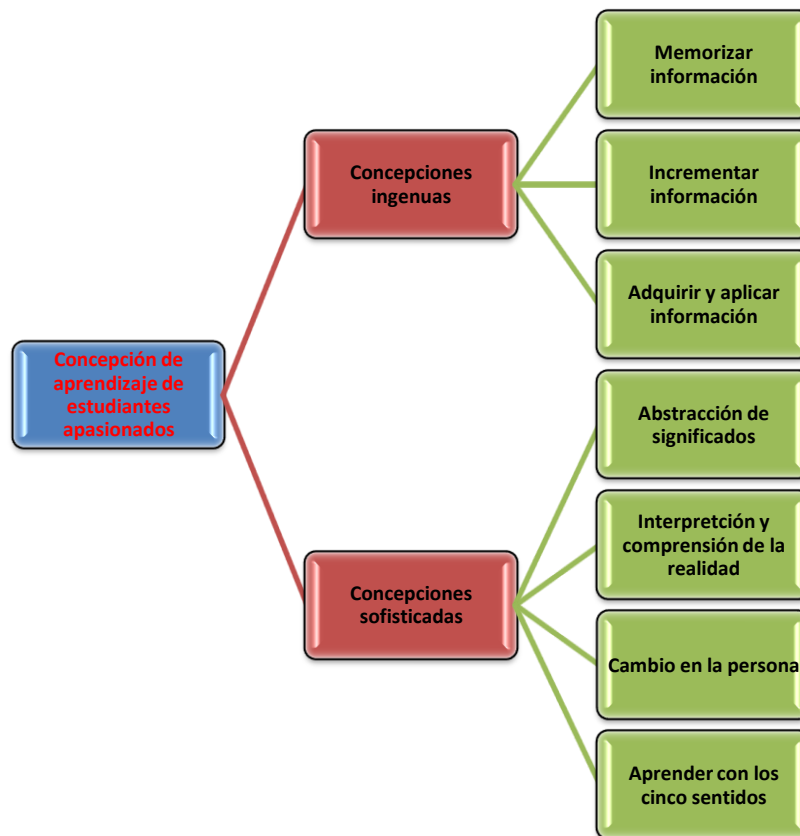


Figura 6. *Concepciones de aprendizaje de estudiantes apasionados por aprender.*

Los datos muestran un mayor número de estudiantes apasionados que poseen concepciones de aprendizaje sofisticadas, si embargo, algunos estudiantes de los

programas de ingeniería, evidencia en sus relatos concepciones ingenuas. Profundizando en este fenómeno, se encuentra que en las cuatro universidades donde se realizó la investigación, persisten las prácticas docentes que estimulan los aprendizajes ingenuos y superficiales: adquisición, memorización y reproducción de información. Lo paradójico, es el reconocimiento que realizan los estudiantes de estos profesores, como aspectos asociados a su pasión de aprender. Una lectura juiciosa de esta situación permite encontrar la marcada influencia de profesores tradicionales, pero que a criterio de sus alumnos son calificados de “buenos”, es decir, realizan de forma honesta la práctica pedagógica, son responsables, exigentes, y mantienen un trato cordial con sus estudiantes. Y estas cualidades son suficientes para ser reconocidos como profesores que motivan a aprender.

A pesar de lo anterior, un porcentaje mayor de participantes reconocen un conjunto de dimensiones en aquellos maestros, que por su vocación, sapiencia, didáctica, creatividad, cumplimiento y trato respetuoso, constituyen el perfil del profesor que contribuye a gestar la pasión de aprender. Son docentes que le apuestan a la innovación, la comprensión en lugar de la memorización, que ayudan a la formación integral de sus alumnos, además de los contenidos científicos, son éticos, y representan para sus estudiantes auténticos paradigmas de la profesión.

7.3.2 Estrategias de aprendizaje. ¿Cómo aprende un estudiante cuando se apasiona a aprender?: “A veces siento que todo el ambiente me habla...” (PAAI04)

He propuesto dos miradas al tema de los rituales de aprendizaje: una desde las concepciones de aprendizaje, y otra, desde las estrategias que utilizan los estudiantes a la hora de realizar el acto de aprender. Los estudiantes que muestran pasión por el aprendizaje, utilizan diversas estrategias para aprender, algunos prefieren hacerlo de forma individual, otros en forma grupal, algunos tienden a alejarse y estar en completo silencio, otros no tiene problema con el ruido. Ciertos estudiantes prefieren aprender leyendo en voz alta como “hablando consigo mismo”, otros en cambio, lo hacen de forma mental, subrayando, o elaborando resúmenes o mapas conceptuales.

La palabra estrategia viene del griego $\sigma\tau\rho\eta\gamma\iota\alpha$, que significa arte de dirigir ejércitos. Para Ferreras (2008, p. 51), las estrategias de aprendizaje son los procedimientos cognitivos, afectivos y motrices que activan los estudiantes de forma consciente y reflexiva, motivados hacia el logro exitoso de una meta u objetivo específico de aprendizaje. Tienen la finalidad de planificar, controlar, regular y evaluar la influencia de las variables que afectan su aprendizaje, referidas a sus rasgos personales, a las características del contexto en que tiene lugar el aprendizaje y a las singularidades propias del tipo de tareas y de aprendizajes a emprender. Según Gargallo (2011), existen diversas definiciones sobre “estrategia de aprendizaje”, que pueden originarse en los relatos de los participantes (Ayala, Martínez y Yuste, 2004; Beltrán (2003); Bernard, 1999; Danserau, 1985; Kirby, 1984; Monereo, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo, 1990, Weinstein y Danserau, 1985).

Monereo (1997) (Citado por Maquilón, 2003), define las estrategias de aprendizaje como un “proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. Con base en estas definiciones, presento la descripción cualitativa de las estrategias de aprendizaje que suelen emplear los estudiantes que se apasionan por aprender, siguiendo la tipología de Ferreras (2008); Maquilón (2003); Serra & Bonet (2005).

Con base en los textos de los estudiantes y en los autores antes señalados, la conversación girará en torno a:

1. Estrategias actitudinales y de apoyo:
 - Estrategias afectivas y de automanejo
 - Estrategias interpersonales
 - Estrategias de control de contexto
2. Estrategias de procesamiento y uso de la información:
 - Estrategias atencionales

- Estrategias de búsqueda y selección de la información
 - Estrategias de codificación y organización de la información
 - Estrategias de recuperación, repetición y almacenamiento de la información
 - Estrategias de comunicación y uso de la información
 - Estrategias de personalización y creatividad
3. Estrategias metacognitivas:
- Estrategias de conocimiento
 - Estrategias de regulación y control

7.3.2.1 Estrategias actitudinales y de apoyo. En el marco de las estrategias actitudinales y de apoyo, encontramos en primer lugar las “**estrategias afectivas y de automanejo**”. Consisten en los procedimientos de orden afectivo y emotivo que los estudiantes utilizan para motivarse a aprender: *“Entre más apasionada esté más consulto. Cuando estoy en ese estado acudo a la bibliografía que suelen dar los profesores al inicio del semestre para enriquecerme más de conocimientos y complementar...”* (PAAI04). Estas emociones deben cultivarse y no dejarlas apagar con el fin de asegurar el logro de los propósitos de aprendizaje: *“... la motivación que uno tenga, y para ello hay que estar atento a no dejar apagar esa mechita, a mantenerla encendida yendo más allá de los contenidos de clase, leyendo e indagando...”* (PAAE05). En otros casos, la estrategia afectiva se canaliza a través de estímulos como la música: *“Suelo acompañar esos momentos de concentración con música clásica (...). Dedico el tiempo que sea necesario, en eso no escatimo el tiempo”* (PAAH02).

Estrategias interpersonales. Según Gardner (1994), la inteligencia interpersonal consiste en la habilidad que tiene un ser humano para establecer contacto e interactuar con otras personas, también consiste en la sensibilidad para entender los sentimientos y pensamientos de otro individuo, “captar los estados de ánimo, sentir lo que otros sienten poniéndose en su lugar” (Brites & Almoño, 2002, p. 5).

El tipo de relaciones interpersonales que establecen los participantes es posible hallarse en los encuentros de los estudiantes con sus pares, en específico, en los grupos de estudio o de trabajo: *“Me gusta más en grupo. En grupo comparte uno muchos pensamientos; uno no se las sabe todas y el compañero de al lado tampoco...”* (PAPP12). Los relatos evidencian la tendencia a preferir los trabajos grupales como estrategia para facilitar el aprendizaje de “materias prácticas”, o materias que deben estudiarse a través de la resolución de problemas (matemáticas, física, química), mientras que las llamadas “materias teóricas” (ciencias sociales y humanas), prefieren estudiarlas de forma individual: *“...las cuestiones como las matemáticas a veces es mejor en grupo...”* (PPAE05) y *“Estudio la teoría primero de forma individual, trato de entenderla a mi manera...”* (PAAE06).

Otra característica que se deriva de los textos de los estudiantes es la tendencia más bien generalizada a vivir “con pocos amigos”, a ser muy selectivos a la hora de elegir con quien se relaciona. Prefieren a compañeros que posean los mismos intereses, que también les agrade estudiar y vayan en línea: *“Todo depende si me corresponde con un grupo de trabajo que tenga los mismos intereses que los míos, porque a veces entro en conflicto con los compañeros porque son muy frescos o muy niños.”* (PADH23).

Sus relaciones interpersonales en estos grupos se sustentan sobre la necesidad de complementación, o como posibilidad para demostrarse a sí mismos lo que saben al actuar como líderes o como los que explican los temas. Muchos de estos jóvenes prefieren, antes de ir a una sesión de grupo, estudiar de forma individual. Algunos testimonios corroboran lo anterior: *“...en grupo luego de que ya haya estudiado previamente sola y en silencio en mí cuarto. Me reúno con los compañeros para hacernos preguntas...”* (PAAI03).

Estrategias de control de contexto. Se refiere a dos aspectos relacionados con el ritual de aprender: las condiciones ambientales y la disposición del material de estudios. Estos elementos constituyen desde la visión del ritual, el templo o lugar

sagrado (el ambiente donde se aprende), y la disposición del altar (el material para aprender).

Las condiciones ambientales se relacionan con uno de los elementos constitutivos del ritual: el espacio donde se lleva a cabo el rito de aprendizaje del estudiante apasionado por su saber. En el presente estudio, el escenario del ritual, recurrente en varios de los participantes, corresponde a un sitio tranquilo, alejado del ruido, por ello el dormitorio constituye el ara o altar, el lugar sacro donde el joven apasionado se entrega de forma total a su acto sagrado: aprender: “...en mi habitación, en mi cama, en mi caso estudio en mi habitación, me encierro, me encierro sola y me concentro mas...” (PAAE06)

El escenario del ritual, es una especie de lugar sagrado, íntimo, donde el joven puede desarrollar su sacro momento de aprender: “De noche en absoluta tranquilidad, relajada, puede ser en mi habitación” (PACE21). La tranquilidad y el silencio constituyen parte esencial de su momento de aprendizaje, por ello la habitación, se edifica como el templo para llevar a cabo el rito de aprender, allí nadie incomoda, nadie interrumpe: “...estudio en mi cuarto, en mi cuarto tengo un escritorio y ahí estudio porque no tengo televisor ni nada, tiene que ser en silencio total”. (PAAI03).

Un par de participantes de este estudio manifiestan que sus lugares para aprender son todos, pues para aprender no existen espacios vedados: “... en cualquier lugar me gusta estudiar... cualquier momento, cualquier espacio para estudiar y se me hace más fácil el aprendizaje así...” (PAAT14). El templo no es un lugar específico de la casa, sino el inmenso escenario del mundo, se trata de una apertura a la realidad circundante como un lector ávido y sagaz que puede leer el revelador texto del universo.

Disposición del material para el aprendizaje apasionado. La pasión de aprender “no se produce como caída del cielo”, como lo advierte un participante, es un fenómeno que se manifiesta en el ser humano producto de diversas situaciones subjetivas e inmanentes. Para algunos de los participantes, la disposición del material para aprender

se configura a partir de una serie de ideas implícitas que posee el estudiante sobre el aprendizaje, y que fueron expuestas en el acápite anterior. El material para aprender se relaciona con la manera como el estudiante se “acomoda” a la hora de desarrollar su tarea. Responde a la siguiente pregunta: ¿qué material dispone el estudiante apasionado a la hora de aprender?, es decir ¿cómo adecúa el altar para llevar a cabo su ritual?: “...pongo todas las cosas que necesito: hojas de bloc en blanco, mi cuaderno de apuntes, los documentos que voy a necesitar, un vaso con agua o el cafecito con pan que no me puede faltar.” (PAAP11). Sin duda, un auténtico ritual, fundamentado sobre la idea de “así estoy a gusto a la hora de aprender” o “así fluye la pasión”.

Para PAAP11, la disposición del lugar de aprender y los recursos que requiere para vivir su pasión es “*todo un cuento*”. En el grupo focal, conversé con la participante para ampliar esta metáfora: “...empiezo a mirar el cuaderno y a definir las dudas que puedan existir, las cuales voy pasando en las hoja en blanco, luego me voy a los libros y me devuelvo al cuaderno, es todo un cuento...”. “Todo un cuento” es una lúcida expresión para otorgarle al acto de aprender la estructura de inicio, desarrollo y conclusión de todo relato, y a la vez, para expresar la profunda carga de emotividad que subyace en el momento de preparar el material que la estudiante necesita para llevar a cabo su tarea.

Esta disposición de los materiales de estudio son tan singulares como las propias particularidades de cada uno de los participantes, sólo hay un principio de concordancia en la intencionalidad que lo inspira: “...dispongo de todo lo que necesite a la mano, como el cura cuando dice la misa, así es mi ritual.” (PAAI04). Y como los sacerdotes, todos tienen el mismo libreto para ofrecer sus misas, pero cada cura lo hace a su manera.

La siguiente figura muestra las estrategias de aprendizaje de carácter actitudinal y de apoyo, que caracteriza a los estudiantes apasionados de cuatro universidades de la ciudad de Cúcuta:

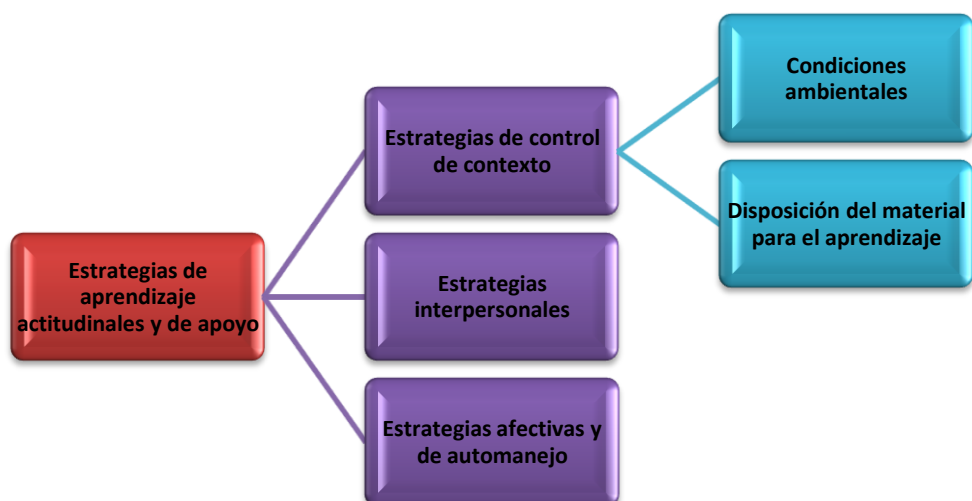


Figura 7. Estrategias de aprendizaje actitudinales y de apoyo. Elaboración propia

7.3.2.2 Estrategias para el procesamiento de la información. El estudiante apasionado desarrolla un conjunto de estrategias a la hora de procesar el material que quiere aprender; siguiendo a Ferreras (2008), Maquilón (2003) y Serra y Bonet (2005), los datos proporcionados por los participantes permiten encontrar:

Estrategias atencionales. A manera de estrategia, los estudiantes universitarios utilizan diversos modos de dirigir la atención para lograr sus objetivos de aprendizaje. De acuerdo con los testimonios que se derivan de las entrevistas se pueden encontrar tres constantes o prácticas recurrentes relacionadas con la atención y que da respuesta a la pregunta ¿hacia dónde dirigen la atención a la hora de aprender los estudiantes apasionados?: en primer lugar, tienden a fijar toda su atención y “ponerle los cinco sentidos” en el momento de la clase y tener contacto con el profesor, lo que suele llamarse “docencia directa”: *“Primero, en clase trato de ponerle todos mis cinco sentidos a lo que dice el docente, para no tener que llegar a la casa a estudiar cosas que ya se dijeron...”* (PAAS09).

En segundo lugar, los estudiantes son selectivos con su atención dependiendo de la extensión y la complejidad de la materia, de los retos que demande su profesor, o de las propias dificultades que sufra el participante cuando enfrenta determinadas

asignaturas: *“Dependiendo del tema, porque hay temas que son bastante extensos. También la intensidad que uno le ponga, yo prefiero estudiar desde el comienzo, desde el inicio de clase ir prestando atención, ir repasando en mi casa, para que cuando se aproximen los exámenes, lo que hago es repasar con más intensidad una semana antes...”* (PAAI04). Un rasgo general, parece identificar a estos estudiantes: la autonomía que muestran a la hora de afrontar una tarea de aprendizaje y orientar sus estrategias atencionales.

En tercer lugar, los estudiantes usan sus estrategias atencionales como un mecanismo para determinar cierto orden, organización, manejo de tiempos, como elemento clave para afianzar sus aprendizajes: *“...soy muy ordenada con el tiempo (...). Aprovecho todo momento para estudiar, soy estricta con mi horario, me fijo metas y de esta manera cumplo con todos mis compromisos. El tiempo alcanza para todo siempre y cuando sea uno organizado (...). Me dedico con esmero a aprender, le dedico tiempo, repaso los apuntes.”* (PABP16).

Estrategias para la búsqueda y selección de la información. ¿Cómo buscan y cómo seleccionan los temas de aprendizaje los estudiantes con pasión de aprender? Como todos los asuntos relacionados con las estrategias de aprendizaje de estos estudiantes, cada cual muestra sus prácticas particulares, sin embargo se identifican “puntos de encuentro”, sobre los cuales converge esta conversación. En el caso que me ocupa en este momento, la constante en este grupo de estudiantes exitosos y apasionados por el saber, es su tendencia a no conformarse con la información que recibe en clase: *“...voy anotando todo lo que me inquieta y cuando llego a la casa consulto en internet o en la biblioteca...”* (PACE20). Casi sin excepción, los 25 participantes acuden a la biblioteca y a internet como fuentes alimentadoras y complementarias de su aprendizaje.

En el salón de clase utilizan sus propias técnicas para captar la información que les interesa:

“...Lo mismo hago en clase, no tomo apuntes de lo que dice el profesor porque eso está en los libros, yo tomo apuntes de las ideas que me impactan o de aquello que no sé y despierta curiosidad...” (PACE20). Es decir, una estrategia global, no serialista, profunda, en la que la exposición del profesor es interesante, en la medida en que puede captar lo novedoso o lo que desconoce o dificulta. Con base en esta estrategia, realiza las consultas adicionales para ampliar o complementar los temas que le gusten o le sean útiles para reforzar sus saberes previos.

Estrategias de codificación y organización de la información. La codificación y organización de la información en estos estudiantes, se caracteriza por la claridad del procedimiento a la hora de aprender, son metódicos y ordenados, meticulosos y claros para definir las prioridades: *“Muy meticulosa, siempre trato de adelantarme en la preparación de los previos. Organizo muy bien el tiempo y trato de averiguar fechas de previos, no me gusta dejar todo para última hora, no me gusta estudiar el día anterior. Como estudiante me definen dos cosas: organizada y preventiva, en el sentido de estar adelantándome a los hechos...”* (PAAI03). Los estudiantes apasionados son muy ordenados y definen tiempos, procedimientos, prioridades, e incluso con quién, cómo, dónde y qué esperan de su ejercicio de aprendizaje.

Estrategias de recuperación, repetición y almacenamiento de la información. Estas estrategias de los estudiantes apasionados se caracterizan por tres aspectos: en primer lugar, repasan los apuntes, subrayan y resumen: *“En primer lugar atender en clase y tomar apuntes, incluso grabar la clase, en segundo lugar leer el material, subrayarlo y resumirlo, en tercer lugar investigar por cuenta personal y ampliar los temas. Finalmente, volver a repasar y si el tema lo exige, seguir investigando.”* (PAAH02). En segundo lugar, establecen relaciones de los temas con elementos cotidianos de fácil recordación: *“...aprendo fácil grabando todo en imágenes... matachitos por ejemplo, si es un proceso industrial, dibujo una casita echando humo y así recuerdo que es una industria...”* (PAAI24). Finalmente, trazan retos a través de la resolución de problemas más complejos que los tratados en clase: *“...lo más importante es estudiar problemas más difíciles que los vistos en clase, el*

truco consiste en adelantarse a lo que posiblemente pregunte el profesor en el examen...” (PAAP12).

Estrategias de comunicación y uso de la información. Por lo general, utilizan la estrategia de preguntar en clase y de expresar sus dudas al profesor, aunque persiste cierta tendencia al trabajo individual, se comunican con sus compañeros cuando lo consideran oportuno: *“...no me gusta dejar todo para el último día; no es que desde quince días agarre un libro, simplemente voy mirando que tengo que hacer, trato de preguntar qué cosas complican la solución de un problema, converso con compañeros que buscan también hacer lo mismo, y trato de ir aclarando dudas...” (PAAI10)*

Otra estrategia de comunicación consiste en comunicarse en el mismo lenguaje de su profesor, esto le asegura poder entenderse y a la vez, aproximarse a una comprensión de los signos particulares del área de saber específico de la asignatura: *“A cada profesor hay que responderle en su lenguaje. Esa es una clave (...). Igual le dedicaba algún tiempo a estudiar. Si el profesor pregunta a pie de letra, grave. Si permitía la opinión personal, me defendía muy bien” (PAAP12)*

Estrategias de personalización y creatividad. Se relacionan con las estrategias particulares que el estudiante construye a partir de sus concepciones sobre el aprendizaje, sus creencias sobre porqué aprenden con éxito, y a sus gustos personales: *“...empiezo como a darme un resumen a mi misma ¿sí? Sin leer o mirar el libro en ese momento, eso es básicamente lo que yo hago (...). Yo no estudio para esclavizarme en los cuadernos, no me esclavizo...” (PAAS09).* Se trata de una especie de monólogo consigo misma, donde la estudiante se habla y se interroga: *“Cuando yo me hablo en voz alta, siento que otra persona imaginaria también me está hablando. A veces siento que todo el ambiente me habla, es como un ciclo: voy hablando, voy escuchando y voy aprendiendo...” (PAAI04).*

En otros casos, la creatividad personal de estos estudiantes acude al ingenio, por ejemplo, acercándose a un compañero que domine el tema y que le asegure una

complementación de sus saberes: “...hablar con una persona que sepa más que uno y que memorice es una buena estrategia...” (PAAP08).



Figura 8. *Estrategias para el procesamiento de la información.*

7.3.2.3 Estrategias metacognitivas. Finalmente, en el marco de los hallazgos a través de la categoría “ritual de aprendizaje”, en la subcategoría “estrategias de aprendizaje”, los estudiantes apasionados muestran en sus relatos un conjunto de *estrategias de orden metacognitivo*. De acuerdo con Ferreras (2008), las estrategias metacognitivas cumplen la función de controlar y regular adecuadamente todas las funciones, procesos, estrategias, habilidades y características que influyen a la hora de emprender el acto de aprender. Con base en estas estrategias, es posible ser conscientes de las capacidades y limitaciones propias; y sobre los procedimientos, técnicas y métodos para aprender. Entre ellas poseemos las estrategias de conocimiento y las estrategias de regulación y control.

Estrategias de conocimiento. Los estudiantes apasionados por el saber, por lo general, utilizan tres tipos de estrategias metacognitivas de conocimiento: a) comprender no memorizar, b) comparar, y c) deshilar el origen de las teorías o de los problemas,

para saber ubicar la información cuando la necesite. El primer caso constituye una práctica muy repetida, al menos, con la población con la que desarrollé este estudio: “...Comprender los conceptos... eso para mí es lo básico, pero es que hay mucha gente que comienza de una vez hacer ejercicios, y ejercicios y se vuelve más mecánico y no busca comprender... (PAAI13). También se evidencia en estos estudiantes la estrategia de controlar sus aprendizajes a partir de lo que denominan “memoria comparativa”: “...entonces a mí me toca utilizar la memoria comparativa... para mí es más fácil leer algo y luego decirlo con mis palabras, que decirlo textualmente...” (PAAI07).

Otra característica de estos participantes es “Estar atento a las diversas teorías, al origen de una norma y a su desarrollo a través del tiempo, a deducir las cosas con inteligencia, y a tener buena retentiva para saber dónde está el articulito que me refuerza el concepto o el argumento...” (PADH25). Aspecto interesante en cuanto le facilita al estudiante la posibilidad de ubicar la información para aplicarla cuando lo requiera en la resolución de un problema.

Estrategias de regulación y control. La regulación y el control que ejercen los propios estudiantes es clave para asegurar la aprehensión de los conocimientos, algunas de estas estrategias se pueden resumir en el siguiente texto, en el cual el participante describe cuatro técnicas: Manejo adecuado del tiempo, prestar atención en clase, tomar apuntes, y no conformarse con lo que recibe en el salón de clase: “Yo creo que lo principal es saber distribuir el tiempo, cuando no se sabe distribuir, por más que estudie no va a poder salir bien porque usted puede acumular todo pero no le va a caber en la cabeza, segundo prestar atención en clase; muchas veces el estudiante se confía de los apuntes y deja de lado aspectos claves que menciona el profesor durante su explicación; en tercer lugar tomar apuntes para poder afianzar algunos conocimientos; en cuarto lugar no conformarse con lo visto en clase e investigar en otras fuentes...” (PAAI04).

A estas cuatro estrategias de regulación y control de los aprendizajes es posible adicionar dos estrategias más: el orden y la concentración: “Para aprender es necesario

estar enfocado y tener todos los sentidos hacia una sola dirección, evitando distracciones, siempre preguntando y aportando ideas...”(PACE22).

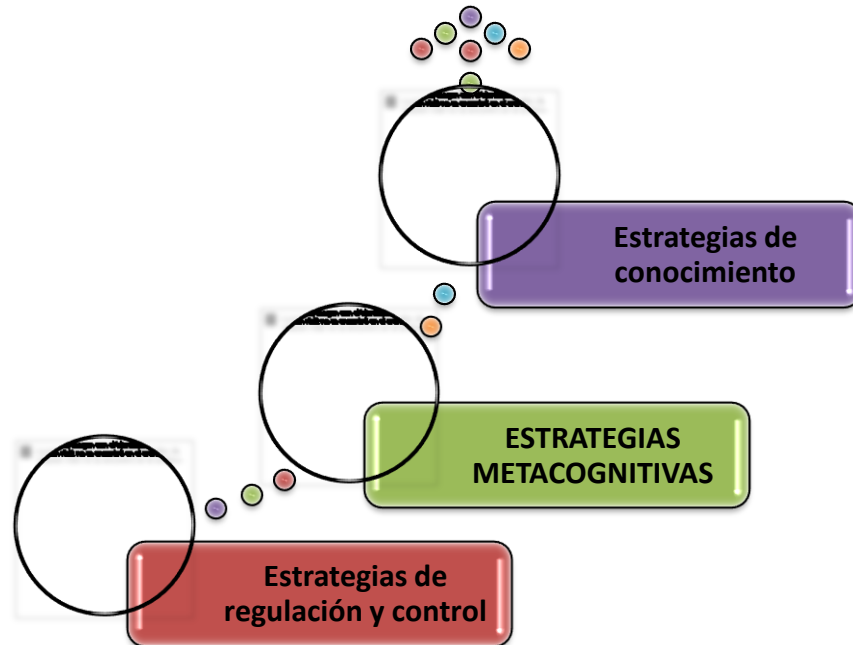


Figura 9. *Estrategias metacognitivas de aprendizaje. Elaboración propia.*

7.4 El horizonte de la pasión de aprender

“En ese lugar utópico, ¿qué artista inencontrable habla el idioma ignorado con el que se puede escribir este atlas?”

(Serres, Atlas)

La palabra “horizonte” viene del griego “ $\sigma\acute{\rho}\iota\zeta\omega\nu, \omicron\nu\tau\omicron\varsigma$ ”, y tiene varias acepciones en nuestro idioma castellano. Llama la atención el uso en geografía, que lo define como la línea que limita la superficie terrestre a que alcanza la vista del observador, y en la cual parece que se junta el cielo con la tierra. Se llama “horizonte sensible” para diferenciarlo de “horizonte racional”, que se origina en el uso que se hace del término en astronomía.

Figurativamente, la palabra refiere al conjunto de posibilidades o perspectivas que se ofrecen en un asunto o materia. O al campo más o menos amplio por el que puede discurrir el pensamiento humano. Además, este vocablo posee los siguientes sinónimos: perspectiva, paisaje, panorama, confín, lejanía, posibilidad, probabilidad. El “horizonte de sentido” en términos de logros y expectativas de los estudiantes que muestran pasión a la hora de aprender, constituye la “lejanía” o “posibilidad” sensible, hasta donde el sujeto dimensiona sus actos cotidianos como persona, en disposición permanente de aprendizaje.

Para Gadamer (1998) en *Verdad y Método*, el horizonte de sentido está determinado por la situación histórica del intérprete, es decir, por las constelaciones de significaciones que los estudiantes universitarios le den a su vida como universitarios para gozar el acto de aprender. Sin embargo, estos horizontes son móviles y temporales, por lo que es necesario ampliar estos horizontes, de modo que permitan valorar todo lo que hay en él. Uno de los participante define su horizonte de sentido como un sueño en donde “...*me imagino siendo un gran conferencista que viaja por el mundo y al que todo el mundo quiere escuchar...*” (PACE20).

Ahora bien, si este grupo de estudiantes exitosos y apasionados por aprender, define un horizonte de sentido para sus vidas personales y académicas, es posible visualizar desde los bordes de esta investigación, el horizonte de la pasión de aprender, una fuerza arrebatadora, a veces inexplicable, que mueve a la acción y airea a la razón para darle sentido:

“...la pasión es una experiencia o vivencia. Es decir, al recibir una acción algo transcurre y se acumula en la existencia del receptor, obviamente transformándolo. Para los entes vivos podemos decir que es una vivencia, aunque dicha denominación comúnmente tan sólo la utilizamos para los seres vivos con conciencia de sí y con la conciencia de la propia experiencia a la que el caso hace mención.” (Aguirre, 2005).

7.4.1. Horizonte de logros

¿Se obtiene algún beneficio o logro al ser un apasionado por el aprendizaje?. Posiblemente no, pues por lo general el sujeto apasionado vive su experiencia vital sin otro interés que querer realizarla. Pero en la práctica hay un “horizonte de sentido”, es decir una historia en la cual estos jóvenes universitarios se mueven, y en ella, se muestran algunos logros y muchos sueños o expectativas:

La mayor parte de los participantes se han destacado como estudiantes exitosos en todos los niveles, primaria, secundaria y universidad: *Durante toda la primaria fui la mejor estudiante, tengo diplomas de todos los años... fui la mejor bachiller de mi colegio... y desde el primer semestre estoy becada en la universidad por mejor promedio...* (PAAP01). Por lo general, muestran con orgullo sus logros, las becas obtenidas, las distinciones, en otras palabras, ser apasionado premia y gratifica: *“...mi mamá se cansó de recibir banderitas y felicitaciones, y gracias a eso desde el colegio me gané la beca, porque eso ha sido uno de mis retos, estudiar gratis (...)...pero con la mente puesta en que me iba a ganar la beca para pagar solo 80 mil pesos en el semestre, y eso fue lo que hice y lo logré”* (PACE20).

Aunque no necesariamente se puede generalizar que todo estudiante apasionado es exitoso con sus resultados académicos, en el presente estudio la selección de la población define con claridad el perfil de los participantes: estudiantes con alto rendimiento académico y que se apasionan por lo que hacen a la hora de aprender. Para algunos estos resultados poco les importan, para otros, es una manera de sobrevivir y lograr cierto reconocimiento entre profesores y compañeros. Puedo concluir que, al menos en esta investigación, estudiar con pasión deja réditos positivos, ganancias académicas y buen abono para la autoestima.

7.4.2. Horizonte de expectativas

Por otra parte, el estudio permite visualizar el “horizonte de expectativas”, de sueños, de esperanzas, y a veces de quimeras, de estos estudiantes. Se encuentra claridad en sus perspectivas, en sus visiones de futuro, en la construcción del sentido de sus vida proyectadas en el tiempo: graduarse con honores, estudiar un postgrado, obtener éxito en su desempeño profesional y mejorar sus condiciones sociales y la de sus familias. Pero ante todo, con la certeza de poder continuar en el ejercicio de su pasión particular, perseverando en su ser, inventándose todos los días en su autopoiesis: “...*Es un orgullo para mí mismo, lo primordial para un ser humano es cumplirse a sí mismo y eso lo motiva a cumplirles a los demás...*” (PACE20).

El “horizonte de expectativas” es un futuro hecho presente, apunta al todavía no, a aquello que no se ha hecho, que está por realizarse o por descubrirse: “...*terminar mi proyecto de grado, que sea laureado, publicar mi proyecto en una revista internacional, seguir estudiando en la misma línea de investigación en la que ya vengo trabajando, hacer todo lo posible para poder estudiar una maestría en la misma línea, ya sea acá en la región, en Bogotá o también en el exterior.*” (PAAP01). En palabras de Serres (1995), supone que entre lo cercano y lo lejano, persiste un espacio en blanco.

Para otros “el horizonte de expectativa” constituye el fundamento de su pasión de aprender, del entusiasmo que le imprime a sus procesos de estudio: “...*Yo estoy estudiando con entusiasmo para crear empresa y saber manejarla, saber de los procesos técnicos y administrativos (...)...el entusiasmo y la motivación social, es decir, la idea de conseguir un buen trabajo y un buen estilo de vida cuando me gradúe, me mueven a estudiar mucho...*” (PAAI03). Estas expectativas, aunque proyectadas al futuro, encarnan en hechos concretos, no son simples quimeras irrealizables, se trata de construcción de estilos de vida positivos, pues el goce no sólo es una expresión del amor por el saber, sino por vivir bien.

El horizonte de expectativas para un estudiante apasionado no se limita a lo inmediato: pasar la materia o graduarse de profesionales, sus expectativas aunque se incorporan en realidades tangibles, se edifican sobre proyectos tendientes a mejorar las condiciones de vida, continuar con los estudios y asegurar un buen empleo, donde muestre y se demuestre que su pasión no se manifiesta en lo abstracto, sino en concreciones y logros palpables: *“Estoy terminando con más expectativas que con las que empecé la carrera...Así se abren muchas más cosas, más opciones y también encuentra otras limitaciones. Pero es eso, existen las ganas y la idea de seguir por el camino que elegí, que es el que me gusta y me genera muchas expectativas (...)...tener claro qué vamos a hacer cuando seamos profesionales, cuál es nuestro campo de acción, qué línea voy a desarrollar, en qué quiero trabajar, para enfilar nuestro esfuerzo hacia allá. Y finalmente, ser y tener mucha disciplina para alcanzar las metas.”* (PAAE05)



Figura 10. *Horizonte de sentido de la pasión de aprender. Elaboración propia.*

En conclusión, la figura resume el horizonte de sentido de la pasión de aprender que los estudiantes universitarios vivencian, primero como seres humanos, y segundo, en el marco de sus tareas escolares. Son evidentes los logros personales y académicos de estos jóvenes, algunos porque de forma consciente disfrutaban de su condición de estudiantes exitosos, y otros, por el simple placer de ver sonreír a un ser querido. En el caso de las expectativas, como se muestra en este apartado, estos jóvenes, no sólo

manifiestan claridad sobre sus propósitos futuros, sino que transpiran un hálito de alegría y optimismo por un “todavía-no” que visualizan como posible. La pasión de aprender les ofrece reconocimiento, distinciones, becas, privilegios, éxito en las notas, buen trato por parte de profesores y compañeros, y un mejoramiento de la autoestima y del concepto de sí mismos. También, les abre un horizonte de posibilidades en el futuro: becas para continuar sus estudios de postgrado, empleos bien remunerados y atisbos de un mejor nivel de vid. En conclusión, la pasión produce efectos positivos en estos jóvenes universitarios.

7.5 Los trayectos de la pasión de aprender

“La juventud encuentra más gozo corriendo que caminando.”

(Serres (2003), Los cinco sentidos, p. 430)

El trayecto es el espacio que puede recorrerse de un lugar a otro, y la trayectoria es el curso, que a lo largo del tiempo, realiza una persona o un grupo social. Virilio (1997) en “La velocidad de liberación” define el trayecto como el camino, pero advierte de la desaparición no sólo de la distancia, sino también del cuerpo por la fuerza absoluta de la velocidad contemporánea. Sin embargo, asumiendo el trayecto como el camino, se considera el trayecto de la pasión de aprender como el transitar del estudiante entre dos ámbitos: el vivencial o el ámbito de la experiencia vital; y el ámbito de la academia.

El trayecto es el fragmento del recorrido a través del meandro de un sujeto apasionado por el saber, es el camino, el itinerario del viaje, el trecho que se insinúa en el horizonte y reta al caminante. El trayecto, como tal, resulta misterioso, es un enigma, cualquier hecho puede desencadenarse, guarda el halo de la aventura, y muestra el paisaje en sus diversos colores y formas: *“...Al principio uno extraña el colegio... después se va uno como adaptando al ambiente de la universidad...”* (PAAE06).

Porque el trayecto como enigma y como camino por recorrer crea el extrañamiento, esa sensación de asombro que nos arropa cuando sentimos que aquello que vemos o tocamos no es como parecía, guarda otros sabores, otros sonidos, otros

colores y otras texturas. Extrañarnos significa quedar perplejos ante la grandiosidad de los fenómenos, como los momentos en que la pasión envuelve al joven universitario, con la suficiente fuerza para anonadarlo y dejarlo en el océano del flujo, de la experiencia óptima: *“...las ciencias naturales siempre me flecharon pero no era mi fuerte, mi fuerte siempre han sido los números (...)...siempre he tenido como esa facilidad para los números desde sexto y de ahí en adelante me destacado...”* (PAAI07). En sus diversos obstáculos, en los misterios del trayecto, la experiencia vital del estudiante apasionado lo revela, o confunde, lo golpea y lo revive: *“Pero hubo una experiencia muy dura que fue la enfermedad de mi padre que me dio el empujón final para estudiar esta carrera. Mi padre murió de un tumor cerebral y yo me dediqué a estudiarlo, era mi paciente. Yo traía a las clases las tomografías y demás exámenes de mi papá (...). Dejé los hábitos para cuidar a mi padre que padecía una enfermedad muy grave. Él murió el año pasado* (PADH24)

7.5.1. El trayecto de la experiencia vital

El trayecto de la experiencia vital se acrisola con el trayecto académico y construye las razones de la existencia, de la vocación, de la propia pasión de aprender, primero como sujeto que vivo inmerso en emociones, y cuya historia de vida me caracteriza: *“En el fondo yo creo que estudio psicología para poder entender muchas cosas que me venían atormentando hasta ahora. De niña no tuve un hogar estable, la carencia de la figura paterna generó en mí mucha incertidumbre, y a nivel personal me sucedieron cosas que no funcionaron normalmente. Me tocó madurar muy rápido, me faltaron cosas por descubrir en cada etapa de mi desarrollo y estudiando psicología las vengo encontrando, voy descubriendo y explicándome cosas que quizás de otra forma no lo hubiese logrado”* (PADH23).

El trayecto vivencial es determinante, el dolor de la pérdida de un ser querido, por ejemplo, puede contribuir a anular la pasión o a estimularla: *“...perdí grado diez por una crisis que me produjo la muerte de mi hermanita. Fue una etapa difícil.”* (PABP19). En este ámbito, la pasión de aprender no habita en los territorios de la

abstracción, sino que confluye en el mundo de la vida, en el gran teatro del mundo, en lo cotidiano, donde emerge en medio de las dificultades del diario vivir: *“Sí, claro que tuve una dificultad, porque...mi papá sufrió un problema, él era policía y lo tuvieron preso como tres meses, entonces siempre me bajó mucho el nivel...”* (PAA110)

7.5.2. El trayecto de la experiencia académica

El trayecto vivencial y académico se revela en el acontecer, es decir, en un hecho que ocurre y que afecta y transforma, incluso desvía y obliga a emprender nuevas rutas: *“Cuando ingreso a la Universidad lo hago con otra expectativa, soy madre soltera y las cosas cambian con relación al bachillerato. Mi hija me cambió la vida positivamente y por ella quiero aprender y ser una buena profesional para aplicar lo que sé en el campo, en la finca de mi familia”* (PAAT14).

De este modo se configura un trayecto académico exitoso, donde la pasión y los buenos resultados académicos se funden. Desde niños, el énfasis de los colegios y el carisma de un maestro condicionó su pasión por determinadas áreas del saber: *“Por el énfasis de mi colegio, eso me marcó la pauta. Además era la posibilidad de ser profesional en una carrera muy creativa y de mucho futuro (...). Mi materia favorita siempre ha sido la matemáticas, me encantan los números y se me facilitan, quizá por esta razón inicialmente me iba a matricular en una ingeniería pero desistí porque en el fondo deseaba ser profesional en una carrera más abierta.”* (PACE21).

Por ello, los trayectos académicos casi nunca corresponden a una linealidad, el camino nunca es recto, hay curvas, baches, abismos, terrenos escarpados, valles, pares, en fin, como el poema de Machado, el caminante se hace caminando: *“La primera carrera que inicié fue Ingeniería de Sistemas en la UFPS...pero no regresé a clases después del tercer mes (...)...decidí luego estudiar la carrera de Contaduría Pública porque es un programa que abre muchos campos de acción, mucho más que las ingenierías. Estando en tercer o cuarto semestre de esta carrera se presentó la*

oportunidad de estudiar simultáneamente la segunda carrera, básicamente me decidí por que tengo un proyecto de vida y mi obsesión es cumplirlo” (PACE20).

Afirma Serres (2003) que se aprende más caminando que pensando, argumento que encuentra eco en algunas de los trayectos académicos de nuestros estudiantes: *“No ingresé inmediatamente a la universidad, primero estudié una carrera intermedia en secretariado ejecutivo, y al cabo de un año gracias a una becas que otorgó la alcaldía pude ingresar a la universidad a estudiar pedagogía infantil” (PABP17).*

Es decir, los trayectos se hacen al andar, y en su laberinto de miles de posibilidades, la pasión de aprender se convierte en el pábulo para preservar la indeclinable intención del estudiante de culminar su camino: *“...Cuando me gradué del colegio, la medicina está muy relacionada con la biología, todas sus áreas están implícitamente en ellas, pues no la estudié porque no habían recursos económicos, era imposible estudiar una carrera de estas, entonces me fui con la licenciatura que era la que más se acercaba por la línea de biología, yo me decidí, me vine a la universidad, miré todos los formatos, los planes de estudio de todas las carreras y vi cual era la mas afín para mí y la elegí ...” (PAAP01)*

A manera de cierre de esta conversación sobre el trayecto de la pasión, la siguiente figura recoge los aspectos centrales de nuestro lenguaje:

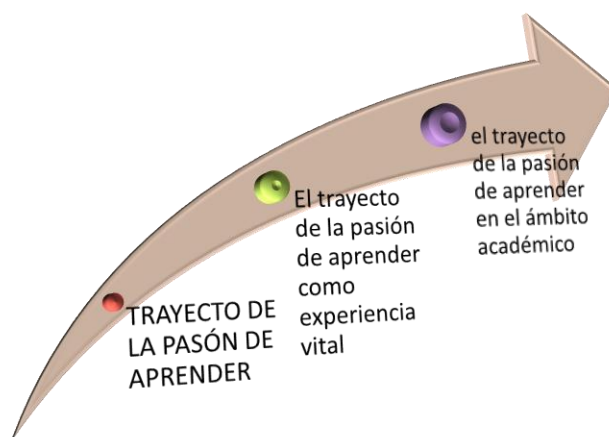


Figura 11. *El trayecto de la pasión de aprender. Elaboración propia*

A manera de síntesis, la figura permite una mirada general al trayecto vivencial y académico de estos estudiantes. Por lo general estos estudiantes han cultivado su pasión de aprender desde temprana edad y han obtenido excelentes resultados académicos. Sus experiencias vitales se han configurado a partir de acontecimientos que han marcado sus vidas, bien sea de forma dolorosa o de forma positiva. Pero por encima de estas experiencias, preservan en su ser, como dice Spinoza, y en una especie de autopoiesis, son apasionados, saben dónde están y para dónde van. Como todo trayecto, el de la pasión de aprender es sinuoso, como un meandro, pero tiene la energía para autocrearse y manifestarse en los espacios que los procesos académicos constituyen para una de las condiciones naturales del ser humano: aprender, que hace parte de su carácter ontogénico:

“Los seres vivos, y en general las unidades compuestas, existen en un medio en interacciones solamente mientras sus interacciones son perturbaciones. La consecuencia de esto es que todo sistema está siempre en correspondencia con su medio o se desintegra (...). Todo ser vivo se desplaza en su ontogenia, en la realización del nicho que le es propio y que él especifica con sus características...” (Maturana, 2002, pp. 95-97).

PARTE V

CONSIDERACIONES FINALES

La parte V titulada “consideraciones finales” desarrolla los capítulos 8 y 9. El capítulo 8 se titula “a manera de inconclusiones finales”, y en él se exponen una serie de ideas que deja el estudio a partir de las categorías centrales, bien sea como insinuaciones de corte epistemológico o teórico, o como líneas insinuantes de nuevos trayectos por recorrer. El capítulo 9 se titula “lindes y horizonte sensible del estudio”, en este apartado se presentan las limitaciones del estudio y los horizontes que se abren a partir de esta investigación sobre la pasión de aprender.

CAPÍTULO 8

A MANERA DE INCONCLUSIONES FINALES

*“Quizá debamos aprender que lo imperfecto
es otra forma de la perfección...”*
Juarroz, Poesía Vertical VI

Insistir en hablar de “inconclusiones” en lugar de conclusiones, en este apartado final de mi trabajo, tiene motivaciones que corresponden al tono y al estilo que se ha procurado imprimir en este informe de investigación. Se ha recorrido el trayecto de la mano de unos propósitos y de unas preguntas iniciales, con la certeza de que la meta aún está lejos, al igual que el mapa del recorrido con sus meandros y misterios, puede ofrecer la inconmensurabilidad de un paisaje rico en experiencias y en hallazgos. De ahí, lo inconcluso, por la sensación de estar arribando donde se quería pero con la incertidumbre de haber encontrado y descifrado nuevos enigmas, que a su vez, remite a nuevas cartografías con nuevos trayectos y nuevos retos.

Una inconclusión remite a la terminación de la tarea pero con la sensación de que algo falta por cumplir, de que no todo está dicho, de que quedan cabos sueltos, insinuaciones por comprobar, citas a las que se debe llegar, autores que quieren entrar en la conversación, relatos de los estudiantes que esperan otra oportunidad para revelarse. Porque en el fondo eso es una tesis doctoral: la descripción de un proceso de investigación inacabado, que sugiere nuevos desafíos, nuevos temas y problemas, nuevos caminos por recorrer y nuevas posibilidades epistemológicas.

Este estudio se propuso responder a la pregunta sobre qué es la pasión de aprender y cómo se apasionan a aprender los estudiantes universitarios. Para lograrlo, se trazó la meta de comprender el fenómeno desde el punto de vista de sus protagonistas; es decir, se delineó el trayecto y se fijó una meta. Para afrontar el desafío de la aventura que suponía adentrarse en los territorios movedizos de las pasiones humanas, se realizó

previamente un intensa preparación, a la manera como se preparan deportistas de alto rendimiento. Se acudió a un campo de entrenamiento en donde fue posible la aproximación al “sujeto/objeto de estudio”⁴² (Serres, 1995, 2003; Maturana, 2002^a, 2002b; Morin, 2001^a, 2001b; Assmann, 2002; Coffey & Atkinson, 2003; Vasilachis, 2006).

En este trayecto fue posible atisbar algunos hallazgos que voy a exponer a continuación:

- Aprender es un concepto que como todo concepto depende del lente con que se mire. Existen diferentes corrientes pedagógicas, y dependiendo de la posición que asuma el autor, habrá una concepción o idea de aprendizaje. En esta etapa final, es posible hablar de dos grandes miradas: las corrientes tradicionales que asumen el aprender como un ejercicio de almacenamiento y reproducción de la información; y las constructivas, que asumen el acto de aprender como un acto construido de forma autónoma por el sujeto que aprende.

- Si embargo, esta investigación, permite una nueva mirada al tema del aprender humano. Además de las dos concepciones señaladas, existe una tercer atisbo: considerar el aprender como un acto intenso donde confluyen todos los sentidos de la persona. En términos de Serres (2003), hago referencia a un aprendizaje con los seis sentidos: el ojo, el oído, el gusto, el tacto, el olfato, y un sexto sentido: el goce, la pasión que supone el verdadero conocimiento. En esa perspectiva, aprender es un acto que compromete en su totalidad al ser humano, no una simple percepción fugaz y trivial de información, que puede llamarse de otro modo, menos un aprendizaje de verdad. Esta investigación asume posición desde esta mirada: no hay aprendizaje si no se involucran todos los sentidos, incluidos la pasión y el goce.

⁴² Utilizo la expresión “objeto de estudio” con la firme sensación de estar diciendo “sujeto de estudio”, o “sujeto/objeto de estudio”.

- Sobre las pasiones ocurre un hecho similar: básicamente existen dos posiciones, la platónica que condena y recomienda desterrar las pasiones; y la spinocista, que sugiere aproximarse a ellas, conocerlas, comprenderlas, para poder convivir con ellas, esto es, controlarlas o soltar amarras cuando las situaciones particulares lo ameriten. En la primera escuela se matriculan buena parte de los seguidores del estoicismo antiguo: Séneca y Cicerón, los filósofos cristianos, Descartes, entre otros. En la segunda escuela aparecen figuras como Epicuro, Aristóteles, Spinoza, Serres y Maturana.

- Esta corriente epicureísta y spinocista –incluso, aristotélica- de las pasiones, ve en ellas el motor de la historia, es decir, las pasiones como impulsos o fuerzas arrebatadoras que mueven a la acción. En este ámbito ubicamos la perspectiva teórica de esta investigación.

- Esta perspectiva de las pasiones, proviene de diversas fuentes históricas y etimológicas. No nos limitamos a aceptar al famoso páthos griego, en su connotación de sufrimiento y padecimiento –la pasión de cristo, por ejemplo- sino en su raíz indoeuropea**eis*, que expresa lo viviente y fuerte, lo dinámico y veloz, y la fuerza que deriva de los dioses; por lo tanto, la pasión tiene abolengos sacros. Pasión también está emparentada desde su raíz con “estro”, cuyo significado remite a “inspiración sagrada”, al estrógeno femenino y su destino de celebrar de forma erótica a las divinidades del universo. Otra acepción de esta raíz remite a la inspiración poética⁴³.

- La toma de posición sobre la pasión de aprender tiene dos motivaciones razonables: la primera se relaciona con los hallazgos. Los textos de los participantes sugieren el sentido de la pasión de aprender como gusto personal, placer, desafío, sabor del saber, involucramiento total, cualidad de lo mejor, embeleso, éxtasis, logros y horizontes promisorios. La segunda idea considera las pasiones desde una mirada epicureísta, spinocista y serresiana: condición connatural al ser humano que mueve a la

⁴³ Sobre el origen de la palabra pasión, recomiendo el estudio de Ivonn Bordelois (2006), tratado en la parte II, capítulo 2.2, del presente estudio y referenciado en la bibliografía.

acción, la cual no podemos eliminar, sino más bien comprender y potenciar, en aras de poder realizar nuestros sueños y proezas.

- La idea de conatus expuesta por Spinoza, contribuye a asumir esta posición teórica y epistemológica en este trabajo. El conatus se entiende como la cualidad de toda persona de preservar en su ser, y el método propuesto por el mismo filósofo sefardita, de potenciar las pasiones buenas para equilibrar y eliminar las pasiones negativas: a la tristeza, por ejemplo, mayor alegría. Lo cual sugiere en el campo pedagógico, que a la desmotivación y el aburrimiento por aprender de nuestros jóvenes, el maestro debe crear ambientes para que emerja la pasión.

- En la misma dirección, el concepto de autopoiesis de Humberto Maturana (2002), como la condición también natural que poseen los organismos vivos para auto-organizarse o auto-crearse. Es decir, que los seres humanos somos sistemas que nos caracterizamos porque nos producimos a sí mismos de forma permanente. En el caso de la pasión de aprender, y de acuerdo con los testimonios de los participantes, la pasión es un ejercicio autopoiético, en donde la autonomía del sujeto que aprende es el principal foco de sus convicciones.

- A manera de síntesis y de toma de posición final me atrevo a proponer esta idea inconclusa: La pasión de aprender es un acto autopoiético, un conatus natural y permanente, en donde el sujeto aprendiente (Assmann, 2002), compromete todos sus sentidos: vista, oído, gusto, olfato, tacto y goce; para lograr saciar su infinito afán de conocer, de saber, y donde participan las dimensiones afectiva, cognitiva y procedimental del estudiante.

- Otra inconclusión relevante se refiere al enfoque epistemológico. Este trabajo no constituye en términos de Mèlich (2000), una radical novedad, pero asume retos y define apuestas. Una de ellas, sino la principal, es la apuesta por el tono de la escritura de esta tesis, desde la visión de May (2003), como un ejercicio que bordea el rigor de la ciencia y la creación poética.

- A nivel epistemológico se apuesta por un trabajo de corte comprensivo desde la perspectiva del sujeto conocido, esto es, desde el punto de vista de los estudiantes universitarios. Sin embargo, desde la mirada de los bordes, la selección de los participantes en las entrevistas en profundidad contó con el apoyo de un ejercicio descriptivo, más próximo al enfoque cuantitativo. El análisis de los datos, para la definición de las categorías se realizó siguiendo el modelo de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002; Coffey & Atkinson, 2003; May, 2003; Morse, 2003; Vasilachis, 2006; Flick, 2007).

- Los hallazgos, como ya se dijo, constituyen otro hallazgo por sí mismos. Entendido el hallazgo como el encuentro con el enigma, con aquello que en una búsqueda juiciosa no se esperaba hallar, pero que emergió y desató el acontecimiento. Las cinco categorías centrales que caracterizan este trabajo en sus hallazgos son: el sentido de la pasión de aprender, los aspectos intrínsecos y extrínsecos asociados a la pasión de aprender, el ritual apasionado por el aprendizaje, el horizonte sensible, y finalmente, los trayectos de la pasión de aprender.

- El capítulo que tradicionalmente se denomina “discusión de resultados”, lo he propuesto como un ejercicio del lenguaje, en el sentido en que lo expone Maturana (2002), como una conversación, a partir de la idea de considerar que toda realidad se construye socialmente y se sostiene dentro de un contexto de las actividades conversacionales y cotidianas de las personas (Shotter, 2001). En este capítulo se propició el tejido de la conversación entre los textos de los estudiantes, las teorías y los autores, y mi intervención como investigador. A partir de este ejercicio conversacional fue posible visibilizar la aproximación al logro de los objetivos previstos.

A partir de los objetivos, voy a delinear algunos hallazgos importantes de forma general, como puntos de fuga y posibilidad de construir nuevos trayectos apasionados:

En cuanto al primer objetivo, *“Interpretar la pasión de aprender a partir de los sentidos que los estudiantes universitarios le dan a sus procesos de aprendizaje”*. Los estudiantes universitarios le otorgan los siguientes sentidos a sus pasiones de aprender:

- **La pasión de aprender es inteligente.** Por lo tanto, implica razón y emoción, reto, esfuerzo, dedicación, responsabilidad. No es ni un ejercicio mecánico de la memoria ni una práctica esotérica para iniciados en la misteriosa secta de los apasionados por la ciencia. El aprender con pasión inteligente muestra la imposibilidad de razonar sin pasión, o poseer una pasión irracional. Las pasiones se dan en el tiempo, permanecen y no son fugaces como las emociones, y sobreviven gracias al sustrato racional que las caracteriza. A su vez, un ejercicio inteligente se produce, en la medida en que exista una pasión que lo mueva a realizarla.

- **La pasión de aprender tiene su “razón de ser”, su ontos particular, en la medida en que corresponda a un gusto personal, a la voluntad propia del sujeto aprendiente, a su vocación individual.** No puede existir la pasión cuando no prevalece la voluntad individual del sujeto aprendiente, aprender con pasión es un acto de autonomía, de autorregulación y se corresponde con la esfera íntima de los seres humanos. Por este motivo, la pasión se diluye cuando no se hace lo que se quiere, cuando se obliga y coacciona, cuando se estudia una carrera o una materia que no esté inmersa en los intereses del estudiante. No tener vocación es no tener pasión, es no sentir complacencia o placer por la tarea que se está desarrollando.

- **La pasión de aprender es como saborear el saber.** Cuando se siente pasión, esto es, una fuerza arrebatadora, inexplicable, que nos arropa todos los sentidos y produce experiencia de flujo, es como saborear una comida apetitosa, el plato favorito, el alimento predilecto, porque “uno necesita alimentarse para calmar el hambre intelectual...” (PAAE05). De acuerdo con esta metáfora, sentir pasión de aprender, es como tener gula, apetito desmesurado, hambruna perenne. Pero no cualquier hambre, se trata del hambre de conocer, de llenar el cuerpo, la mente y el corazón, con aquellos conocimientos que provocan el deseo irrefrenable de saber más.

- **La pasión de aprender es un ejercicio placentero, gozoso.** Aprender no puede ser un ejercicio robótico, mecánico, impersonal, que sólo comprometa el oído pasivo y conformista, a la “lengua parlanchina” del docente (Serres, 2003), o el ojo escrutador que todo lo ve y todo lo controla. Aprender más y mejor, aprender con sentido y juicio aplicativo, aprender para la vida y no para el examen, provoca goce. Tal como lo sostiene Epicuro en sus Exhortaciones: “...el placer coincide con el conocer. Pues no se goza después de haber aprendido, sino que gozar y aprender se dan conjuntamente”. El goce desata también las experiencias óptimas de aprendizaje, el estado de flujo de que habla Csikszentmihalyi (2000), los momentos mágicos y de embrujo, donde el acto de conocer se asemeja a un ritual de aprendizaje.

- **La pasión de aprender se produce en el propio ejercicio de aprender-aprendiendo.** Aprender no se da en abstracto, el saber no cae del cielo, como dice uno de los participantes. La pasión de aprender es inmanente, material, se efectúa, encarna, se materializa en la acción del sujeto aprendiente frente al saber que lo seduce. Por lo tanto, la pasión no es una fuerza irreconocible e incontrolable, que mejor debemos desterrar de nuestras vidas, sino una cualidad natural que convive en cada persona, lo revela y lo dispone a la acción. La pasión de aprender, en palabras de uno de los estudiantes, es como preparar un plato de comida: se disponen los ingredientes, se prepara el plato, se cocina y luego se saborea y se consume. La pasión no es insípida, es decir, no es una simple motivación o una afección pasajera, la pasión se realiza en el tiempo y se manifiesta en sus propios ritmos. Nada ni nadie la acalla pues tiene su propio fuero.

El segundo objetivo consistió en “*analizar los aspectos claves que se asocian a la pasión de aprender.*” Sobre este propósito, los estudiantes universitarios manifiestan:

- Toda pasión de aprender, al envolver de forma total el ser personal en cuanto ser dimensional, se corresponde con aspectos de orden interno y externo, que coadyuvan en su vivencia de ser aprendiente: el autoconcepto o concepto de sí mismo, que poseen

los estudiantes apasionados; y aspectos externos como la familia, los amigos, los docentes y el entorno, como factores que influyen o no, en su pasión de aprender.

- El autoconcepto del estudiante apasionado se relaciona con el optimismo, la alegría, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, las metas que traza, el esfuerzo y la dedicación. Lo que muestran estos hallazgos es que la pasión de aprender, en definitiva “no cae del cielo”. Según los datos y la conversación que se pudo establecer con algunos autores, el autoconcepto del estudiante apasionado es posible visualizarlo a partir de cuatro dimensiones: la dimensión cognitiva que se relaciona con la pregunta ¿quién soy yo como persona y como estudiante?; la dimensión afectiva que corresponde con la pregunta ¿qué tanto me valoro?; la dimensión del “yo posible” ¿quién seré en el futuro?; y la dimensión del “yo ideal” ¿qué imagen proyecto?.

- A la primera pregunta, de forma generalizada, y de acuerdo a la agrupación de los datos, los estudiantes apasionados se autodefinen como personas sencillas, que saben lo que quieren y que son conscientes que su pasión de aprender le produce gratificaciones positivas. El segundo interrogante corresponde a las respuestas donde los estudiantes se valoran como personas humildes, responsables, dedicadas y “normales”. Sobre el “yo futuro”, los estudiantes manifiestan altas expectativas, bien sea en el campo profesional, personal, o continuando con estudios de postgrado. Sobre el “yo ideal”, la mayoría no es muy consciente de ello o prefiere no hablar del tema, algunas voces de los participantes sobre este asunto se refieren a la conciencia de que son apasionados y exitosos, y que esta condición les produce algunos beneficios o privilegios en la universidad (becas, monitorías, representaciones), con sus compañeros (respeto y reconocimiento) y con sus familias (libertad y confianza).

- En cuanto a los aspectos asociados de carácter externo: familia, profesores, amigos y entorno, los participantes resaltan el papel de algún familiar, de ciertos profesores, y en menor medida, de sus compañeros y contexto en que viven.

- En cuanto al papel de sus familias, los estudiantes resaltan el rol de algún ser querido como artífice de su pasión “por el estudio” o la “razón de ser” de su pasión de

aprender. En especial, aparece la imagen de la madre y en menor medida, la del padre. El rol que cumplen se proyecta en varias direcciones: como apoyo incondicional, como excelentes referentes de superación y amor por el estudio, o como aliciente de superación, con el fin de apoyarlos en el futuro y mejorar sus condiciones de vida.

- Los amigos cumplen el rol como compañeros para divertirse o en los trabajos escolares como miembros de un grupo de estudio. En este tema, los estudiantes apasionados suelen manifestar su carácter selectivo, a la hora de elegir con quien comparten su tiempo libre, y en especial, con quien o quienes se reúnen a la hora de estudiar. Prefieren pares de su mismo perfil, es decir, con profundas motivaciones por el estudio y buenos resultados académicos. El entorno, para la mayoría de participantes, pareciera hostil a los propósitos de un estudiante apasionado: estratos sociales 2 y 3, donde según sus relatos, ir a la universidad o es un privilegio de unos pocos, o es un oficio para superdotados; sumado a diversos distractores como ruidos, fiestas, juegos, y ambientes poco óptimos para desarrollar su pasión de aprender.

- Los profesores juegan un papel primordial. Gracias a este estudio es posible definir las dimensiones de un profesor que contribuya a provocar la pasión de aprender: una dimensión personal, el maestro debe ser primero persona, poseer unos valores y merecer y ser digno de llamarse “profesor”. La dimensión pedagógica: el maestro que apasiona utiliza diversos métodos pedagógicos, ayudas, salidas de campo, pedagogía por proyectos. El maestro que apasiona a aprender muestra pasión y vocación por lo que hace, y esta condición es transferible a sus estudiantes. La cuarta dimensión es la interpersonal, un maestro que apasiona se relaciona de forma amable y respetuosa con sus estudiantes, es amigable y cercano, transmite confianza. Y la última dimensión se relaciona con las expectativas que un maestro genera en sus alumnos: los participantes destacan a aquellos maestros exigentes, rigurosos y que retan a sus estudiantes a profundizar e investigar en los temas.

El tercer objetivo consiste en *“conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios cuando aprenden con pasión.”* Este objetivo se logró a partir de la emergencia en los datos de dos subcategorías clave: en primer lugar,

las concepciones que los estudiantes apasionados poseen sobre el aprender, y la manera como aprenden. He denominado a esta parte “ritual de aprendizaje”, a partir de uno de los relatos, y de las similitudes entre un rito religioso, y la manera como los estudiantes preparan y afrontan sus tareas de aprendizaje:

- En cuanto a las concepciones de aprendizaje, fundamentalmente se encuentran siete ideas sobre el acto de aprender: a) el aprendizaje como incremento de conocimiento; b) el aprendizaje como memorización; c) el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica; d) el aprendizaje como abstracción de significados; e) el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce a la comprensión de la realidad; f) el aprendizaje como cambio en la persona; g) el aprendizaje como ejercicio cotidiano de los cinco sentidos.

- Los tres primeros tipos de aprendizaje corresponden a las concepciones ingenuas, superficiales y serialista, de las cuales hablamos en el referente teórico. Las cuatro últimas, a las concepciones de aprendizaje elaborado, profundo y holístico. Aunque, la mayoría de los participantes en el estudio se ubican en las concepciones de segundo tipo, algunos manifiestan en sus textos que aprender es “adquirir conocimientos para ponerlos en práctica”. Se indagó la injerencia sobre este asunto, y se evidencia, al menos de forma parcial, la profunda influencia de algunos docentes en la configuración de estas ideas sobre el aprender.

- Las segunda categoría que se deriva de esta macrocategoría sobre el aprender, son los rituales de aprendizaje que utilizan los estudiantes apasionados a la hora de aprender. Los relatos permitieron ubicar tres tipos de estrategias generales: estrategias actitudinales, estrategias para el procesamiento de la información, y estrategias metacognitivas.

- El primer tipo de estrategias actitudinales, se refieren a las estrategias de control del contexto (condiciones ambientales, disposición del material de estudio); estrategias interpersonales (relación con los profesores y compañeros); estrategias afectivas y de automanejo (disposición personal frente al estudio).

- A la hora de aprender, los estudiantes utilizan estrategias para el procesamiento de la información de carácter atencional (hacia dónde dirige la atención); para la búsqueda y selección de la información (dónde está y qué información necesita); estrategias para codificar y organizar la información (qué códigos utilizar para ordenar la información); estrategias para recuperar, repetir y almacenar la información (cómo recordar la información para utilizarla cuando la necesita); para comunicar y usar la información (qué hacer y cómo comunicar la información que posee); y estrategias de personalización y creatividad con la información (qué nuevas cosas se pueden hacer con la información).

- El estudiante apasionado utiliza estrategias metacognitivas con el fin de controlar y regular adecuadamente todas las funciones, procesos, estrategias, habilidades y características que influyen a la hora de emprender el acto de aprender. Con base en estas estrategias, es posible ser conscientes de las capacidades y limitaciones propias; y sobre los procedimientos, técnicas y métodos para aprender. Entre ellas se encuentran, las estrategias de conocimiento y las estrategias de regulación y control.

El cuarto objetivo se propone *“apreciar el horizonte de sentido’ que resulta de un proceso apasionado de aprender”*. Es importante señalar en esta inconclusión el significado para el estudiante apasionado de su “horizonte de sentido”: el horizonte sensible es el límite visual que alcanza a divisar un individuo y donde pareciera que la tierra se juntara con el cielo, corresponde con la visión topológica, con lo cercano y lo distante, con la adherencia y los gestos, con aquello que el ser humano alcanza a proyectar en su conciencia como lo posible:

- La primera categoría emergente es el “horizonte sensible de logros”, que hace referencia a las satisfacciones presentes, al “ya posible”, al “futuro presente”. Un estudiante apasionado por su saber, obtiene sus logros como adherencias materiales de sus utopías, es lo que está al alcance del tacto, aquello que se puede oler, palpar, gustar, saborear, oír, gozar: los buenos resultados académicos, una beca, ser monitor de la materia que los apasiona, una representación de la universidad, un premio.

- La segunda categoría es el “horizonte de expectativas”, lo que “todavía-no-es”, pero que alcanza a divisarse como factible. Si este es el trayecto que el estudiante apasionado ha trazado para su vida, el futuro se avizora no como aquello que jamás puede ser, sino como la aventura que se goza y continúa en el tiempo, y provoca diversas experiencias de vida. El “horizonte de expectativas” funge como la gasolina de las pasiones, como la sangre de los dioses, como la energía que recarga el cuerpo y el espíritu, y suscita en continuo la eterna danza del saber inaprensible. Para el estudiante que siente pasión de aprender, el horizonte expectante es un desafío revestido de imposibilidad de posesión absoluta, es el guiño del amante que provoca temblor y afloja el alma, es apenas la caricia, la punta del dedo sobre la piel que traza límites.

El quinto y último objetivo consistió en “*explorar el trayecto vivencial y académico de la pasión de aprender.*” Porque la pasión, como ya se ha dicho, y lo destacan los relatos de los jóvenes universitarios, tiene cuerpo, se “*in-cuerpora*” de forma permanente, en el trayecto que recorre sin tregua el sujeto apasionado:

- En el “trayecto de la pasión de aprender como experiencia vital”, los sujetos jóvenes apasionados se muestran en su experiencia vital como protagonistas de su teatro del mundo. No son actores de reparto, desempeñan los roles principales, se toman con propiedad cada milímetro del escenario. El estudiante apasionado por el saber, tiene conciencia de su “in-conciencia”, sabe que no sabe como explicar el tsunami embriagador de sus sentimientos, acrisolados como cangrejos hirviendo en cada paso que avanza por su camino, porque aprender es caminar, es ir por el trayecto. Uno de los participantes abandonó la primera carrera profesional porque quiso ir a recorrer el mundo con su padre, fueron dos años donde “aprendió a vivir”, a entender el mundo, a trazar el camino y a cartografiar su atlas vivencial. Una estudiante se transforma en sus clases de zootecnia porque su trayecto es la vida campesina, su padre la espera para administrar la finca en medio de la zozobra del hundimiento del pueblo. Y alguien más se desborda en su pasión perenne para ser la mejor psicóloga, porque su único interés es dar respuesta a la pregunta incesante de su ser personal: ¿quién es? ¿para dónde va?

¿cuál es su destino? El trayecto vivencial es la vida que se juega en cada acto cotidiano, pero que se habita sin reatos de forma apasionada.

- Finalmente el “trayecto académico”, que se encarna en una institución universitaria, en la carrera elegida, en la materia que le mueve el piso y lo transforma. Un trayecto académico apasionado es el espacio de la historia de cada sujeto, los pasos de animal grande hacia el horizonte sensible, o los gateos y balbuceos cuando al embebecerse encuentra una tenue luz en medio del camino. Son también los descansos a mitad de la aventura, para recabar fuerzas y continuar el eterno transitar por las querencias epistémicas. Es el espacio de la anécdota, de las pequeñas historias del sujeto apasionado, del gesto imperceptible para el otro, pero que cobra especial relevancia en el estudiante que no quiere “perder el tiempo en nada distinto que atente contra su pasión intensa”. El trayecto académico apasionado es la vivencia misma de la pasión de aprender, por lo tanto, sobran las palabras y las significaciones, solo cuentan los afectos.

Un estudio sobre la pasión de aprender, en definitiva, no puede tener conclusiones, sólo inconclusiones, pequeños logros que avizoren la posibilidad de seguir recorriendo el trayecto apasionado hacia el “horizonte sensible”, porque “a veces la locura encuentra algo novedoso, incluso en el orden la razón” (Serres, 1995, p. 59). La inconclusión es el guiño, el pequeño gesto, la insinuación apenas perceptible por el ser amado, porque la inconclusión de la pasión es la pasión misma encarnada en la sangre de quien funge como investigador, en el ir y en el venir, de la pregunta a las respuestas probables, de las teorías a los datos, y de éstos a los autores, de los prejuicios a la posibilidad de un certeza, así sea frágil, y de la fragilidad del proceso investigativo a la certidumbre de un hallazgo que nos reconcilie con nuestras búsquedas incesantes.

Dejar inconcluso este estudio sobre la pasión de aprender me marca una nueva topografía, y me recuerda, que sin una pasión inteligente que nos marque el rumbo del trayecto, nuestra vida se torna borrosa, ya no en el horizonte sensible del todavía-no-es, sino en el remolino de una racionalidad aséptica, libre de toda afección...

CAPÍTULO 9

LINDES Y HORIZONTE SENSIBLE DEL ESTUDIO

“Dime lo que excluyes y te diré lo que piensas.”

[Serres (1995), Atlas, p. 87]

Acerca de los lindes de un estudio sobre las pasiones. Linde es la línea imaginaria que separa una heredad de otra, es el “hasta aquí” de un territorio, un objeto o cosa, de un fenómeno o idea. Viene del latín “*limes, -itis*”, y designa los límites de un reino, que puede ser, el reino de un soberano, las fronteras del reino de los cielos, o el reino de las palabras, de los conceptos, o porque no, de un autor o de una teoría. En lo que respecta al presente estudio sobre la pasión, la linde,⁴⁴ se puede topografiar a partir de los siguientes aspectos: el ámbito geográfico de la investigación, el ámbito académico de la población de participantes, el ámbito epistemológico y el ámbito de los hallazgos.

A nivel geográfico el presente estudio se focaliza en una región determinada: la ciudad de Cúcuta, capital del departamento Norte de Santander, zona de frontera con la República Bolivariana de Venezuela. Una ciudad de provincia situada en la zona Nor-oriental del país, habitada por aproximadamente un millón de personas en su área metropolitana. La economía de esta ciudad gira en torno al comercio. En ella se ubican doce universidades: tres de carácter público, y nueve de carácter privado. Del total de este conjunto de instituciones de educación superior, se seleccionaron cuatro universidades, dos públicas y dos privadas, por ser actualmente las de mayor demanda. Los hallazgos de la investigación por lo tanto son locales y corresponden a las particularidades de esta región binacional. Cualquier pretensión de universalizar estos hallazgos deben contextualizarse en esta realidad.

⁴⁴Se recomienda, decirlo en femenino, aunque también es posible usarlo con el masculino “los”. Es una palabra andrógina, multiségnica o polisémica.

Los veinticinco participantes en las entrevistas en profundidad son estudiantes universitarios de las cuatro universidades antes señaladas, matriculados en diversas carreras en áreas de la salud, ingenierías, educación y pedagogía, ciencias agrarias, ciencias empresariales y ciencias sociales. El criterio de selección fue intencional: se escogieron estudiantes de las cuatro universidades de diversos programas académicos, con los mejores promedios de sus carreras y que mostraran un enfoque profundo, motivación intrínseca y estrategia integral a la hora de aprender, según el cuestionario de procesos de estudio. Las motivaciones que originaron esta decisión fueron descritas en la parte I, II y III de este informe. Sin embargo, este tipo de decisiones llevan el sesgo personal del autor y determinan de alguna manera los hallazgos finales.

Otra linde del presente estudio se relaciona con las fronteras epistemológicas. La presente investigación es de corte comprensivo con algunos aportes iniciales de orden cuantitativo, en específico en la selección de los participantes. También se tomó posición desde las voces de los estudiantes universitarios, por lo que el sesgo muestra una gran influencia de la denominada “epistemología del sujeto conocido” (Vasilachis, 2006), al igual que el análisis de los datos, realizados con apoyo de la teoría fundamentada mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, y el uso al final de la herramienta atlas ti (Strauss & Corbin, 2002).

El empleo de la teoría fundamentada debe generar nueva teoría, bien sea a nivel sustantivo o formal. Por tratarse de un estudio focalizado en la pasión de aprender, los hallazgos se limitan a la teoría sustantiva, aunque prefigura un campo abonado sobre el estudio de las pasiones en general, como sugerencia de construir teoría formal, en nuevos trabajos sobre este asunto. En ese sentido, los alcances del estudio son modestos y muy limitados.

Finalmente, por ser un estudio comprensivo de corte local, los hallazgos cobran especial significado en el entorno institucional de la región. Sin embargo, desde la perspectiva de la “glocalidad” que propone Marco Raúl Mejía (2007), es decir, reconocer que lo local puede ser la representación de lo universal, y viceversa, es

posible proyectar el presente estudio sobre las pasiones más allá del ámbito regional. Tanto en el nivel local como universal, la pasión de aprender, es una condición inherente a la naturaleza del hombre como ser aprendiente.

El estudio en general tiene sus límites en la consideración de autores o teorías. Desde el inicio de la investigación se partió del principio de que las pasiones son parte de la naturaleza del ser humano, imprescindibles, y necesarias en el desarrollo histórico de la humanidad. Las grandes transformaciones sociales, políticas, culturales, científicas y económicas, han sido propiciadas por la pasión del cambio y una mejor condición de vida.

Horizonte sensible del estudio. Me refiero en este apartado de forma breve a las perspectivas que abre este estudio sobre la pasión de aprender en diversos ámbitos de la teoría, la epistemología y la educación y la pedagogía. A lo largo del informe se ha procurado de forma modesta, ser muy cauteloso en el uso de términos o referencias que desborden los propósitos y la capacidad misma del investigador en el desarrollo de la investigación. Por ello, en lugar de conclusiones, se propone la idea de “inconclusiones”; no se habla de marco teórico o epistemológico, sino de referentes, con el fin de darle un sentido limitado y proyectivo al estudio.

Por otra parte, se evita el uso de la expresión “resultados”, en virtud de la connotación que supone llegar a obtener unos “resultados”. Se propone la metáfora de los “hallazgos”, como una posibilidad para encontrarle sentido a los encuentros que emergen a lo largo del trayecto investigativo. Con la misma intención, en lugar de “discutir los resultados”, se propone la idea de conversar y lenguajear sobre los hallazgos, tomando como referente las ideas de Maturana (2002) y Shotter (2001), sobre la posibilidad de construir significados, y por ende, crear ciencia, a partir de realidades conversacionales.

A nivel teórico el presente estudio propone un “horizonte sensible”, en la perspectiva de autores clásicos y contemporáneos que asumen la evolución de la historia

humana y la edificación de la civilización actual, desde la cualidad natural de toda persona de su “ser-pasional”. Entre estos autores, se vislumbra una serie de meandros profundamente sugestivos en el plano teórico: desde el jardín de Epicuro, pasando por la retórica y el arte poética de Aristóteles, el conatus de Spinoza, la naturaleza de Rousseau, los cinco sentidos de Serres y la biología del amor de Humberto Maturana. A tal punto que, una nueva investigación sobre este tópico requeriría el trabajo lento y profundo de las pasiones, regodeándose y embebiéndose con cada autor, apresurándonos lentamente.

A nivel epistemológico y metodológico, este estudio sobre la pasión de aprender insinúa una apuesta arriesgada y diferente para futuros estudios en el campo pedagógico en Colombia. Me refiero no solo a la posibilidad de investigaciones mixtas, sino a la construcción de nuevos caminos desde perspectivas insurgentes, como las propuestas de Serres y el propio Maturana, en sus riesgosas apuestas por construir ciencia, caminando al filo del rigor científico tradicional y la emergencia de visiones creativas y poéticas, que puedan matizarse en una especie de “mestizaje epistemológico”.

En el plano de la educación y la pedagogía, este estudio sobre las pasiones deja la sensación de que todo está en el ámbito del “todavía-no”, es decir en un universo de provocaciones donde todo está por hacerse. La comprensión del fenómeno de la pasión de aprender en estudiantes universitarios exitosos académicamente, puede convertirse en un referente de especial atención para la generación de políticas de estado, para los administradores educativos de la educación superior, para docentes, estudiantes y padres de familia.

Los sentidos que los estudiantes exitosos le otorgan a su pasión de aprender, pueden contribuir a un nuevo campo de los estudios pedagógicos, no en la perspectiva de combatir el mal, sino en el horizonte de la “pedagogía preventiva”, es decir de estudios que profundicen e insistan en las experiencias significativas, con el objeto de convertirlas en posibles referentes, que debidamente contextualizados, puedan ser de gran ayuda en los procesos de formación de las nuevas generaciones.

Del mismo modo, el hecho de encontrar en la presente tesis doctoral un conjunto de concepciones y estrategias para aprender, utilizados por estudiantes exitosos y apasionados, ofrece un panorama amplio de posibilidades para comenzar a mirar la problemática educativa, no como el crisol de males y olvido, como tradicionalmente se ha mirado la educación superior, sino como una nueva mirada tendiente a transformar y mejorar la calidad de la educación, a partir de promover y potenciar las buenas prácticas como contrapeso a las prácticas que hoy en día están cuestionadas.

Hoy como nunca se insiste en prestar mayor atención a los sentimientos y las emociones en el campo educativo. Aunque persisten los grandes problemas presupuestales y de marginalidad del sector educativo, el denominado por Kant “cáncer de la razón”, es decir, las pasiones humanas, requieren la atención por parte de administradores del currículo, maestros y padres de familia. Los niños y los jóvenes son absorbidos por una cultura del consumo y el uso desproporcionado de las nuevas tecnologías, se crían solos, sin la presencia amorosa de sus progenitores. Y en medio de este panorama, la profunda carga afectiva manifiesta en las nuevas sensibilidades juveniles, se diluye en diversas prácticas impuestas por la cultura del consumo, imposibilitando cualquier atisbo de amor a la ciencia o al simple acto de aprender.

En este ámbito, se propone la “eropedagogía”, como una pedagogía que responda a la pregunta ¿Cómo apasionar a niños y jóvenes por el conocimiento?. Una pedagogía que asuma el acto de aprender, no solamente como un ejercicio de la vista y el oído, sino como un ejercicio que integre tacto, olfato, gusto, vista, oído y goce, en una especie de crisol de sensibilidades materiales, en donde mente, cuerpo, corazón y mano tengan una nueva oportunidad sobre la tierra.

Finalmente, este estudio sobre la pasión pretende ser una gran provocación para construir una pedagogía que comprometa al ser humano en su constitución dimensional. El modelo de hombre edificado por occidente, pareciera agudizar su crisis, en un camino sin retorno a su propia destrucción. Urge soñar, inventar, crear y poner en marcha otro

modelo de hombre, que borre la escisión a que fue sometido a través de la historia. La eropedagogía sería un trayecto que promueve este horizonte sensible...

REFERENCIAS

- Aguirre Sala, J. (2005). *Hermenéutica ética de la pasión*. Salamanca (España): Sígueme.
- Aiello, Ma. (2007). El aprendizaje en el aula universitaria. *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 1/30. Recuperado el 06 de octubre de 2009, de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/rce/v17n30/art07.pdf>
- Alves, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: U. Nacional & Siglo del Hombre editores.
- Arango, A. (2005). Temporalidad social y jóvenes: futuro y no-futuro. Bogotá: *Revista Nómadas*, N° 25, pp. 48-57.
- Aristóteles, (2002). *Arte retórica*. México: Porrúa.
- _____. (2002). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Avanzini, G. (Comp.) (1998). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Bandura, A. (s.f). Teorías de la personalidad. Recuperada de internet el 12 de julio de 2011, en: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/teoPersona.pdf>
- Bárcena, F. y Mèlich, J-C., (2000). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Barnett, R. (1990). The idea of Higher Education. Buckingham: SHRE/Open University Press
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N., (1998). Saber y relación con el saber. Barcelona: Paidós.
- Berman, M. (1991). Brindis por la modernidad. En: Colombia el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Besse, J. M. (1998). Las doctrinas de inspiración racionalista. En: la pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. México: FCE. pp. 69-88.
- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Bodei, R. (1997). Geometría de las pasiones. México: FCE.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfica-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.
- Bordelois, I. (2006). Etimología de las Pasiones. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Borrás, J. (2006). Evaluación de las preferencias de estudio y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Barcelona, Universidad de Barcelona. Recuperado el 14 de mayo de 2010, de <http://www.ub.es/grindofi/veresp/escali2.htmde>
- Brockbank, A. & McGill, I. (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata
- Bruner, J. (2006). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- _____. (2004). Realidad y mundos posibles. Madrid: Gedisa.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del *burnout* y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. Revista Avances en Psicología Latinoamericana, Vol. 25, N° 2, p. 98-111. Recuperado el 08 de febrero de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/799/79925207.pdf>
- Cabrera, E., García, L., Torbay, A. & Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y factibilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. Murcia: Rev. Anales de Psicología. Recuperado el 15 de febrero de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16723101.pdf>
- Cajiao, F. (1996). La piel del alma. Bogotá: Magisterio.
- Calhoun, C. & Solomon, R. (1984). ¿Qué es una emoción? México: FCE.
- Camarero, F. Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad de Oviedo: Revista Psicothema, vol.12, N° 004, p 615-622. Recuperado el 08 de febrero de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72712416.pdf>

- Cañamero, M. (2009). El aprendizaje en alumnos universitarios. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Carballo, P. (2009). Claves para entender las nuevas sensibilidades. Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Manizales: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (7), pp. 1331-1347.
- Cárdenas, L.G. & Vargas, G. (2005). Retórica, poética y formación. De las pasiones al entimema. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional--Universidad de Antioquia.
- Carretero, M. Constructivismo y educación. México: Progreso.
- Castaño, G. (2004). Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Tesis Doctoral). Recuperado el 19 de febrero de 2010, de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>
- Castellanos, J. M. (2011). Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 347-370.
- Castilla Del Pino, C. (2008). Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1991). Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad. En *Colombia el despertar de la modernidad*. Bogotá: foro nacional por Colombia. pp. 90-122.
- Cerbino, M. & Rodríguez, A. (2005). Movimientos y máquinas de guerra juveniles. Bogotá: Revista Nómadas, N° 25.
- Cherobim, M. (2004). La escuela, un espacio para aprender a ser feliz (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Cicerón. (2006). *Tratados filosóficos I*. Buenos Aires: Losada.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (1998). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Barcelona: Infancia y aprendizaje*, N° 41, p. 131-142. Recuperado el 07 de enero de 2010, De http://www.unabvirtual.edu.co/cpe/docs/cesar_coll_aprendizaje_sginificativo.pdf
- Comenius, A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (2002). La pasión de aprender. En *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 313. Recuperado de internet el 10 de julio de 2011, de: <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A., (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Barranquilla, Uninorte: Psicología desde el Caribe*, N° 22. Recuperado el 02 de septiembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21311866008>.
- Cook, T. D. & Reichardt CH. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corral de Zurita, N., Veiravé, D., Artieda, T., Alcalá, Ma. T., Delgado, P., Leite, A. & Ojeda M., (2000). *Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria. Comunicaciones científicas y tecnológicas*. Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2000/2_humanisticas/h_016.pdf.

- Correa, J. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de rehabilitación y desarrollo humano. Bogotá: Ciencia y salud, vol. 4, p.41-53. Recuperado el 03 de mayo de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/562/56209906.pdf>
- Covarrubias, P. & Martínez, C. (2007). Representaciones de Estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. México: UNAM. Perfiles Educativos, Vol. XXIX, núm. 115. Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211504.pdf>
- Creswell, J. (2005). Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative research (2ª ed.) Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Fluir (flow): Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2003). El error de Descartes. Barcelona: crítica.
- _____. (2007). En busca de Spinoza, Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica.
- _____ (2010). Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?. Barcelona: Destino.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar. Madrid: Narcea.
- Decroly, O. (2006). La función de la globalización y la enseñanza. Madrid: Biblioteca Nueva.
- De La Torre, S. & Moraes Ma. C. (2005). Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Málaga: Aljibe.

- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: Edaf.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Villa, M. (2000). *Pedagogía y formación de profesores de la educación superior*. Bogotá, ICFES.
- Do Valle, L. (2007). El eros de la formación filosófica, la pasión de conocer y la exigencia democrática, en “¡Enseñar filosofía!”. Bogotá: UPN. pp. 129-143.
- Escobar, R. (2007). *Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea*. Bogotá, Universidad Central, Rev. Nómadas N° 27.
- Extremera Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Rev. Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6 (2). Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fernández, E. & De La Cámara, Ma. (Edit.). (2007). *El gobierno de los afectos*. Madrid: Trotta.
- Ferrater, J. (2008). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- Ferreras, A. (2008). Estrategias de aprendizaje. construcción y validación de un cuestionario-escala (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Flores, L. (2010). El placer de aprender. En Revista Electrónica Educare, Vol. XIV, pp. 41-47. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Foucault, M. (1995). Tecnologías del yo. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2009). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2009). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fried, R. (2004). La pasión de aprender: que los niños recobren el goce de descubrir. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Frigerio, G. & Diker, G. (Compiladoras). (2006). Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: El estante.
- Funk, R. (2008). Búsqueda de la comprensión de la vivencia del trabajo: el trabajo como pasión (Tesis doctoral). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Furth, H. (1992). El conocimiento como deseo. Madrid: Alianza.
- Gadotti, M. (2008). Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI.
- Gagné, R. (2010). Psicología educativa. Recuperada de internet el 4 de julio de 2011 en: <http://es.scribd.com/doc/76847206/83/TEORIA-DE-APRENDIZAJE-DE-ROBERT-GAGNE>

- García, A. (2003). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. Recuperado el 17 de mayo de 2010, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espagnol/Art_6_70.pdf
- García, M. (2011). Enfoques de aprendizaje y otras variables cognitivo-motivacionales en alumnos de primer curso (Tesis doctoral). Mondragón: Universidad de Mondragón.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE.
- Gervilla, E. (2006). El “sabor del saber” y el saber académico actual. En Revista de Educación N° 340, pp. 1039-1063. Granada: Universidad de Granada.
- Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Giné, N. (2007). Aprender en la Universidad: el punto de vista estudiantil. Barcelona: Octaedro.
- Goethe, J.W. (sf). Frase recuperada de internet el 1° de agosto de 2012 de: http://es.wikiquote.org/wiki/Johann_Wolfgang_von_Goethe
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Ediciones.
- González, G. (2002). Los niños de la guerra. Bogotá: Planeta.

González, R., Valle Arias, A., Núñez, J. & González-Pianda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, Vol. 8 No. 1, pp. 45-61. Recuperado el 12 de agosto de 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>

Gravini, M. (2008). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de psicología e ingeniería industrial de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Recuperado el 05 de septiembre de 2010, de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/articloe/viewFile/76/88>

Guerrero, P., Massa, A. & Durán, K. (2011). El “amor pasional” a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 173-190

Guevara, H. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios de Cuyo, Argentina. *Revista latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(7). pp. 209-334.

Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México: FCE.

_____. (1985). *Tratado de las pasiones*. México: FCE.

_____. (1989). *Crítica de la pasión pura I*. México: FCE.

_____. (1993). *Crítica de la pasión pura II*. México: FCE.

Gutiérrez, J. & Rodríguez, M. ¿Cómo afrontan las tareas de aprendizaje los estudiantes universitarios? El caso de la Universidad de Sevilla. Recuperado el 08 de febrero de 2010, de www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2005/archivos/PDAA/PDAA02.pdf.

- Gutiérrez, J. & Del Barrio, J. Estilos de aprendizaje y su evaluación. Recuperado el 08 de febrero de 2010, de www.aedes-nacional.com/revista3articulo2.pdf.
- Habermas, J. (1991). "Modernidad versus Postmodernidad". En: Colombia el despertar de la humanidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (2005). ¿Qué significa pensar?. Madrid: Trotta.
- Heller, A. (1999). Teoría de los sentimientos. Barcelona: Coyoacán.
- Heno W., M. (2005). El papel de la investigación en la formación universitaria. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de www.universia.net.co
- Hernández, F. & Hervás, Ma. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en la educación superior. Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1395970>.
- _____. Diferentes formas de enseñar y aprender: estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos. Recuperado el 03 de sept. de 2010, de www.ciea.udec.cl/postulación/files/03_52_25_abstract_rosa_hervas.pdf.
- Horkheimer, M., (2002). Crítica de la razón instrumental. Madrid: Editorial Trotta.
- Huertas, J. A. (1997). Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J., López, J. & Rodríguez, M. (2005). Investigación y práctica en motivación y emoción. Madrid: Machado libros.

- Huertas, J. & Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación. En: La universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Síntesis. pp. 45-62.
- Hume, D. (1990). Disertación sobre las pasiones y otros ensayos. Barcelona: Anthropos.
- Ibarra, O., Martínez, E. & Vargas, M. (2000). Formación de profesores de la educación superior. Bogotá: ICFES.
- Jarpa, R. (2010). Pensamiento reflexivo, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en educación superior (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Jensen, E. (2004). Cerebro y aprendizaje. Madrid: Narcea.
- Jiménez, C. (1998). Pedagogía de la creatividad y de la lúdica: emociones, inteligencia y habilidades secretas. Bogotá: Magisterio.
- Labatut, E. M. (2004). Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo (tesis doctoral). Madrid: Universidad de Madrid.
- Larroyo, F. (2007). Estudio introductorio a la ética de Spinoza. México: Porrúa. P. XIII-XL.
- Le Breton, D. (1999). Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Londoño, G., Ordoñez, Z., & Ried Luci, S. (2009). Enfoques, dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes. Bogotá, Universidad de la Salle.
- Maffesoli, M. (1997). Elogio de la razón sensible. Barcelona: Paidós.

_____. (2005) El conocimiento ordinario. México: FCE.

_____. (2007) En el crisol de las apariencias, México: Siglo XXI.

Mahncke, M. (2010). Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramón LLull.

Maquilón, J. (2003). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.

Marina, J. A. (1996). El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama.

_____. (2000). Teoría de la inteligencia creadora, Barcelona: Anagrama.

_____. (2004). El vuelo de la inteligencia. Barcelona: Mondadori.

Martín-Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. Bogotá: Norma.

Martínez, J. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en Estudiantes Universitarios de psicología (Tesis doctoral). Barcelona: universidad de Barcelona.

Martínez-Otero, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. Madrid: Revista Complutense de Educación. Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0303120057A.PDF>

Marton, F. (1975). "What does it take to learn?." En: N. Entwistle y D. Hounsell (eds.). Lancaster: Institute for research and development in post compulsory education

Marton y Säljö, (1976). Los enfoques del aprendizaje. Recuperado el 03 de septiembre de 2010, de <http://bibliopress.wordpress.com/2007/06/18/los-enfoques-del-aprendizaje/>

Maslow, A. (1994). La personalidad creadora. Barcelona: Kairós.

Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen.

_____. (2002). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.

Meirieu, P. H. (2009). Aprender, sí. Pero ¿cómo?. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. H. (2004). En la escuela hoy. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. H. & Develay, M. (2003). Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!. Cali: Rudecolombia & Nueva Biblioteca Pedagógica.

Mejía, M. (2007). Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá, D.C. – Colombia: Ediciones desde abajo.

Mèlich, J-C., y Bárcena, F., (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.

_____. (1997). Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.

Mèlich, J-C & Colom, A. (1997). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.

- Miranda, E. (2009). Interrelación entre motivación y rendimiento académico en el alumnado universitario de la C.A.P.V. (Tesis doctoral). Deusto: Universidad de Deusto.
- Montessori, M. (1994). Ideas generales sobre el método. Madrid: CEPE.
- Morin, E. (1998). Amor, poesía y sabiduría. Bogotá: Magisterio.
- _____. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
- _____. (2001). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.
- Morse, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Muñoz-repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol.8, N° 2, pp. 217-223. Recuperada de internet el 3 de abril de 2012 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55114080014.pdf>
- Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (6), pp. 821-852.
- Neill, A. S. (2005). Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México: FCE.
- Nietzsche, F. (2006). La voluntad de poder. Madrid: Edaf.

_____. (2005). Crepúsculo de los dioses o cómo se filosofa con el martillo. B. Aires: Longseller.

_____. (2001). La gaya ciencia. Madrid: Libsa.

Niño, F. (1998). Antropología pedagógica: intelección, voluntad y afectividad. Bogotá: Magisterio.

Not, L. (2000). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica

Nussbaum, M. (1997). Justicia poética. Barcelona: Andrés Bello.

Observatorio de la universidad colombiana. Recuperado el 12 de abril de 2010, de http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1

Ochoa, S. & Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. Rev. Universitas Psychologica vol. 06, N° 03, p. 493-596. Bogotá: Universidad Javeriana. Consultada en internet el 05 de septiembre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>

Onfray, M. (2008). La fuerza de existir. Manifiesto hedonista. Barcelona: Anagrama.

_____. (2008). La comunidad filosófica: manifiesto por una universidad popular. Barcelona: Gedisa.

_____. (2008). Teoría del cuerpo enamorado, por una erótica solar. Valencia: pretextos.

_____. (2008). Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, I. Barcelona: anagrama.

_____. (2007). El cristianismo hedonista. Contrahistoria de la filosofía, II. Barcelona: anagrama.

_____. (2009). Los libertinos barrocos. Contrahistoria de la filosofía, III. Barcelona: anagrama.

_____. (2010). Los ultras de las luces. Contrahistoria de la filosofía, IV. Barcelona: anagrama.

Ortiz, E. & Aguilera, E. (2005). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. X No. 5. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_articulo_2.pdf

Ortony, A., Close, G. & Callins, A. (1996). La estructura cognitiva de las emociones. Madrid: Siglo XXI.

Palacios, J. (1997). La educación en el siglo XX (I), la tradición renovadora: Rousseau, Ferrierre, Piaget, Freinet. Caracas: Laboratorio educativo.

Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. Anales de psicología, Vol. 12 No. 1, p. 61-86. Recuperado el 27 de noviembre, de http://www.um.es/analesps/v12/v12_1/05-12-1.pdf

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E) Vol. IX, No. 23-24. Recuperado el 12 de septiembre de 2009, de <http://reme.uji.es>.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. & Carpi, A. (2006). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E), Vol. VIII No. 20-21, recuperado el 12 de septiembre de 2009, de <http://reme.uji.es>.

Papalia, D. (1990). Psicología. México: McGraw-Hill.

Parra, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia. Bogotá: Fundación FES & Fundación Restrepo Barco.

Pasantes, H. (1997). De neuronas, emociones y motivaciones. México: FCE.

Pávlov, I. Biografía de Iván Pávlov. Recuperado el 14 de agosto de 2010, de http://es.wikipedia.org/wiki/Iv%C3%A1n_P%C3%A1vlov

Piaget, J. (2001). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique.

_____. (2007). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona: Crítica.

_____. (1999). La psicología de la inteligencia. Barcelona: Crítica.

Pedraza, A. (2008). El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (6). pp. 853-884.

- Pérez, M. & Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)*, Vol. IX No. 22. Recuperado 12 de septiembre de 2009 de <http://reme.uji.es>.
- Pinazo-Calatayud, D. (2006). Una aproximación al estudio de las emociones como sistemas dinámicos complejos. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación (R.E.M.E)*, Vol. IX, No. 22. Recuperado el 12 de septiembre de 2009, de <http://reme.uji.es>.
- Perniola, M. (2008). *Del sentir*. Valencia: Pre-textos.
- Pestalozzi, J. E. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.
- Pérez, N. & Castejón J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)* Vol. IX, No. 22. Recuperado el 12 de septiembre de 2009, de <http://reme.uji.es>
- Platón. Recuperado de internet el 2 de abril de 2011 en http://www.nueva-acropolis.es/filiales/libros/Platon-La_Republica.pdf
- Pozo, J. I. & Monereo Font, C. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. I. & Pérez, M. del Puy. (2009). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. & Otros (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Prigogine, I. (2000). ¿Qué es lo que no sabemos?. Publicada en la Revista de filosofía “A parte Rei” N° 10. Recuperada de internet el 15 de julio de 2012.
- Quintana, M., Raccoursier, S., Sánchez, A., Sidler, H. & Toirkens, J. R. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación No. 44/5. Recuperado el 17 de febrero de 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1949Quintana.pdf>
- Ramírez, C., & Castro, O. (2000). Juventud, pobreza y formación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Ramsden, P. (ed.). (1988). Improving Learning: New perspectives. Londres: Kogan Page.
- Rebollo, Ma., Hornillo, I. & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación socio-cultural. Revista Electrónica Teoría de la Educación, Vol. 7. No. 2. Recuperado el 12 abril de 2010, de www.usal.es/teoriaeducacion.
- Recio, M. (2007). Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Recio, M. & Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, N° 25, p. 93-115. Recuperado el 1 de abril de 2010, de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca8.pdf>
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México: McGraw-Hill.
- Revista Nómadas N° 23. (2005). Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades. Bogotá: Universidad Central.

Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración tomos I, II, III. México, siglo XXI.

_____. (2006). Del texto a la acción. México: FCE.

_____. (2006). El conflicto de las interpretaciones. México: FCE.

_____. (2001). La metáfora viva. Madrid: Trotta.

_____. (2006). Teoría de la interpretación. México: Siglo XXI.

Rinaudo, M^a., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y usos de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Rev. Anales de Psicología 19. Recuperado el 12 de abril de 2010, de http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf

Rodríguez, G. Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E. S.O. (Tesis doctoral). La Coruña (Esp.): Universidad de la Coruña.

Rodríguez, J. (2006). Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos.

Rodríguez, J. Una aproximación al uso de los estilos de aprendizaje como enfoque para elevar el rendimiento de estudiantes universitarios. Rev. Científica Cognición. Recuperado el 05 de septiembre de 2010, de http://216.75.15.111/~cognicion/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=189

- Rodríguez, L. (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Rousseau, J. J. (2005). Emilio o de la educación. México: Porrúa.
- Rubio, M. (2007). Pandillas, rumba y actividad sexual de los jóvenes. Desmitificando la violencia juvenil. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior. Madrid: Narcea.
- Ruíz de Miguel, C., & Martín Varés, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente, Vol. 17, N° 1. pp. 29-48.
- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. Revista Estudios Pedagógicos, N° 24, p. 59-78. Recuperado el 05 de septiembre de 2010, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100005&script=sci_arttext
- Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia. Bogotá: Magisterio.
- Salazar, A. (1990). No nacimos pa´Semilla. Medellín: Corporación Región.
- Säljö, R. (1982). Learning and Understanding: A study of differences in constructing meaning from a text. Gothenburg: ActaUniversitatisGothenburgensis.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación No. 5, p. 97-122. Recuperado el 14 de febrero de 2010, de <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/05-04.pdf>

- Sarzoza, (2007). Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en educación superior (Tesis doctoral): Granada: Universidad de Granada.
- Schiller, F. (2000). Escritos sobre estética. Madrid: Tecnos.
- Seoane, J. (2004). Del sentido moral a la moral sentimental (el origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática). Madrid: Siglo XXI.
- Serrano, J. (2004). Menos querer más de la vida. Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Serres, M. (2003). Los cinco sentidos. Bogotá: Taurus.
- _____. (2004). El contrato natural. Valencia: Pretextos.
- _____. (2005). ¿En el amor somos como las bestias?. Madrid: Akal.
- _____. (1995). Atlas. Madrid: Cátedra.
- Simões, S. & De Melo, R. (2005). Temporalidades y territorialidades de jóvenes en una ciudad brasilera. Bogotá: Revista Nómadas, N° 25.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. Bogotá, Universidad Central, Rev. Nómadas, N° 27.
- Shotter, J. (2001). Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu.

Skinner, B. Teoría conductista y teoría del aprendizaje. Recuperado el 05 de septiembre de 2010, de <http://www.monografias.com/trabajos-ppt/skinner-brunner-teoria-conductista-aprendizaje/skinner-brunner-teoria-conductista-aprendizaje.shtml?monosearch>

Spinoza, B. (2005). Ética demostrada según el orden geométrico. Buenos Aires: Quadrata.

_____. (2005). Tratado político. Buenos Aires: Quadrata.

Stipek, D., & Seal, K. (2004). Mentes motivadas. Barcelona: Paidós.

Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Barcelona: Octaedro.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tapia, J. A. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. Revista Infancia y Aprendizaje, No. 26. pp. 31-46.

_____. (2005). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. Revista Psicothema Vol. 17 N° 3.

_____. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos, Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 209-242.

_____. (1995). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

Thorndike, E. Datos biográficos. Recuperado el 05 de septiembre de 2010, de <http://www.monografias.com/trabajos13/teapre/teapre2.shtml>

Torre Puente, J. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Madrid: Universidad de Comillas.

Trías, E. (2006). Tratado de la pasión. Barcelona: Random House Mondadori.

Trillo, F. & Méndez, R. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. ADAXE – Revista de Estudios y Experiencias Educativas, No. 14 y 15, p. 131-147. Recuperado el 12 de marzo de 2010, de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/621/1/pg_133-150_adaxe14-15.pdf

Úbeda, P. & Escribano, Ma. (2002). Estudio contrastivo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de Arquitectura. Didáctica (Lengua y Literatura) Vol. 14, p. 251-271. Recuperado el 12 de abril de 2010, de <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0202110251A.PDF>

Urbina, J. (2005). Maestros que apasionan a aprender. Estudio de caso en la UFPS, Cúcuta (Tesis de Maestría). Bucaramanga: UIS.

Valle Arias, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J., Suárez, J. & Piñeiro, I. (2000). Enfoques de aprendizajes en estudiantes universitarios. Revista de Psicothema, Volumen 12 No. 3, p. 368-375. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/344.pdf>

- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.
- Vargas Guillén, G & Cárdenas, L. (2005). Retórica poética y formación, de las pasiones al entimema. Bogotá: UPN.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- _____. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. En Revista FQS: Forum Qualitative Social Research, Vol. 10 (2), art. 30. Recuperada de internet por última vez el 16 de julio de 2012.
- Wallerstein, I. (2005). Las incertidumbres del saber. Barcelona: Gedisa.
- Watson, P. (sf). Recuperado el 05 de septiembre de 2010, de <http://www.monografias.com/trabajos14/psievolut/psievolut.shtml?monosearch>
- Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad: la relación del estudiante universitario con el conocimiento. Río Cuarto (Arg.): Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de Google libros en: http://books.google.es/books?id=luDQlzkQIvEC&pg=PA75&lpg=PA75&dq=aprender+en+la+universidad+Gisela+Vélez&source=bl&ots=yWgDEjbX5O&sig=AO_CuMYHZ8h2qZcU0NR9Ekz-zgY8&hl=es&sa=X&ei=EINDUMHbHIfn0QHv14GYDA&ved=0CDQQ6AEwAQ#v=onepage&q=aprender%20en%20la%20universidad%20Gisela%20Vélez&f=false
- Vigotsky, L. (2004). Teoría de las emociones. Madrid: Akal.
- _____. (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.

_____. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Villanueva, J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social y Antropología, Universidad de Salamanca.

Villegas, M., & Zuluaga, C. (2001). *Procesos de la autorregulación del aprendizaje desde la cátedra universitaria, una experiencia para compartir*. Medellín: Universidad Eafit, pp. 43-54.

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana*. Bogotá: FIPC Alberto Merani.

Anexo A. Modelo del cuestionario procesos de estudio



DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO DE ESTUDIO⁴⁵

(Study Process Questionnaire, Biggs, 1992)

Tesis Doctoral “La pasión de aprender. El punto de vista de los estudiantes universitarios”

| | |
|------------------------------------|----------------|
| <i>Nombre</i> | <i>Cédula:</i> |
| <i>Programa (del cuál egresó):</i> | |
| <i>e-mail (legible):</i> | |

PRESENTACION

El instrumento que tiene en sus manos pretende identificar los enfoques de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes universitarios. Con los resultados de la investigación, se caracterizará a los estudiantes apasionados por el aprendizaje, con el fin de reconocer las prácticas exitosas.

Le agradecemos responder de la manera más objetiva los 42 items que conforman el cuestionario. Por su colaboración, muchas gracias.

Clave de respuesta

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

⁴⁵ Adaptación y traducción al castellano realizada por Torre (2006) mediante el procedimiento de back-translation llevado a cabo con la colaboración del autor del cuestionario.

1. En la mayoría de los casos en que es posible, elijo principalmente mis asignaturas más con vistas a la situación laboral cuando me gradúe que por lo que puedan interesarme.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

2. Me doy cuenta de que estudiar me proporciona con frecuencia un sentimiento de profunda satisfacción personal.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

3. Pretendo obtener las notas más altas en todas o en casi todas las asignaturas y así poder elegir entre las mejores opciones cuando me gradúe.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

4. Pienso que examinar y hojear libros y lecturas es una pérdida de tiempo, por lo que sólo estudio seriamente lo que se me da en clase o lo que se indica como importante en las orientaciones del curso.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

5. Mientras estudio, pienso en situaciones de la vida real en las que el material que estoy estudiando puede ser útil.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

6. Resumo las lecturas recomendadas y las incluyo como parte de mis apuntes de un tema.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

7. Me desanima haber sacado una mala nota en un examen y me preocupa cómo lo haré en el examen siguiente.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

8. Aunque considero que la verdad cambia y que el conocimiento aumenta de día en día, necesito encontrar lo que es válido para mí en estos momentos.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

9. Tengo un fuerte deseo de sobresalir en todos mis estudios

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

10. Aprendo las cosas repitiéndolas hasta que me las sé de memoria

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

11. Cuando leo temas nuevos, me acuerdo continuamente de cosas que ya conozco al respecto y entonces las veo desde una perspectiva diferente.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

12. Trabajo de forma consistente a lo largo del semestre y repaso con regularidad cuando los exámenes están cerca.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

13. Independientemente de que me guste estudiar o no, considero que continuar estudiando es una buena manera de conseguir un trabajo seguro y bien pagado.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

14. Creo sinceramente que la mayoría de los temas llegan a ser muy interesantes una vez que has empezado a meterte a fondo en ellos.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

15. Me podría describir como una persona ambiciosa que quiere llegar al máximo en cualquier cosa que haga.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

16. Siempre que puedo, elijo materias con una fuerte carga de contenido práctico más que asignaturas de tipo teórico.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

17. Al elaborar o estudiar un tema, no me encuentro satisfecho hasta que me ha formado mi propio punto de vista sobre él.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

18. Tras mandarme tareas, las hago todas lo más pronto posible.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

19. Incluso cuando he estudiado mucho para un examen, me preocupa que no pueda ser capaz de hacerlo bien.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

20. Estudiar temas académicos puede ser tan apasionante como leer una buena novela o ver una buena película.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

21. Si llegara el caso, estaría dispuesto a sacrificar mi popularidad con mis compañeros con tal de conseguir el éxito en mis estudios y en la profesión.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

22. Limito mi estudio a lo que está específicamente ordenado, porque creo que es innecesario hacer cosa extra.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

23. Intento conectar lo que he aprendido en una asignatura con lo aprendido en otras.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

24. Después de una clase, de una lectura o de una práctica de laboratorio, releo mis apuntes para asegurarme de que los entiendo.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

25. Los profesores no deberían esperar que los alumnos dedicaran mucho tiempo a estudiar cosas que no van a salir en el examen.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

26. Cuanto más trabajo en algo, más me absorbe.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

27. Una de las consideraciones más importantes que tengo en cuenta al elegir una asignatura es si será capaz de alcanzar las calificaciones más altas en ella.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

28. Aprendo mejor de los profesores que dan apuntes cuidadosamente preparados y que resaltan los puntos principales de forma clara en la pizarra.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

29. Encuentro interesantes la mayoría de los temas nuevos y empleo tiempo extra intentando obtener mayor información sobre ellos.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

30. Me hago preguntas a mí mismo sobre los temas importantes hasta que los comprendo totalmente.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

31. Aunque a veces me duele gastar tres o cuatro años en estudiar, pienso que los resultados finales merecerán la pena.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

32. Creo sinceramente que un objetivo básico en mi vida es descubrir mi propia filosofía y mi sistema de creencias, y actuar estrictamente de acuerdo con ellas.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

33. Considero que sacar buenas notas es como un juego de competición, y yo juego para intentar ganar.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

34. Creo que lo mejor es aceptar las ideas y planteamientos de mis profesores, y cuestionarles solamente en circunstancias especiales.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

35. Empleo bastante de mi tiempo libre intentando profundizar en los temas interesantes que se han debatido en diferentes clases.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

36. Es muy importante para mí echar un vistazo a la mayoría de las lecturas recomendadas que tienen que ver con las explicaciones de clase.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

37. Estoy en la universidad sobre todo porque creo que será posible obtener un mejor trabajo si tengo un título universitario.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

38. Mi experiencia universitaria ha cambiado mis puntos de vista sobre la política, la religión y la filosofía de la vida.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

39. Creo que la sociedad está basada en la competición, y los colegios y universidades deberían tenerlo en cuenta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|--|---|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

40. Soy muy consciente de que los profesores saben mucho más que yo y, por tanto, me centro más en lo que ellos dicen que es importante que en mis propias opiniones.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

41. Relaciono el nuevo contenido, según lo voy leyendo, con lo que ya sé sobre ese tema.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

42. Conservo bien organizados y limpios los apuntes de la mayoría de las asignaturas.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| <i>Yo no soy así, nada que ver conmigo, en total desacuerdo</i> | <i>Tiene poco que ver conmigo, bastante en desacuerdo</i> | <i>Regular, es verdad en mi caso la mitad de las veces</i> | <i>Soy bastante así, tiene bastante que ver con lo que soy, más bien de acuerdo</i> | <i>Me refleja perfectamente, totalmente de acuerdo</i> |

Anexo B. Descripción de resultados del cuestionario procesos de estudio

RESULTADOS CPE ENFOQUE, MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIA PROFUNDA

ESCALA MOTIVO PROFUNDO

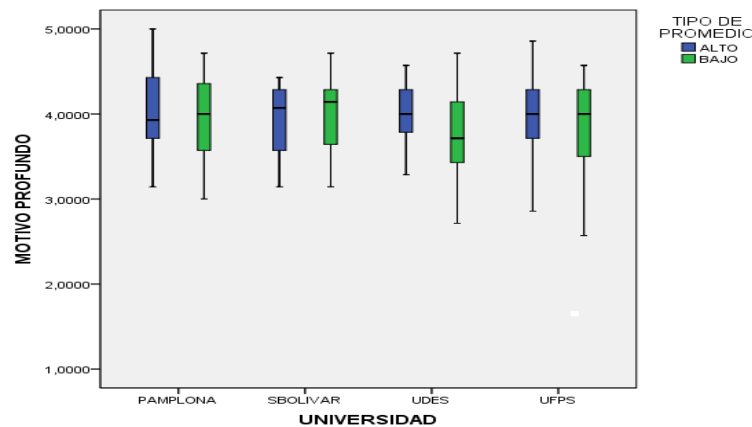
Para la Escala Motivo Profundo a nivel global, el grupo de estudiantes reflejó un promedio igual a 3.92 ± 0.5 ; Los diferentes grupos de estudiantes de alto rendimiento de cada universidad registraron un promedio superior al general observado para esta escala, al igual que los estudiantes de Bajo rendimiento de la universidad simón Bolívar; Los estudiantes de bajo promedio de las universidades Pamplona, UDES y UFPS registraron un valor por debajo del promedio general. El grupo con menor puntuación promedio para esta escala fue el de estudiantes de “Bajo Promedio” de la Universidad de Santander (ver figura 3)

Cuadro 5. medidas descriptivas para la escala “motivo profundo”

| UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | N | Medi a | Desviación típica | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95% | | Míni mo | M áxi mo |
|--------------------------------------|----|-----------|----------------------|-----------------|--|----------------------------|------------|----------------|
| | | | | | Lími te infer ior | Lími te supe rior | | |
| PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | 56 | 3.99 | 0.52 | 0.07 | 3.85 | 4.13 | 2.57 | 5.00 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | 32 | 3.91 | 0.58 | 0.10 | 3.70 | 4.11 | 2.29 | 4.71 |
| SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | 28 | 3.92 | 0.42 | 0.08 | 3.76 | 4.09 | 3.14 | 4.43 |
| SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | 19 | 4.00 | 0.48 | 0.11 | 3.77 | 4.23 | 3.14 | 4.71 |
| UDES - ALTO PROMEDIO | 27 | 3.95 | 0.45 | 0.09 | 3.77 | 4.13 | 2.86 | 4.57 |
| UDES - BAJO | 33 | 3.72 | 0.55 | 0.10 | 3.52 | 3.92 | 2.00 | 4.7 |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| PROMEDIO | | | | | | | | 1 |
| UFPS - ALTO PROMEDIO | 196 | 3.98 | 0.42 | 0.03 | 3.92 | 4.04 | 2.86 | 4.86 |
| UFPS - BAJO PROMEDIO | 73 | 3.80 | 0.58 | 0.07 | 3.66 | 3.93 | 1.71 | 4.57 |
| Total | 464 | 3.92 | 0.49 | 0.02 | 3.88 | 3.97 | 1.71 | 5.00 |

Figura 3. Diagrama de caja para la escala “motivo profundo”



Se logró evidenciar que para la Escala Motivo profundo los promedios de cada grupo de estudiantes evaluado son distintos ($p < 0.04$); A pesar de lo anterior, NO existen diferencias significativas entre grupos de estudiantes, ni entre universidades; De manera que la escala de Motivo Profundo se manifiesta de manera similar en las universidades evaluadas y en estudiantes tanto de Alto como de Bajo rendimiento académico ($p = 0.217$, resultados prueba de subconjuntos homogéneos).

Cuadro 6. Análisis de varianza para la escala “motivo profundo”

| | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|---------------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| Inter-grupos | 3.521 | 7 | .503 | 2.144 | .038 |
| Intra-grupos | 106.977 | 456 | .235 | | |
| Total | 110.498 | 463 | | | |

Cuadro 7. Comparaciones múltiples entre promedios por grupo de estudiantes para la escala “motivo profundo”

| (I) UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | (J) UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .08 | .11 | 1.00 | -.25 | .41 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | .06 | .11 | 1.00 | -.28 | .41 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.01 | .13 | 1.00 | -.40 | .38 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | .04 | .11 | 1.00 | -.31 | .39 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .27 | .11 | .19 | -.06 | .59 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | .01 | .07 | 1.00 | -.22 | .23 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .19 | .09 | .36 | -.07 | .45 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.08 | .11 | 1.00 | -.41 | .25 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.02 | .13 | 1.00 | -.40 | .36 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.09 | .14 | 1.00 | -.52 | .33 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.04 | .13 | 1.00 | -.43 | .34 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .19 | .12 | .77 | -.18 | .55 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.07 | .09 | .99 | -.36 | .21 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .11 | .10 | .97 | -.21 | .42 |
| SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.06 | .11 | 1.00 | -.41 | .28 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .02 | .13 | 1.00 | -.36 | .40 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.08 | .14 | 1.00 | -.51 | .36 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.02 | .13 | 1.00 | -.42 | .37 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|------|-----|----------|------|-----|
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .20 | .12 | .7 2 | -.17 | .58 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.06 | .10 | 1. 00 | -.36 | .24 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .12 | .11 | .9 4 | -.20 | .45 |
| SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .01 | .13 | 1. 00 | -.38 | .40 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .09 | .14 | 1. 00 | -.33 | .52 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | .08 | .14 | 1. 00 | -.36 | .51 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | .05 | .15 | 1. 00 | -.39 | .49 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .28 | .14 | .4 7 | -.14 | .71 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | .02 | .12 | 1. 00 | -.34 | .37 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .20 | .12 | .7 5 | -.18 | .58 |
| UDES - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.04 | .11 | 1. 00 | -.39 | .31 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .04 | .13 | 1. 00 | -.34 | .43 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | .02 | .13 | 1. 00 | -.37 | .42 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.05 | .15 | 1. 00 | -.49 | .39 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .23 | .13 | .6 1 | -.15 | .61 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.03 | .10 | 1. 00 | -.34 | .27 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .15 | .11 | .8 8 | -.18 | .48 |
| UDES - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.27 | .11 | .1 9 | -.59 | .06 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | -.19 | .12 | .7 7 | -.55 | .18 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.20 | .12 | .7 2 | -.58 | .17 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.28 | .14 | .4 7 | -.71 | .14 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.23 | .13 | .6 1 | -.61 | .15 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.26 | .09 | .0 8 | -.54 | .02 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | -.08 | .10 | .9 9 | -.39 | .23 |

| | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|------|-----|------|------|-----|
| UFPS - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.01 | .07 | 1.00 | -.23 | .22 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .07 | .09 | .99 | -.21 | .36 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | .06 | .10 | 1.00 | -.24 | .36 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.02 | .12 | 1.00 | -.37 | .34 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | .03 | .10 | 1.00 | -.27 | .34 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .26 | .09 | .08 | -.02 | .54 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .18 | .07 | .11 | -.02 | .38 |
| UFPS - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.19 | .09 | .36 | -.45 | .07 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | -.11 | .10 | .97 | -.42 | .21 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.12 | .11 | .94 | -.45 | .20 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.20 | .12 | .75 | -.58 | .18 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.15 | .11 | .88 | -.48 | .18 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .08 | .10 | .99 | -.23 | .39 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.18 | .07 | .11 | -.38 | .02 |

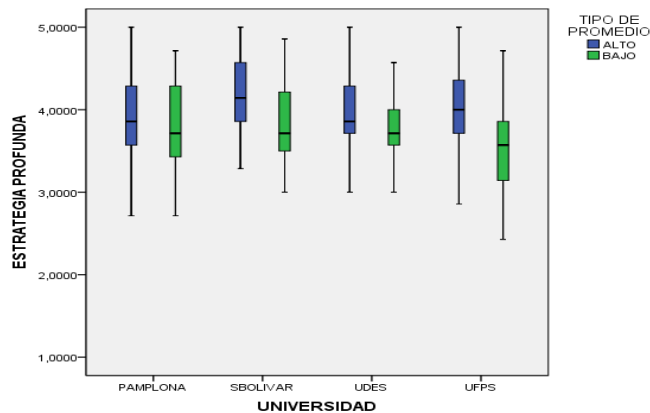
Escala de estrategia profunda

La escala de Estrategia Profunda en el total de estudiantes evaluados arrojó un promedio grupal igual a 3.89 ± 0.6 ; Por grupos de estudiantes, aquellos clasificados como “Alto Promedio” obtuvieron una puntuación promedio por encima del referente general, mientras que en los estudiantes con “Bajo Promedio” fue lo contrario. El grupo de Estudiantes con mayor puntuación promedio para esta Escala fue el alto rendimiento académico de la Universidad Simón Bolívar (4.18 ± 0.5), seguido por el mismo grupo de estudiantes pero de la UFPS (4.01 ± 0.6). Los estudiantes con menor puntuación promedio para esta escala fueron los estudiantes clasificados como bajo rendimiento académico de la UFPS (ver cuadro 14 y figura 6).

Cuadro 14. Medidas descriptivas para la escala “estrategia profunda”

| UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | N | Media | Desviación típica | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95% | | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------|------------|-------------|-------------------|--------------|---|-----------------|-------------|-------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | 56 | 3.93 | 0.55 | 0.07 | 3.78 | 4.08 | 2.71 | 5.00 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | 32 | 3.75 | 0.59 | 0.10 | 3.54 | 3.96 | 2.71 | 4.71 |
| SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | 28 | 4.18 | 0.49 | 0.09 | 3.99 | 4.37 | 3.29 | 5.00 |
| SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | 19 | 3.91 | 0.55 | 0.13 | 3.65 | 4.17 | 3.00 | 4.86 |
| UDES - ALTO PROMEDIO | 27 | 3.97 | 0.53 | 0.10 | 3.76 | 4.18 | 2.71 | 5.00 |
| UDES - BAJO PROMEDIO | 33 | 3.78 | 0.54 | 0.09 | 3.59 | 3.97 | 2.86 | 4.86 |
| UFPS - ALTO PROMEDIO | 196 | 4.01 | 0.48 | 0.03 | 3.94 | 4.08 | 2.71 | 5.00 |
| UFPS - BAJO PROMEDIO | 73 | 3.52 | 0.61 | 0.07 | 3.38 | 3.66 | 1.43 | 4.71 |
| Total | 464 | 3.89 | 0.56 | 0.03 | 3.84 | 3.94 | 1.43 | 5.00 |

Figura 6. Diagrama de caja para la escala “estrategia profunda”



Las puntuaciones promedio de los grupos de estudiantes evaluados para la escala de Estrategia Profunda son distintas ($p < 0.01$).

No existen diferencias significativas entre estudiantes de las diferentes universidades catalogados como “Alto promedio”; Tampoco existen diferencias significativas entre estudiantes de las diferentes universidades catalogados como “Bajo Promedio”.

Existen diferencias significativas entre el promedio de los estudiantes de Alto Rendimiento de la Universidad Simón Bolívar y los grupos de estudiantes de Bajo Rendimiento de las demás universidades ($p < 0.05$); es decir, la puntuación media para la escala de Estrategia Profunda es significativamente mayor en estudiantes con “Alto Promedio” de la universidad Simón Bolívar, respecto a la de los estudiantes con “Bajo Promedio” de las demás universidades Evaluadas.

Existen diferencias significativas entre el promedio de los estudiantes de Bajo Rendimiento Académico de la UFPS y los grupos de estudiantes de Alto rendimiento de las demás universidades, incluso los de la misma UFPS ($p < 0.05$); es decir, la puntuación media para la escala de Estrategia Profunda es significativamente menor en estudiantes con “Bajo Promedio” de la UFPS, respecto a la de los estudiantes con “Alto Promedio” de todas las universidades evaluadas.

Cuadro 15. Análisis de varianza para la escala “estrategia profunda”

| | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|---------------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| Inter-grupos | 16.566 | 7 | 2.367 | 8.422 | .000 |
| Intra-grupos | 128.128 | 456 | .281 | | |
| Total | 144.694 | 463 | | | |

Cuadro 16. Comparaciones múltiples entre promedios por grupo de estudiantes para la escala “estrategia profunda”

| (I) UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | (J) UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .18 | .12 | .78 | -.18 | .54 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.25 | .12 | .47 | -.62 | .13 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | .02 | .14 | 1.00 | -.41 | .45 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.04 | .12 | 1.00 | -.42 | .34 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .15 | .12 | .91 | -.21 | .50 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.08 | .08 | .97 | -.33 | .16 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .41 | .09 | .00 | .13 | .70 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.18 | .12 | .78 | -.54 | .18 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.43 | .14 | .04 | -.85 | -.01 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.16 | .15 | .97 | -.63 | .31 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.22 | .14 | .76 | -.64 | .20 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | -.03 | .13 | 1.00 | -.43 | .37 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.26 | .10 | .16 | -.57 | .05 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|------|-----|------|------|------|
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .23 | .11 | .44 | -.11 | .57 |
| SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .25 | .12 | .47 | -.13 | .62 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .43 | .14 | .04 | .01 | .85 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | .27 | .16 | .68 | -.21 | .75 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | .21 | .14 | .82 | -.23 | .65 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .40 | .14 | .04 | -.02 | .81 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | .17 | .11 | .77 | -.16 | .49 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .66 | .12 | .00 | .30 | 1.02 |
| SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.02 | .14 | 1.00 | -.45 | .41 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .16 | .15 | .97 | -.31 | .63 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.27 | .16 | .68 | -.75 | .21 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.06 | .16 | 1.00 | -.54 | .42 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .13 | .15 | .99 | -.34 | .59 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.10 | .13 | .99 | -.49 | .29 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .39 | .14 | .08 | -.02 | .81 |
| UDES - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .04 | .12 | 1.00 | -.34 | .42 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .22 | .14 | .76 | -.20 | .64 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.21 | .14 | .82 | -.65 | .23 |

| | | | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|------|-----|----------|------|-----|
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | .06 | .16 | 1. 00 | -.42 | .54 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .18 | .14 | .8 8 | -.23 | .60 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.04 | .11 | 1. 00 | -.37 | .29 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .45 | .12 | .0 0 | .09 | .81 |
| UDES - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.15 | .12 | .9 1 | -.50 | .21 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .03 | .13 | 1. 00 | -.37 | .43 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.40 | .14 | .0 7 | -.81 | .02 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.13 | .15 | .9 9 | -.59 | .34 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.18 | .14 | .8 8 | -.60 | .23 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.23 | .10 | .3 0 | -.53 | .08 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .26 | .11 | .2 5 | -.07 | .60 |
| UFPS - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .08 | .08 | .9 7 | -.16 | .33 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .26 | .10 | .1 6 | -.05 | .57 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.17 | .11 | .7 7 | -.49 | .16 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | .10 | .13 | .9 9 | -.29 | .49 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | .04 | .11 | 1. 00 | -.29 | .37 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .23 | .10 | .3 0 | -.08 | .53 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .49 | .07 | .0 0 | .27 | .71 |

| | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|------|-----|-----|-------|------|
| UFPS - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.41 | .09 | .00 | -.70 | -.13 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | -.23 | .11 | .44 | -.57 | .11 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.66 | .12 | .00 | -1.02 | -.30 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.39 | .14 | .08 | -.81 | .02 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.45 | .12 | .00 | -.81 | -.09 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | -.26 | .11 | .25 | -.60 | .07 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.49 | .07 | .00 | -.71 | -.27 |

Enfoque profundo

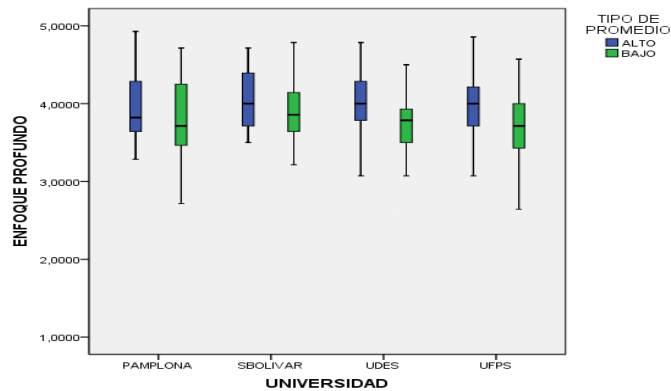
El promedio general para Enfoque Profundo se ubicó en 3.91 ± 0.5 ; Los grupos de estudiantes con mayor puntuación promedio para este enfoque fueron aquellos estudiantes con “alto promedio” de las universidades Simón Bolívar (4.05 ± 0.3) y la Universidad Francisco de Paula Santander (4 ± 0.4). El grupo de estudiantes con menor promedio para Enfoque profundo fueron los de “bajo promedio” de la UFPS (3.66 ± 0.5).

Los estudiantes con “Alto Promedio” de las diferentes universidades obtuvieron una puntuación media para este enfoque, por encima del referente global; situación contraria ocurrió con los grupos de estudiantes con “Bajo Promedio” (ver cuadro 23 y figura 9)

Cuadro 23. Medidas descriptivas para “enfoque profundo”

| UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | N | Media | Desviación típica | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95% | | Mínimo | Máximo |
|--|-----|-------|----------------------|-----------------|---|--------------------|--------|--------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | 56 | 3.96 | 0.49 | 0.06 | 3.83 | 4.09 | 2.64 | 4.93 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | 32 | 3.83 | 0.54 | 0.10 | 3.63 | 4.02 | 2.71 | 4.71 |
| SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | 28 | 4.05 | 0.35 | 0.07 | 3.92 | 4.18 | 3.50 | 4.71 |
| SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | 19 | 3.95 | 0.47 | 0.11 | 3.73 | 4.18 | 3.21 | 4.79 |
| UDES - ALTO PROMEDIO | 27 | 3.96 | 0.43 | 0.08 | 3.79 | 4.13 | 3.07 | 4.79 |
| UDES - BAJO PROMEDIO | 33 | 3.75 | 0.50 | 0.09 | 3.58 | 3.93 | 2.71 | 4.71 |
| UFPS - ALTO PROMEDIO | 196 | 4.00 | 0.38 | 0.03 | 3.94 | 4.05 | 2.93 | 4.86 |
| UFPS - BAJO PROMEDIO | 73 | 3.66 | 0.53 | 0.06 | 3.54 | 3.78 | 1.57 | 4.57 |
| Total | 464 | 3.91 | 0.46 | 0.02 | 3.87 | 3.95 | 1.57 | 4.93 |

Figura 9. Diagrama de caja para “enfoque profundo”



Se logró determinar que las puntuaciones promedio para Enfoque Profundo son distintas entre los diferentes grupos de estudiantes evaluados ($p < 0.01$); No obstante, solo se evidenció diferencia estadísticamente significativa entre la puntuación promedio de los estudiantes de “Bajo Promedio” de la UFPS y los estudiantes de “Alto Promedio” de las diferentes universidades evaluadas ($p < 0.05$).

Aunque por universidades el enfoque Profundo presenta una mayor puntuación promedio en estudiantes con Alto Rendimiento Académico, no se puede concluir que existan diferencias significativas con respecto a los promedios observados en estudiantes con “Bajo Promedio”, excepto en la Universidad Francisco de Paula Santander, donde dicha diferencia si es estadísticamente significativa ($p < 0.01$)

Cuadro 24. Análisis de varianza para “enfoque profundo”

| | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|---------------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| Inter-grupos | 7.885 | 7 | 1.126 | 5.720 | .000 |
| Intra-grupos | 89.797 | 456 | .197 | | |
| Total | 97.682 | 463 | | | |

Cuadro 25. Comparaciones múltiples entre promedios por grupo de estudiantes para “enfoque profundo”

| (I) UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | (J) UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | Sig. | Intervalo de confianza al 95% | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------------|------|-------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .13 | .10 | .89 | -.17 | .43 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.09 | .10 | .99 | -.40 | .22 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | .00 | .12 | 1.00 | -.35 | .36 |
| | UDES - ALTO | .00 | .10 | 1.00 | -.32 | .32 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|-----|------|------|------|
| | PROMEDIO | | | | | |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .21 | .10 | .39 | -.09 | .50 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.04 | .07 | 1.00 | -.24 | .17 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .30 | .08 | .00 | .06 | .54 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.13 | .10 | .89 | -.43 | .17 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.22 | .11 | .52 | -.57 | .13 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.13 | .13 | .98 | -.52 | .26 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.13 | .12 | .95 | -.48 | .22 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .08 | .11 | 1.00 | -.26 | .41 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.17 | .08 | .49 | -.43 | .09 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .17 | .09 | .63 | -.12 | .46 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .09 | .10 | .99 | -.22 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | | .22 | .11 | .52 | -.13 | .57 |
| SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | | .10 | .13 | 1.00 | -.31 | .50 |
| UDES - ALTO PROMEDIO | | .09 | .12 | .99 | -.27 | .46 |
| UDES - BAJO PROMEDIO | | .30 | .11 | .15 | -.05 | .65 |
| UFPS - ALTO PROMEDIO | | .05 | .09 | 1.00 | -.22 | .33 |
| UFPS - BAJO PROMEDIO | | .39 | .10 | .00 | .09 | .69 |
| SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .00 | .12 | 1.00 | -.36 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .13 | .13 | .98 | -.26 | .52 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.10 | .13 | 1.00 | -.50 | .31 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | .00 | .13 | 1.00 | -.41 | .40 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .20 | .13 | .75 | -.19 | .59 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.04 | .11 | 1.00 | -.37 | .28 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .30 | .11 | .16 | -.05 | .64 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .00 | .10 | 1.00 | -.32 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | | .13 | .12 | .95 | -.22 | .48 |

| | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|------|-----|------|------|------|
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.09 | .12 | .99 | -.46 | .27 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | .00 | .13 | 1.00 | -.40 | .41 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .21 | .12 | .62 | -.14 | .56 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.04 | .09 | 1.00 | -.32 | .24 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .30 | .10 | .05 | -.01 | .60 |
| UDES - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.21 | .10 | .39 | -.50 | .09 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | -.08 | .11 | 1.00 | -.41 | .26 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.30 | .11 | .15 | -.65 | .05 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.20 | .13 | .75 | -.59 | .19 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.21 | .12 | .62 | -.56 | .14 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.25 | .08 | .07 | -.50 | .01 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .09 | .09 | .98 | -.19 | .38 |
| UFPS - ALTO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | .04 | .07 | 1.00 | -.17 | .24 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | .17 | .08 | .49 | -.09 | .43 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.05 | .09 | 1.00 | -.33 | .22 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | .04 | .11 | 1.00 | -.28 | .37 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | .04 | .09 | 1.00 | -.24 | .32 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | .25 | .08 | .07 | -.01 | .50 |
| | UFPS - BAJO PROMEDIO | .34 | .06 | .00 | .15 | .52 |
| UFPS - BAJO PROMEDIO | PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | -.30 | .08 | .00 | -.54 | -.06 |
| | PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | -.17 | .09 | .63 | -.46 | .12 |
| | SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | -.39 | .10 | .00 | -.69 | -.09 |
| | SIMON BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | -.30 | .11 | .16 | -.64 | .05 |
| | UDES - ALTO PROMEDIO | -.30 | .10 | .05 | -.60 | .01 |
| | UDES - BAJO PROMEDIO | -.09 | .09 | .98 | -.38 | .19 |
| | UFPS - ALTO PROMEDIO | -.34 | .06 | .00 | -.52 | -.15 |

Compuesto profundo - logro

Con Respecto al compuesto profundo – Logro, a nivel general se determino un puntaje promedio igual a 3.86 ± 0.4 .

Los estudiantes con Alto Rendimiento Académico de las diferentes universidades obtuvieron mejor puntuación promedio frente a este compuesto, primordialmente los de la Universidad Francisco de Paula Santander (3.96 ± 0.4).

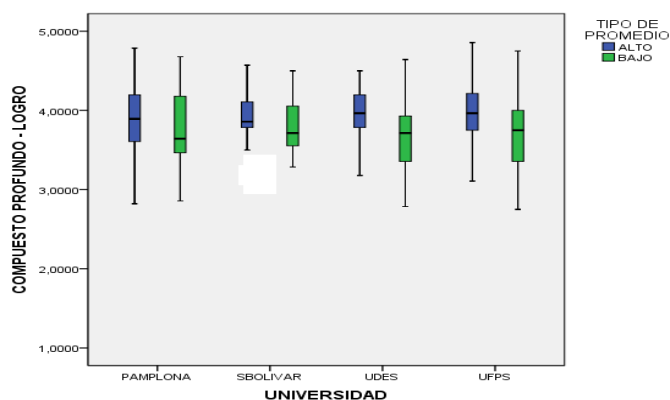
El grupo de Estudiante con menor puntuación promedio para este compuesto fue el de estudiantes de bajo rendimiento de la Universidad de Santander (3.69 ± 0.5) (ver cuadro 32 y figura 12)

Cuadro 32. Medidas descriptivas para “compuesto profundo - logro”

| UNIVERSIDAD - TIPO PROMEDIO | N | Mediana | Desviación típica | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95% | | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------|----|---------|-------------------|--------------|---|-----------------|--------|--------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| PAMPLONA - ALTO PROMEDIO | 56 | 3.88 | 0.45 | 0.06 | 3.75 | 4.00 | 2.82 | 4.79 |
| PAMPLONA - BAJO PROMEDIO | 32 | 3.74 | 0.49 | 0.09 | 3.57 | 3.92 | 2.86 | 4.68 |
| SIMON BOLIVAR - ALTO PROMEDIO | 28 | 3.93 | 0.35 | 0.07 | 3.80 | 4.07 | 3.14 | 4.57 |
| SIMON | 19 | 3.84 | 0.36 | 0.08 | 3.66 | 4.01 | 3.29 | 4.50 |

| | | | | | | | | |
|--|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| BOLIVAR - BAJO PROMEDIO | | | | | | | | |
| UDES - ALTO PROMEDIO | 27 | 3.93 | 0.40 | 0.08 | 3.77 | 4.08 | 2.68 | 4.50 |
| UDES - BAJO PROMEDIO | 33 | 3.69 | 0.47 | 0.08 | 3.52 | 3.85 | 2.79 | 4.64 |
| UFPS - ALTO PROMEDIO | 196 | 3.96 | 0.35 | 0.03 | 3.91 | 4.01 | 2.79 | 4.86 |
| UFPS - BAJO PROMEDIO | 73 | 3.68 | 0.53 | 0.06 | 3.55 | 3.80 | 1.57 | 4.75 |
| Total | 464 | 3.86 | 0.43 | 0.02 | 3.82 | 3.90 | 1.57 | 4.86 |

Figura 12. Diagrama de caja para “compuesto profundo - logro”



Se logró identificar que las puntuaciones promedio para el Compuesto Profundo – Logro son distintas entre los diferentes grupos de estudiantes evaluados ($p < 0.01$); Sin embargo, esta diferencia solo es estadísticamente significativa entre estudiantes de la universidad Francisco de Paula Santander, observándose que el puntaje promedio para Compuesto Profundo Logro es significativamente mayor en estudiantes de Alto Rendimiento Académico ($p < 0.01$).

Igualmente se logró concluir que el puntaje promedio para Compuesto Profundo Logro es significativamente mayor en estudiantes de Alto Rendimiento Académico de la UFPS, respecto a los estudiantes de Bajo Rendimiento Académico de la Universidad de Santander ($p < 0.01$).

Con respecto a las demás universidades se logró concluir que la puntuación media para Compuesto Profundo – Logro, presenta similar comportamiento tanto en estudiantes con Alto Rendimiento como en estudiantes con Bajo Rendimiento Académico ($p = 0.085$, resultados prueba de subconjuntos homogéneos)

Anexo C. Modelo encuesta sociodemográfica

ENCUESTA COMPLEMENTARIA ESTUDIANTE DE PREGRADO₁

OBJETIVO. Identificar los datos socios demográficos de los estudiantes con los más altos promedios académicos a partir del formato “ENCUESTA COMPLEMENTARIA ESTUDIANTE DE PREGRADO PRESENCIAL”. Le agradecemos responder de la manera más objetiva esta encuesta. Por su colaboración, muchas gracias.

Fecha: DD/MM/AA

PROGRA
MA

I. DATOS DE IDENTIFICACION

| | | | | | |
|--|----------------------------|-------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Nombre: | <input type="text"/> | | | | |
| Documento de identidad | <input type="text"/> | | CODIGO | <input type="text"/> | |
| 1. Lugar de nacimiento | Departamento | | <input type="text"/> | | |
| | Municipio | | <input type="text"/> | | |
| 2. Genero | 1 Masculino | | 2 Femenino | | <input type="text"/> |
| 3. Edad: | Años <input type="text"/> | | | | |
| 4. Edo. Civil | 1 Soltero(a) | 2 Casado(a) | 3 Separado(a) | 4 Unión Libre | 5 viudo(a) |
| 5. No de hijos | Hijos <input type="text"/> | | <input type="text"/> | | |
| 6. Sitio habitual de residencia | <input type="text"/> | | Departamento | | <input type="text"/> |
| | | | Municipio | | <input type="text"/> |
| 7. Dirección residencia | <input type="text"/> | | Barrio | <input type="text"/> | |
| 8. Dirección | <input type="text"/> | | | | |

Electrónica

9. Teléfono

| | | |
|--|---------|--|
| | | |
| | Celular | |
| | | |

II. INFORMACION DEL GRUPO FAMILIAR

10. Estrato socioeconómico al que usted pertenece definido por Planeación Municipal de acuerdo al sector de su residencia

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

11. Escolaridad máxima alcanzada por el padre?

| | | | | | |
|-----------|----------------------|------------------------|-----------|---------------------|------------|
| 1.Ninguno | 2.Básica Primaria | 3.Básica Secundaria | 4.Técnico | 5.Universita ria | 6.Posgrado |
|-----------|----------------------|------------------------|-----------|---------------------|------------|

12. Escolaridad máxima alcanzada por la madre?

| | | | | | |
|-----------|----------------------|------------------------|-----------|---------------------|------------|
| 1.Ninguno | 2.Básica Primaria | 3.Básica Secundaria | 4.Técnico | 5.Universita ria | 6.Posgrado |
|-----------|----------------------|------------------------|-----------|---------------------|------------|

13. Señale la Ocupación del padre

| | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------------|------------|-----------|
| 1.Empleado del sector oficial | 2.Empleado del sector privado | 3.Independieint e con negocio propia | 4.trabajador por cuenta propia | 5.Ot ro | Cual ? |
|----------------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------------|------------|-----------|

14. Señale la Ocupación del Madre

| | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------------|-------------|-------------------------|
| 1.Empleado del sector oficial | 2.Empleado del sector privado | 3.Independieint e con negocio propia | 4.trabajador por cuenta propia | 5.Ho gar | 6. Otro Cual ? |
|----------------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------------|-------------|-------------------------|

15. Numero de Hermanos

| | | |
|-------------|--------------|-----------|
| 1.Entre 1-5 | 2.Entre 6-10 | Más de 10 |
|-------------|--------------|-----------|

16. Señale el numero de hermanos con estudios en Educación Superior

17. Indique el número de personas en el grupo familiar

18. Número de personas aportantes de su grupo familiar

19. Monto del ingreso Familiar

| | | | |
|-------|---------|-----------|--------|
| Menos | \$500.0 | \$1.000.0 | Más de |
|-------|---------|-----------|--------|

| | | | |
|--------------|------------------|------------------|--------------|
| de \$500.000 | 00 a \$1.000.000 | 01 a \$1.500.000 | \$ 1.500.001 |
| 1. SI | 2. NO | | |

20. Posee vivienda propia

21. Indique de quien depende económico?

| | | | | | |
|-----------|-------------|-------------|----------------------------|---------------------|----------|
| 1. Padres | 2. Hermanos | 3. Familias | 4. Prestamos Estudiantiles | 5. Ingresos propios | 6. Becas |
|-----------|-------------|-------------|----------------------------|---------------------|----------|

22. Si posee préstamo estudiantil con alguna entidad, indique cual?

23. Trabaja este periodo mientras estudia?

| | | |
|-------|-------|--|
| 1. SI | 2. NO | Si respondió "No" pase a la pregunta 26 |
| | | |

24. Si trabaja cual es el tipo de jornada?

| | | |
|-----------------|--------------------|-------------------|
| 1. Medio tiempo | 2. tiempo completo | 3. Tiempo parcial |
|-----------------|--------------------|-------------------|

25. Cuál es el rango de ingresos que usted recibe?

| | | | | | |
|--|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| | 1. Entre 0 y 1 salario Mínimo | 2. Entre 1 y 2 salarios mínimos | 3. Entre 2 y 5 salarios mínimos | 4. Entre 5 y 10 salarios mínimos | 5. más de 10 salarios mínimos |
|--|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|

III. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA CARRERA

26. Tipo de colegio donde estudio la Secundaria

| | |
|------------|------------|
| 1. Oficial | 2. Privado |
|------------|------------|

27. Nombre del Colegio donde termino la secundaria

| |
|--|
| |
|--|

28. En qué Año se graduó

| |
|--|
| |
|--|

29. Como fue su rendimiento académico en la secundaria

| | | | | |
|--------------|----------|----------|---------|-------------|
| 1. Muy Bueno | 2. Bueno | 3. Medio | 4. Malo | 5. Muy malo |
|--------------|----------|----------|---------|-------------|

30. Señale la jornada que termino el Bachillerato

| | | |
|-----------|----------|----------|
| 1. Mañana | 2. Tarde | 3. Noche |
|-----------|----------|----------|

31. Señale el Código del listado de la especialidad del colegio

| | | | | | |
|-------------|--------------------|--------------|-------------|--------------|----------------|
| 1.No aplica | 2.Academico | 3.Industrial | 4.Comercial | 5.Pedagogico | 6.Agropecuario |
| 7.Ambiental | 8.Promocion Social | 9.Otro | | | |

32. Señale el idioma que se habla en el Colegio del cual egreso?

| | | | | | |
|-----------|----------|-----------|----------|------------|--------|
| 1.Español | 2.Ingles | 3.Frances | 4.Aleman | 5.Italiano | 6.Otro |
|-----------|----------|-----------|----------|------------|--------|

33. Valido usted el bachillerato?

| | |
|------|------|
| 1.SI | 2.NO |
|------|------|

34. Usted tuvo algún tipo de orientación para elegir su carrera (En el colegio, Preicfes, particular, etc.)

| | |
|------|------|
| 1.SI | 2.NO |
|------|------|

35. Razón por la cual escogió la carrera deseada?

| | | | | | |
|------------|-------------------------------------|--|-------------------------------|---|---------------------------------|
| 1.Vocacion | 2.Posibilidad de sentirse realizado | 3.Perspectiva de obtener ingresos elevados | 4.Conocia el plan de estudios | 5.Conocia el rol profesional que se desempeña en esa área | 6.Recomendacion de otra persona |
|------------|-------------------------------------|--|-------------------------------|---|---------------------------------|

36. Razón por la cual escogió esta institución?

| | | | | | |
|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|--------------|--------------------|
| 1.Prestigio de la universidad | 2.Alta exigencia académica | 3. Calidad de sus egresados | 4.Queria vivir y estudiar en esta universidad | 5.Los costos | 6. Otro Cual?_____ |
|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|--------------|--------------------|

37. Puntaje ICFES

| |
|--|
| |
|--|

38. Puntaje ECAES(si lo ha presentado)

| |
|--|
| |
|--|

39 Escriba su promedio académico en :

| | | | |
|------------|--|-------------|--|
| I SEM 2008 | | II SEM 2008 | |
| I SEM 2009 | | II SEM 2009 | |

40. Señale las dos(2) materias en que haya obtenido las mejores notas

| |
|----|
| 1. |
| 2. |
| |
| |

41. ¿Cuál es su materia favorita?

¿Por qué?

42. ¿Se siente conforme con la carrera SI___ No___ elegida?

43. ¿Cómo percibe el ambiente en la universidad para el aprendizaje?

| | | | |
|--------------|--|--------------|--|
| Muy positivo | | Positivo | |
| Aceptable | | Muy Negativo | |
| Negativo | | | |

44. Señale tres(3) aspectos que lo motiven profundamente a estudiar

| |
|----|
| a) |
| b) |
| c) |

IV. DATOS COMPLEMENTARIOS

45. Usted considera que pertenece a un grupo vulnerable?

| | |
|------|------|
| 1.SI | 2.NO |
|------|------|

***Grupo vulnerable: persona que se encuentra amenazado, o en un alto riesgo por motivos, socioeconómicos, políticos, culturales u otros.**

46. Señale el grupo étnico al cual pertenece

| | | | | | |
|--|------------|--|----------------------------|--|-----------------------------|
| | 1.Indígena | 2.Raizal del archipiélago de San Andrés Isla | 3.Palequero de San Basilio | 4.Negro, Mulato, Afrocolombiano, Afro descendiente | 5.Ninguna de las anteriores |
|--|------------|--|----------------------------|--|-----------------------------|

Grupo étnico: persona que pertenece a una comunidad definida por afinidades lingüísticas, culturales y sociales (comparten una estructura política y territorio)

47. Si pertenece a un grupo indígena escriba el nombre

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

48. Es usted víctima del conflicto armado?

| | |
|-------|-------|
| 1. SI | 2. NO |
|-------|-------|

49. Nombre el Municipio del cual fue desplazado

| |
|--|
| |
|--|

50. Tiene alguna discapacidad?

| | |
|------|------|
| 1.SI | 2.NO |
|------|------|

51. Señale el tipo de discapacidad si posee alguna

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | | | | | |
|--------------------|---|-----------------------------|----------------|----------------------|------------------------|
| 1.Sordera profunda | 2.Hipoacusis o baja audición | 3.Baja visión diagnosticada | 4.Ceguera | 5.Paralisis cerebral | 5.Lesion Neuromuscular |
| 7.Autismo | 8.Deficiencia cognitiva(Retardo mental) | 9.Sindrome de Down | 10. Otro cual? | 11.No aplica | |

52. Si usted posee capacidades excepcionales, señale el código de listado siguiente

| | | | | | |
|--|---------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|-------------|
| | 1.Superdotado | 2.Con talento científico | 3.Con talento tecnológico | 4.Con talento subjetivo | 5.No aplica |
|--|---------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|-------------|

53. Señale el código de que zona fronteriza proviene

| | | | | | |
|--|----------|-------------|--------|-----------|----------|
| | 1.Brasil | 2.Venezuela | 3.Peru | 4.Ecuador | 5.Panama |
|--|----------|-------------|--------|-----------|----------|

54. Si pertenece al sisben señale la categoría a la que corresponde

| | | | | | |
|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1.Categoría 1 | 2. Categoría 2 | 3. Categoría 3 | 4. Categoría 4 | 5. Categoría 5 | 6. Categoría 6 |
|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|

55. Pertenece o es beneficiario de una EPS

| | |
|------|------|
| 1.SI | 2.NO |
|------|------|

56. Si pertenece a una EPS indique su nombre

| |
|--|
| |
|--|

Anexo D. Guión Grupo Focal

GRUPO FOCAL GUIÓN GENERAL

- Cómo se sienten al ser reconocidos como los más altos promedios académicos de sus respectivas carreras?
- ¿A qué le atribuyen este éxito?
- ¿Cómo ha sido su rendimiento en primaria y bachillerato?
- ¿Cómo logran estos resultados? ¿Qué hacen? ¿Cuáles son sus rutinas diarias?
- ¿Qué sienten o experimentan cuando estudian una materia o tema que los apasione?
- ¿Qué los apasiona?
- ¿Qué o quiénes provocan esta pasión de aprender?
- ¿A qué le atribuyen que otros compañeros de carrera no les suceda lo mismo que a ustedes?
- Otros temas o ideas que puedan surgir del diálogo.

Anexo E. Modelo de bitácora grupo focal

“La pasión de prender. El punto de vista de los estudiantes universitarios”

TESIS DOCTORAL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

PROTOCOLO: Grupo Focal Universidad de Santander

Fecha: 13 de octubre de 2011

Lugar: Sala de Audiovisuales N° 2

Hora: 6:00-8:00 PM

Desarrollo de la actividad

Técnica: Grupo Focal

N° de grupos: 02 (Ver en anexo listado de participantes, fotos, audio, notas, guión de la actividad)

Objetivo: la técnica de grupo focal se empleó con el propósito de avanzar en la selección de los casos (estudiantes apasionados). Por lo tanto, el fin de la técnica consistió en identificar casos de estudiantes apasionados por el aprendizaje a partir de esta técnica grupal.

Descripción de la actividad: Previamente se aplicó a una grupo de participantes de 60 estudiantes el Cuestionario de Procesos de Estudio. A partir de los resultados de este instrumento se seleccionaron 5 estudiantes con altos promedios académicos (APA) y 5 estudiantes con bajos promedios académicos (BPA). El criterio de selección se basó en elegir del grupo APA, aquellos que mostraron en el CPE Enfoque Profundo de

Aprendizaje, y en el caso del grupo BPA, los que muestran Enfoque Superficial de Aprendizaje. Durante el desarrollo de la actividad se utilizó grabadora manual y se tomaron fotos, previa autorización de los participantes. El investigador tomó notas.

Transcripción de los relatos de los participantes.

GRUPO 01: *estudiantes APA con enfoque profundo de aprendizaje*

1. Caracterización del grupo de participantes.

El grupo estuvo integrado por cinco (5) jóvenes, tres damas y dos caballeros. Dos estudiantes del programa de Comercio Internacional, dos de Ingeniería Industrial y una de Fisioterapia. Oscilan entre los 18 años el menor, y 24 años de edad el mayor, y se ubican en los niveles de sexto al último semestre. Pertenecen a los estratos sociales 3 y 4. De los cinco, cuatro dependen económicamente de sus padres, cuatro tiene préstamos con entidades como ICETEX, Pichincha o Coopfuturo. Sus lugares de residencia corresponden a nivel medio en la ciudad de Cúcuta. Sus promedios académicos en el colegio, en general fueron muy buenos. Hay una correspondencia entre la modalidad comercial de los colegios y la elección de carreras como Ingeniería Industrial o Comercio Internacional (al respecto recordemos que Cúcuta por ser ciudad fronteriza centra buena parte de su desarrollo económico en el aspecto comercial). Muestran un interés especial por asignaturas como la estadística y el cálculo matemático, según ellos porque es preciso y les resuelve problemas de forma concreta. La elección de las carreras obedece a una motivación personal y manifiestan que se sienten a gusto en su Universidad y con la carrera elegida. De los cinco estudiantes, uno cursa dos carreras simultáneas.

2. Descripción de sus intervenciones en el grupo focal.

La conversación inicialmente se desarrolló en torno a las razones, que según ellos, podían explicar su pasión por aprender o por estudiar y por las cuales se

destacaban en la Universidad. En general, hubo consenso acerca del motivo fundamental que les permitía obtener altos promedios, y que según sus palabras era su gusto personal por el estudio, desde niños encontraron en el estudio un camino que los hacía sentir bien; además contribuyeron factores que ellos denominaron “naturales”, como el apoyo de sus familias tanto económico como con el respaldo moral para que salieran adelante, también coincidieron que ellos estudiaban de manera libre y no por obligación. En algún caso, los propios padres o hermanos constituían el fundamento de su pasión por aprender, a ellos siempre les fue muy bien, y por lo tanto “yo no puedo quedarme atrás”. Para otros, el centro de todo está en haber elegido la carrera adecuada. Dos elementos me llamaron la atención: en primer lugar el caso de un estudiante que expresó que para él estudiar era como un “delicioso juego”, estudiar era como una terapia porque lo relajaba. Y el segundo caso, una chica que manifestó que posiblemente a ella le iba muy bien porque sus padres y hermanos no hacían otra cosa que estudiar. Sus padres eran el mejor ejemplo y sus hermanos que ya estudiaban en la Universidad. Manifestó que ella creció en ese ambiente de libros. Por la contundencia de sus respuestas y la alegría en su forma de expresar su experiencia como estudiantes exitosos, constituyen dos casos posibles para ser entrevistados en profundidad.

Acerca del colegio, las materias favoritas y los profesores, esto fue lo que manifestaron: el colegio, por lo general, constituyó una excelente experiencia, allí se destacaron académicamente, obtuvieron buenas notas y les fue bien en las pruebas de Estado, excepto a uno de los participantes. El colegio contribuyó no sólo en su formación académica sino en la construcción de valores y dejó huella, en especial a través de excelentes profesores, excepto uno de los casos, los demás estudiaron en colegios oficiales. Son categóricos en afirmar, que es mentira cuando se dice que el nivel de los colegios públicos está por debajo de los privados. Las materias favoritas coinciden con asignaturas que les permiten tener cierta certeza a la hora de resolver una pregunta o problema, predomina el gusto por el cálculo matemático, la estadística y la economía. Prefieren los “profesores cuchilla” a los “profesores locha”, la fórmula es: profesores exigentes pero respetuosos, “profesores cuchilla pero chéveres”.

Cuando los invité a ampliarme la idea sobre la manera como estudiaban y lo que sentían, esto fue lo que dijeron: primero, el buen ambiente familiar y en segundo lugar, el libre albedrío, pues estudiaban porque querían y no por obligación. En general, mostraron que les gusta aprender de forma individual pero que cuando coinciden con un buen grupo de compañeros, no tienen ningún problema para aprender en grupo. Un elemento coincidente, es que prefieren profesores exigentes y se apartan de docentes facilistas, dicen que un profesor que exija los motiva profundamente a estudiar. Otro factor en el que coinciden es que definitivamente le apuestan al autoaprendizaje. Dos de los casos –coinciden con los casos descritos en el párrafo anterior- expresan dos técnicas de estudio que llaman la atención. El primero de los casos, relata que su estilo favorito de estudiar y por ende de aprender es haciéndose preguntas, y que a medida que avanza se hace preguntas más complejas, habla de que es muy exigente consigo misma y que no se conforma con lo mínimo. El segundo caso expresa una manera muy sui generis de aprender: cuando estudia matiza sus jornadas de estudio cantando y bailando. Dice que es la mejor manera de aprender pues “aprender de forma distraída” y goza con lo que hace, a mi juicio, un verdadero ejemplo de aprender con pasión. El caso del estudiante que “aprende gozando”, sostiene que su estrategia secreta para tener éxito académico es el de “ir más adelante que el profesor”, si va a ver tal o cual tema, lo investiga con antelación en la biblioteca o en internet, además sostiene que lo caracteriza el hábito de la lectura que le fue infundido por su profesor de español del colegio. Otro de los casos, sustenta su éxito académico en cuatro estrategias: ganas de estudiar por autosatisfacción personal, prestar mucha atención a la clase de los profesores, ver programas de televisión relacionados con las materias que cursa y repasar los apuntes.

Cuando se les preguntó por su satisfacción con la carrera elegida y si tuvieran la oportunidad de elegir otra carrera, hubo acuerdo de todos en estar satisfechos con la carrera elegida. Se veían en el futuro como profesionales exitosos, pues se sentían cómodos con lo que estaba haciendo. Si tuvieran que volver a iniciar una carrera, no dudarían en matricularse en la que ya estaban. Sin embargo, uno de los casos, desarrolla dos carreras simultáneas: Comercio Exterior en la UDES, y Contaduría Pública en la UFPS. En ambos programas se destacaba académicamente. Ante la pregunta anterior, no

dudó en manifestar que aparte de matricularse en la dos que está desarrollando, estudiaría otra carrera en finanzas. Sostuvo que era lo que estaba pensando para los próximos cuarenta años. Que según él, le quedaban.

Cuando se propuso hablar sobre las materias favoritas y la manera como la estudiaban, sostuvieron que los aspectos que los motivaban profundamente a estudiar son: se identifican con lo que hacen; el apoyo de la familia; el interés personal por los temas específicos de la asignatura; la autorrealización; el hecho de alcanzar las metas que se habían propuesto; la futura autonomía de sus vidas; el profesionalismo de sus maestros; el buen ambiente familiar y universitario; el crecimiento cognitivo y la realización personal.

3. Reflexiones finales

La actividad resultó muy positiva, los participantes se mostraron muy interesados en el trabajo y se expresaron con libertad sobre los temas que se presentaron. No fue difícil captar dos casos muy interesantes para trabajar en la entrevista en profundidad, pues sus intervenciones fueron contundentes y muy coincidentes con los resultados del Cuestionario de Procesos de Estudio aplicado previamente.

En general, el grupo focal permite identificar un grupo de estudiantes de clase media, estudiando con el apoyo de sus padres a través de créditos, absolutamente comprometidos con su proceso formativo, que a juicio de lo expuesto, se sentían muy satisfechos con la carrera elegida y por lo tanto se sentían muy cómodos con lo que estaban haciendo. En ningún momento mostraron insatisfacción ni se quejaron de dificultades o algo parecido, sino por el contrario, expresaron con pasión que estaban realizados con su carrera y que estaban dispuestos a mejorar cada día. También se evidencia en esta actividad, que estos jóvenes tienen clara su metodología de estudio, que no se conforman con lo que reciben en clase y que procuran ir más adelante que los demás compañeros. Muestran una visión de futuro y un deseo irreductible por continuar con el logro de sus metas.

Con relación a los resultados del grupo focal de la Universidad Francisco de Paula Santander, institución de carácter público, se nota que estos estudiantes tienen menos problemas económicos y que su visión de futuro se encamina a la autorrealización personal, mientras que en la UFPS, en su conjunto, las respuestas tienden a coincidir en el interés de estos jóvenes apasionados por el conocimiento, por mejorar sus condiciones precarias de pobreza y “sacar adelante a sus familias”. Esta conclusión, me lleva sin duda, a profundizar en las entrevistas futuras en este hecho, que me parece relevante. En general, unos y otros tienen pasión por conocer, pero para unos el detonante es la autorrealización, y para otros, la necesidad de favorecer a sus familias.

Sin embargo, aparecen coincidencias en varios aspectos. Por ejemplo, el influjo positivo del colegio, el apoyo de sus familias, la figura de profesores exigentes y amigables, el hecho de estudiar por gusto personal y encontrar en esta actividad una razón de ser. También merece destacarse, la coincidencia en cuanto a las formas de aprender y ser exitosos, casi siempre, consultando previamente los temas y no conformándose con lo que reciben en clase. Otro elemento interesante, es el hecho de afrontar aquellas materias que no representan ningún interés, con mucha responsabilidad, algunos de forma pragmática para conservar sus altos promedios académicos, y otros, porque todas las materias, de una u otra manera, algo le aportan a su formación.

Anexo F. Tabla de resultados de las bitácoras reflexivas

TABLA RESUMEN BITÁCORAS REFLEXIVAS

| Código Participante | Sentido de la Pasión de Aprender | Aspectos asociados a la P.A | Ritual de Aprendizaje | Horizonte de Aprendizaje | Trayecto de Aprendizaje |
|----------------------------|---|---|---|--|--|
| PAAP01 | -Gusto por el estudio -Quiere ser la mejor -Responsable | - Autoconcepto : decidida , juiciosa, humilde -Familia: madre (Fuerte influencia) -De pocos amigos | -Aprender: acto de conocer -Estrategias: estudiosa, lee, subraya, resumen | Estudiar posgrado | Rendimiento Académico constante |
| PAAH02 | -Estudiar lo que le gusta -Ganas de mejorar | - Autoconcepto : inconforme, amable, colaborador. -Profesor: Reconoce la labor de los docentes -Familia: Apoyo importante | -Aprender: ejercicio constante y experiencia de vida -Estrategias: Atender al profesor, tomar apuntes, leer, resumir, investigar | Destacarse en la profesión | Buena estudiante y buena deportista. Estudio dos carreras. |
| PAAA03 | -Le gusta aprender -Estudia por placer | - Autoconcepto : perfeccionista , creativa. -Familia: Clave figura del padre | -Aprender: encontrarle sentido a lo que aprende. -Estrategias: atiende en clases, dedica tiempo, le gusta exigirse, relee, resume y repasa | Crear y liderar su propia empresa | Buena estudiante. |
| PAAI04 | -Amor por lo que hace -Estudia por placer | - Autoconcepto : Apasionado, ávido de | -Aprender: Algo divino y misterioso. Adquirir | Quiere destacarse para ayudar a su familia | Buen estudiante durante toda su carrera |

| | | | | | |
|---------------|---|---|---|----------------------------------|-------------------------------------|
| | | <p>conocer.</p> <p>-Profesor: Considera clave la figura del docente</p> <p>-Familia: la madre es la figura principal</p> | <p>conocimientos útiles para la vida</p> <p>-Estrategias: Relaciona los conocimientos con dibujos o imágenes. Estudia en voz alta para escucharse a sí mismo.</p> | | |
| PAAE05 | <p>-Hacer lo que le gusta</p> <p>-Es un reto</p> <p>-Es un acto mágico</p> | <p>- Autoconcepto : Calidad humana, inconforme y emprendedor.</p> <p>-Profesor: Clave para motivar o desmotivar</p> <p>-Familia: Vive lejos de su familia</p> | <p>-Aprender: alimentarse, hambre intelectual. Encontrar el lado práctico de la materia.</p> <p>-Estrategias: define horarios, resumen en cuadros sinópticos, repasa.</p> | Cursar una especialización | Buen estudiante, cambió de carrera. |
| PAAE06 | -Estudia por placer | <p>- Autoconcepto : Optimista, se esfuerza por ser la mejor, metas claras, centrada.</p> <p>-Profesor: Que sea exigente.</p> <p>-Familia: Reconoce en su padre la persona que la motiva</p> | <p>-Aprender: Adquirir conocimientos y saber qué hacer con ellos.</p> <p>-Estrategias: Comprender y no memorizar, leer, subrayar</p> | Ser una buena profesional. | Excelente estudiante |
| PAAI07 | <p>-Estudia por que le gusta</p> <p>-La pasión de aprender es un desafío, dedicación, exigencia</p> | <p>- Autoconcepto : Actitud positiva, espontánea, alegre.</p> <p>-Profesor:</p> | <p>-Aprender: Es como degustar un plato delicioso.</p> <p>-Estrategias: Atender en clase,</p> | Tener éxito como Ingeniera Civil | Excelencia académica |

| | | | | | |
|---------------|---|--|--|---|-----------------------|
| | | Juega papel importante en la pasión de aprender. -Familia: Reconoce en el padre actitud exigente pero motivadora. | establecer retos, buscar la aplicabilidad del tema, comparar el tema con aspectos cotidianos. | | |
| PAAP08 | -La pasión como deseo de superación. -Siente placer cuando aprende algo nuevo. | - Autoconcepto : Optimista, franco, con deseos de progresar -Profesor: Reconoce que dejan huella positiva. -Familia: Apoyo. | -Aprender: Aplicar, saber abstracto a la solución de problemas. -Estrategias: Voluntad de aprender, analizar temas, no “comer entero”, atender en clase, relacionar temas con asuntos cotidianos. | Estudiar una especialización | Buena estudiante. |
| PAAS09 | - Encantamiento | - Autoconcepto : Perseverante, responsable, crítica e inconforme. -Profesor: Critica a sus maestros. -Familia: Muy cercana a su madre. | -Aprender: Reflexionar, interpretar y relacionar teoría y práctica. -Estrategias: Fijar metas, prestar atención en clase, investigar, elaborar mapas conceptuales. | Ser la mejor y destacarse como profesional para retribuir a su madre. | Excelencia académica. |
| PAAI10 | -Saber que sabe -Salir adelante -Aplicar lo que aprende | - Autoconcepto : Alegre, relajado. -Profesor: Importantes para provocar | -Aprender: Encajar ideas de forma lógica para solucionar problemas. -Estrategias: | Ser un buen profesional. | Buen estudiante. |

| | | | | | |
|---------------|--|--|---|--|-----------------------|
| | | la pasión de aprender. | Atender al profesor, captar aspectos claves, preguntar, investigar. | | |
| PAAP11 | -Vocación -Disfrute -Ser alguien en la vida | - Autoconcepto : Persona integral, responsable, perfeccionista, sociable. -Profesor: Clave para motivar la pasión de aprender, que sean exigentes. -Familia: Estudia para retribuir a sus padres | -Aprender: Ejercicio cotidiano de los cinco sentidos. -Estrategias: Revisar apuntes, despejar dudas, leer en voz alta y dejar que todo fluya. | Quiere ser la mejor maestra del mundo. | Excelencia académica. |
| PAAP12 | -La pasión se lleva en la sangre. -Es una opción de vida. | - Autoconcepto : Autónomo, quiere ser el mejor. -Profesor: Enseñar a ver el mundo de otra forma. -Familia: Su padre le enseñó a orientarse y a trabajar. | -Aprender: Búsqueda de lo novedoso y resolver asuntos de mayor complejidad. -Estrategias: concentración, repaso, resolver problemas básicos, anticiparse a las preguntas del profesor. | | Buen estudiante |
| PAAI13 | -Satisfacción personal -Estudiar lo que quiere. -Saber el por qué de las cosas | - Autoconcepto : Responsable, comprometido y tímido -Profesor: Importante a la hora de | -Aprender: Es el arte de entender el mundo, saber el por qué de las cosas y comprender más que memorizar. | Estudiar una especialización en Barcelona. Recorrer el mundo. | Muy buen estudiante. |

| | | | | | |
|---------------|---|---|---|--|--|
| | | despertar la pasión en una materia. | -Estrategias: Atender en clase, tomar apuntes, practicar. | | |
| PAAH14 | -Encontrar la utilidad de los conocimientos . | - Autoconcepto : Responsable, sociable y respetuosa. -Profesor: Clave para desatar la pasión de aprender. -Familia: Constituye su apoyo y es madre soltera. | -Aprender: Dominar un método de estudio para obtener un resultado. -Estrategias: Atender al profesor, repasar, elaborar resúmenes, estudiar en grupo. | Estudiar Zootecnia. | No fue buena estudiante en bachillerato. |
| PAAH15 | -Insaciabilidad -Glotonería -Comer y no saciar el hambre. | - Autoconcepto : Alegre, optimista con sus logros. -Profesor: Destaca la labor de sus profesores. -Familia: La ausencia de sus padres es un aliciente. | -Aprender: Conocer lo que no sabemos, retroalimentar y cuestionar lo que se aprende. -Estrategias: Interpretar, conversar con el autor, no memorizar, discutir con los compañeros. | Estudiar una especialización y ser la mejor periodista de Colombia. | Excelencia académica. |
| PABP16 | -Amor y satisfacción por lo que hace. -Plato apetitoso | - Autoconcepto : Espíritu de superación, optimista. -Familia: De origen campesino. Apoyo. | -Aprender: Es un acto de alegría, fascinación y disfrute. -Estrategias: Organizar tiempo, leer en voz alta, resumir, complementar | Su prioridad es el estudio y el trabajo, quiere ser una buena profesora. | Buena estudiante. |

| | | | | | |
|---------------|---|--|---|---|------------------------------|
| PABP17 | <p>-Preparar un buen plato de comida.</p> <p>-La pasión de aprender es “poner la carne en el asador”.</p> <p>-Estudiar para ser alguien en la vida.</p> | <p>- Autoconcepto : Sinceridad, alegría.</p> <p>-Profesor: “Chévere”, es decir, amigo del estudiante. El maestro es un segundo padre.</p> <p>-Familia: Madre constituye factor esencial de su proyecto de vida</p> | <p>-Aprender: Es recibir un saber para resolver problemas.</p> <p>-Estrategias: Leer, releer, construir mapas conceptuales, resumir y profundizar donde tenga dificultades.</p> | <p>Graduarse, trabajar como docente y ser madre.</p> | |
| PABP18 | <p>-Ganas de salir adelante.</p> <p>-“Las personas valen por lo que saben”</p> | <p>- Autoconcepto : Entusiasta, con metas claras, perseverante.</p> <p>-Profesor: Los profesores que apasionan por aprender son un amor: amable, comprensivo, sabio, carismático, exigente y formador.</p> <p>-Familia: Tiene esposo e hija.</p> | <p>-Aprender: Fuerza interior que invita a continuar el camino y a ser fiel con las cosas que le gustan.</p> <p>-Estrategias: Ver, oír, hablar y sentir en inglés.</p> | <p>Tener éxito como profesora de inglés.</p> | <p>Juiciosa y estudiosa.</p> |
| PABP19 | <p>-El saber no cae del cielo.</p> <p>-“A aprender se aprende aprendiendo”</p> | <p>- Autoconcepto : Luchadora, perseverante, organizada, amigable.</p> <p>-Profesor: El profesor que apasiona radia alegría.</p> <p>-Familia: Su madre es</p> | <p>-Aprender: Aplicar conocimientos teóricos para resolver asuntos personales y profesionales.</p> <p>-Estrategias: Atender en clase, tomar apuntes, ser</p> | <p>Progresar para ayudar a su familia. Quiere estudiar un posgrado.</p> | <p>Excelencia académica.</p> |

| | | | | | |
|---------------|---|--|---|--|-----------------------|
| | | modelo de vida. | organizada, leer y resumir. | | |
| PACE20 | -Aprender es diversión. -Le gusta estudiar. | - Autoconcepto : Inquieto, curioso, pragmático. -Profesor: Le gusta los profesores exigentes. -Familia: Influencia positiva de familiares profesionales. | -Aprender: Es un acto divertido que transforma al individuo. -Estrategias: Tomar apuntes de las ideas que lo impactan o de aquello que despierta curiosidad. | Continuar sus estudios y crear empresa. | Excelente estudiante |
| PACE21 | -Disfrutar su carrera. -Su pasión encarna en planes concretos. | - Autoconcepto : Organizada, con propósitos definidos, rigurosa y satisfecha con lo que hace. -Profesor: Exigente. “Chévere y cuchilla” -Familia: Su modelo de vida es su madre. | -Aprender: Lograr salir de la ignorancia, desafiar la inteligencia, disminución de la ignorancia. -Estrategias: Atender en clase, preguntar, relacionar conocimientos con imágenes e identificar el discurso de su profesor. | Continuar sus estudios de posgrado en el exterior y ser una excelente profesional. | Excelencia académica. |
| PACE22 | -Estudiar y aprender sin darse cuenta. -Experiencia óptima. -Disfrutar lo que hace. | - Autoconcepto : Responsable, honesta, comprometida y esmerarse por ser la mejor. -Profesor: Debe enseñar a “aprender a aprender” -Familia: Apoyo. | -Aprender: Es un camino largo por recorrer donde ocurren experiencia para retroalimentar la vida personal. -Estrategias: Concentración en clase, fijar los cinco sentidos, preguntar, | Cursar maestría en el exterior y ser una profesional exitosa. | Excelencia académica. |

| | | | | | |
|---------------|---|---|--|--|-----------------------|
| | | | aportar ideas nuevas, orden y rigor | | |
| PADH23 | -Entusiasmo y alegría a la hora de aprender. -Responderse inquietudes personales. -Reto, dedicación y esfuerzo. | - Autoconcepto : Organizada, rigurosa, amable y dispuesta a ayudar a los demás. -Profesor: Empatía y exigencia. -Familia: Casada. | -Aprender: Saber qué hacer con lo que se aprende. -Estrategias: Identificar ideas principales, indagar en aspectos por profundizar, preguntar en clase y consultar otras fuentes. | Quiere ser una excelente psicóloga y crear una fundación social. | Buena estudiante. |
| PADH24 | -Pasión inteligente. -Hacer lo que le gusta. -Plenitud, felicidad y alegría. | - Autoconcepto : Ser mejor ser humano, perseverante, alegre e inquieta. -Profesor: Buena gente y exigente. -Familia: Apoyo. | -Aprender: Posibilidad de transformar la vida con nuevos conocimientos -Estrategias: Organizar material, resumir, subrayar, consultar otras fuentes y preguntar en clase. | Continuar un posgrado en psicología clínica. | Excelencia académica. |
| PADH25 | -Aprende por diversión. | - Autoconcepto : Apasionado, organizado, responsable y crítico. -Profesor: Que sepa de qué habla. -Familia: Apoyo. | -Aprender: Es como estar en un parque de diversiones. -Estrategias: Orden, establecer metas, saber dónde está la información y sacar conclusiones con inteligencia. | Especializarse y ser un excelente abogado. | Excelencia académica. |

Anexo G. Guión de la entrevista en profundidad



DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

GUÍA DE ENTREVISTA

NOMBRE.....

.....

UNIVERSIDAD..... **PROMEDIO**

ACUMULADO (en toda la carrera).....

SEMESTRE QUE CURSA..... **N°**

CEL.....

CORREO

ELECTRÓNICO.....

.....

1. ¿Cómo te defines como persona?

2. ¿Cómo te defines como estudiante?

3. ¿Qué materias generan en usted pasión de aprender?

4. ¿A qué factores atribuye usted que “X” o “Y” materia lo apasione a aprender y otras no?

5. ¿Cómo estudia esa materia que lo apasiona y aquella materia que no te gusta o te causa problemas?

6. ¿Qué tipo de maestros generan en usted pasión por el aprendizaje y cuáles no? Describir a estos maestros.
7. ¿Cuál es la materia que más le ha gustado en toda su vida? ¿Por qué?
8. ¿A qué aspectos le atribuye el alto rendimiento académico en la Universidad?
9. ¿Qué papel juega su familia en su éxito académico? ¿Qué persona en particular? ¿De qué manera influye? ¿Y en su pasión de aprender?
10. ¿Cómo fue su rendimiento académico en el colegio? ¿A qué atribuye lo anterior? ¿Intervino la pasión?
11. ¿Cómo le fue en las pruebas de Estado (pruebas ICFES y ECAES)? ¿A qué atribuye este resultado?
12. ¿Qué significa para usted la palabra “aprendizaje”? Concepto personal.
13. ¿Cuáles son sus motivaciones para aprender?
14. ¿Por qué y para qué aprender?
15. ¿Qué estrategias utilizas para aprender y como logras ser tan exitosa en tu estudio?
16. ¿Dónde estudias (lugar favorito), cómo manejas el tiempo, por qué y para qué estudias?
17. ¿A qué le atribuye usted que otros compañeros no les vaya tan bien o fracasen en su trabajo académico?

18. Si desea agregar otros aspectos relacionadas con tu pasión de aprender o sobre algunos de los ítems de este cuestionario, puede hacerlo aquí.

Muchas gracias!

SE ADJUNTA EL GUION DE ENTREVISTA PARA EL ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE, DE MARTON, WATKINS Y TANG, 1997).

GUION DE ENTREVISTA PARA EL ANÁLISIS
DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE
(Marton, Watkins y Tang, 1997)

Parte I: Introducción

1. a) ¿Qué te gusta de tu primer trimestre? Por ejemplo, ¿qué es lo que más te gusta de tus estudios este trimestre?

- b) ¿Y qué te gusta menos?

Parte II: Tarea real

(Se dice al estudiante que se prepare para hablar sobre un examen o trabajo que haya tenido que hacer hace poco para clase)

2. ¿Podrías hablarme de la tarea? (amplio, dilatado)
3. ¿Cómo procediste para hacerla exactamente? Por ejemplo, ¿qué hiciste primero?
4. ¿Qué hiciste después?

5. ¿Había alguna parte difícil? ¿Por qué? ¿Cómo solucionaste el problema o los problemas?

Parte III: Cuestiones generales

6. Has hablado de cómo te fue en una tarea determinada. ¿Sería típico de la forma en la que estudias?
7. ¿Qué tipo de cosas influyen en la manera que tú tienes de abordar el aprendizaje? (extenso).
8. ¿Cambiarías tu enfoque
 - a) Para diferentes materias?
 - b) Si te diera clase otro profesor?
 - c) Si te tuvieras que enfrentar a un método diferente de evaluación (por ejemplo, un test de elección múltiple o un examen tipo ensayo o desarrollo de un tema)?
 - d) Si estuvieras verdaderamente interesado en el tema?

Solicitar ejemplos de a, b, c y d.

Parte IV: Concepciones y enfoques de aprendizaje

9. ¿Qué significa para ti la palabra “aprendizaje”?
10. ¿Qué crees que significa para tus profesores “aprendizaje”?
11. ¿Qué significa para ti la palabra “comprensión”? ¿Podrías poner un ejemplo?
12. ¿Crees que tu enfoque de aprendizaje ha cambiado desde tu primer año de escolaridad (Educación Primaria)? Si responde que sí, ¿de qué manera? ¿Por qué crees que has cambiado?

Parte V: Lenguaje de enseñanza

13. a) Recuerda el ensayo o la prueba objetiva que has descrito antes. ¿Estaba escrito el libro de texto en inglés?
- b) ¿En qué lengua prefieres ser enseñado? ¿Por qué?
- c) ¿En qué lengua piensas cuando estás estudiando? (extenso)

Parte VI: Atribuciones

14. ¿Cómo te encuentras de satisfecho con respecto a los resultados en este examen? (preguntar sobre un resultado de examen reciente).
15. ¿Qué factores crees que han influido en este resultado?
16. ¿Son esos factores los mismos que han influido en las notas que has obtenido en otros exámenes? (explicar).
17. ¿Crees que puedes controlar esos factores? (explicar).

Anexo H. Modelo de ejercicio de codificación abierta

**MODELO DE EJERCICIO DE
CODIFICACIÓN ABIERTA**

NOMBRES: María Fernanda Becerra Vargas

PROGRAMA ACADÉMICO: Ingeniería Industrial UFPS

SEMESTRE QUE CURSA: VI

PROMEDIO PONDERADO: 4.4

CÓDIGO: PAAI04

| TEXTO DE LA ENTREVISTA | CODIFICACIÓN ABIERTA |
|--|--|
| <p>J. U: ¿Quién es María Fernanda Vargas persona? M. F: Me defino como una persona bastante entregada a lo que hago, yo pienso que si uno no ama lo que va a hacer, no le gusta lo que está haciendo es mejor que no lo haga, porque no va a dar buenos resultados. Me defino como una persona espontánea, muy entregada, responsable, me encanta hacer diferentes actividades, no solo encasillarme en lo estudiantil, me gusta estar socialmente abierta, verme con mis amigos, me encanta estar en la iglesia, ayudo mucho en ese aspecto, pienso también que una persona puede hacer muchísimas actividades siempre y cuando pueda distribuir su tiempo.</p> | <p>Persona entregada a lo que hace Amar lo que se hace Espontánea Responsable Versátil Socialmente abierta Tiene establecido horario</p> |
| <p>J. U: Eres una chica muy activa con múltiples intereses... M. F: Desde que inicié la carrera colaboro en la pastoral en la Parroquia San Luis Gonzaga, ayudé como catequista todos los sábados en la tarde y colaboro en otras actividades como en la educación bíblica para niños o en charlas. Me gusta aprender, ahorita acabo de iniciar un curso de inglés para reforzar ese idioma que es muy importante para mi carrera y para mi vida profesional. También me gusta leer, ayudo a mi familia con los quehaceres, con mis primos.</p> | <p>Catequista en la parroquia Le gusta aprender Le gusta leer Ayuda a la familia</p> |
| <p>J. U: Hablemos de la educación primaria...</p> | <p>Responsable</p> |

| | |
|---|--|
| <p>M. F: Muy bien, siempre me he caracterizado por ser una estudiante responsable. Mi tía me guiaba en algunas tareas, sin embargo como ella es profesora se la pasaba trabajando y mi mamá tenía horarios de oficina, entonces prácticamente me quedaba a veces sola y siento que también esos valores que me inculcaron desde pequeña me sirvieron para que yo misma tuviera conciencia de que era lo que tenía que hacer y que primero estaba el estudio o antes de irme a jugar o hacer otra actividad.</p> | <p>Los valores inculcados en la familia fueron claves</p> |
| <p>J. U: ¿Cuál era tu materia favorita en primaria? M. F: Matemáticas, siempre me ha gustado mucho esa área.</p> | <p>Materia favorita: matemáticas</p> |
| <p>J. U: ¿Algún recuerdo especial de la primaria? M. F: No me gustaba el inglés, pero era por la profesora, sentía que nos encasillaba mucho a repetir y a repetir lo mismo, no poníamos nada en práctica. No me gusta así encasillarme en algo, sino en poner las cosas en práctica y que no sólo sea teórico.</p> | <p>Le apasionan aquellas materias que sena prácticas</p> |
| <p>J. U: ¿A qué le atribuye el gusto por las matemáticas? M. F: A la capacidad de comprobar que lo que hice está bien. Por ejemplo, yo leo algo y debo dar una respuesta pero no tengo certeza de que sea verdad, pero con la matemática ocurre lo contrario, uno debe llegar a un resultado y tiene que ser exacto.</p> | <p>Por qué le gusta la matemáticas? Certeza, exactitud Se obtiene un resultado Se puede comprobar resultado</p> |
| <p>J. U: Entonces el gusto por la matemáticas radica en... M. F: En comprobar que lo que hago, lo hago bien.</p> | <p>Comprobar que lo que hace, lo hace bien</p> |
| <p>J. U: ¿Y esos intereses de la escuela primaria continúan en el bachillerato? M. F: Continuaron en todo el bachillerato, pues en sexto a pesar de que tuve una profesora que no me la llevaba bien con ella, seguía mi pasión por las matemáticas. Más bien la profesora no llenaba mis expectativas que tenía de esa materia, sin embargo yo en la casa repasaba lo que veíamos en clase y trataba de buscar nuevos ejercicios para complementar lo que hacía, ya en séptimo hasta once tuve nueva profesora, una profesora excelente, me fue muy bien con ella y me gustó muchísimo. Hasta el punto que obtuve el tercer puesto en mi colegio en las pruebas ICFES, saqué 66.7 puntos. J. U: Séptimo hasta once la misma profesora... M. F: Si señor, Yolanda Bastos. Una gran profesora y me gustaba porque ella, todo lo que nos dio a conocer me ha servido actualmente muchísimo. Son conocimientos que ella ponía mucho en práctica, no se encasillaba en dictar la</p> | <p>Repasa en casa Realizar nuevos ejercicios El profesor es clave para apasionar a estudiar</p> <p>Profesora: Que enseñe conocimientos prácticos Comparar</p> |

| | |
|--|---|
| <p>materia y ya, trataba de poner esos temas que veíamos en la vida real, compararlos, buscaba la manera de hacernos ver cómo podría servirnos diariamente.</p> | <p>Multiplicidad de estrategias para enseñar</p> |
| <p>J. U: ¿Y qué materia no le gustaba? M. F: Mecanografía. Además de que la profesora le gustaba que todo fuera exacto, no se podía correr ni un poquito. Nunca me gustó esa materia porque tenía la idea de que la tecnología seguía avanzando muy rápido, que uno tenía que seguir con el computador, y uno tenía que hacer márgenes para la máquina de escribir y esas cosas, y como que no correspondía con mis gustos.</p> | <p>Profesor que no apasiona a aprender. (Implícita una concepción de aprendizaje)</p> <p>Materias no relacionadas con la vida real práctica <u>no le apasionan</u></p> |
| <p>J. U: Me decías que te fue muy bien en el colegio, que tu pasión seguía siendo las matemáticas... me podrías ampliar un poco esa información... M. F: Muy bien. En once fui la mejor alumna del salón, cuando llegué a décimo tomé conciencia de lo que significaba “ser la mejor” pues entendí la competencia. Me dije: quiero sobresalir, yo quiero esmerarme más por lo que hago y me gusta, yo quiero ascender, porque no quiero quedarme en lo normal, yo quiero ser mejor. Prácticamente esa idea todavía la tengo, quiero seguir siendo la mejor, no quiero ser una más del montón, quiero progresar y destacarme por lo que hago.</p> | <p>Se destacó como la mejor alumna en 11° En 10° entendió la competencia Quiere sobresalir Ser la mejor Ascender No quiere “ser una del montón”</p> |
| <p>J. U: Algún otro recuerdo importante del colegio...de tus pasiones... M. F: El colegio tiene diferentes énfasis en la media técnica, escogí comercio internacional, pues me gusta mucho también esa carrera, esa área y sus materias me apasionan. Recuerdo los temas que vi porque me han servido en mi carrera actualmente.</p> | <p>En el colegio eligió el énfasis en comercio internacional</p> |
| <p>J. U: Llegas con buena hoja de vida académica a la universidad, una chica apasionada por los números, le agradezco me cuentes cómo fue esa transición colegio-universidad. M. F: Tengo un tío que es profesor acá y mi mamá trabajó varios años como secretaria, así que tengo nexos desde niña con la U. A pesar de esos conocimientos previos, llegué acá y encontré de todo, hay personas muy diferentes a lo que uno pensaba, con creencias diferentes. Entonces lo que traté de hacer fue ir mirando, observando quienes eran de una manera u de otra. Me acerqué a compañeros con los mismos intereses que los míos, gentes con ganas de estudiar y conformé un grupo de estudio. Con el tiempo fui más selectiva y conocí a cuatro amigas que además de ser muy aplicadas también ayudan en la iglesia.</p> | <p>Elige a sus amigos que tengan los mismos intereses Compañeros con ganas de estudiar Selectiva a la hora de elegir sus amigos</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Unas niñas muy juiciosas con las que armamos nuestro grupito y hay vamos.</p> | |
| <p>J. U: ¿Ayudas en la iglesia? M. F: Sí, en la iglesia de mi barrio, desde niña. Doy catequesis y colaboro con la parroquia. Eso también me gusta.</p> | <p>Colabora en la parroquia como catequista</p> |
| <p>J. U: ¿Cómo te fue en el primer semestre con tus pasiones de aprendiz? M. F: Muy bien, desde mi primer semestre obtuve mi mejor promedio. Mejor dicho, llegué con toda.</p> | <p>Desde 1° semestre lleva los mejores promedios de la carrera</p> |
| <p>J. U: ¿Y tus pasiones? M. F: El cálculo. Parece una pasión eterna (risas). No me sucede lo mismo con la física. Todavía no he encontrado una razón exacta, pero es que a pesar de que está muy relacionada con las matemáticas, tantas leyes no les encuentro la misma aplicación que mis matemáticas. A pesar de todo me va bien.</p> | <p>No le encuentra aplicación práctica a la física</p> |
| <p>J. U: Qué pasa cuando no le gusta una materia ¿Cómo la estudias? M. F: El hecho de que no me guste la materia no quiere decir que no me guste la carrera, yo tengo eso claro, <u>entonces trato de esmerarme y seguir estudiando por sacar un buen promedio.</u> Generalmente hago los ejercicios que dejan en clase y realizo otros adicionales. <u>Pienso cuando los estoy haciendo que esto me va a servir para mi promedio, para mi vida. Trato de cogerle amor y de situarme en el ejercicio y trato de acomodarlo a mi vida cotidiana y eso también me va a servir.</u> Es como un amor por conveniencia, jajajaja...</p> | <p>Amor por conveniencia: en el caso de materias que no le gustan Relaciona los temas con su vida cotidiana Si no le apasiona igualmente la estudia para no bajar el promedio académico</p> |
| <p>J. U: ¿Qué significa para María Fernanda aprender? M. F: Aprender es la facilidad con la que yo adquiero nuevos conocimientos y esos conocimientos soy capaz de ponerlos en práctica, no solamente que se queden en mi cabeza estancado, sino que pueda ponerlos en práctica, saberlos entender y darlos a conocer.</p> | <p>Aprender: Facilidad para adquirir nuevos conocimientos y llevarlos a la práctica</p> |
| <p>J. U: Perfecto, ¿Que la apasiona a aprender? M. F: Me apasiona a aprender saber que todo eso que me gusta, me sirve para mi vida, me trae bienestar. Veo la pasión por aprender como el hecho de saber que voy a estar bien, física e intelectualmente. Todos esos aprendizajes me van a proporcionar un ambiente agradable. Voy a pasar de no saber nada a tener nuevos conocimientos. Me apasiona, prácticamente poder conocer, no quedarme vaga de conocimientos. <u>Siento unas ganas enormes de conocer, no</u></p> | <p>La apasiona aprender todo aquello que le sirva para la vida Le apasionan aquellas temas que le ofrezcan bienestar. <u>“Siento unas ganas de conocer, no me gusta quedarme con incógnitas, no se cómo explicar... es algo</u></p> |

| | |
|---|--|
| <p><u>me gusta quedarme con incógnitas... no sé cómo explicar... es algo divino y misterioso a la vez.</u></p> | <p><u>divino y misterioso a la vez”</u></p> |
| <p>J. U: Perfecto, me apasiona su pasión... ¿Y qué la desapasiona? M. F: <u>No sé si exagero, pero nada que tenga que ver con aprender me desapasiona. Puede que algo no me guste mucho pero le voy encontrando el gustico.</u></p> | <p><u>“Puede que algo no me guste mucho pero le voy encontrando el gustico.</u></p> |
| <p>J. U: ¿Cuáles son sus estrategias apasionadas para aprender? ¿Cuáles son tus recursos artesanales? ¿Qué es lo que haces? M. F: Yo creo que lo principal es saber distribuir el tiempo. Cuando uno no sabe distribuir el tiempo, por más de que estudie no va a poder salir bien, porque usted puede acumular todo pero no le va a caber en la cabeza. Segundo, prestar atención en clase. Muchas veces el estudiante se confía de los apuntes y deja de lado aspectos claves que menciona el profesor durante su explicación. En tercer lugar, tomar apuntes para poder afianzar algunos conocimientos. En cuarto lugar, no conformarse con lo visto en clase e investigar en otras fuentes. También los compañeros son un recurso muy importante, poder comparar con otros mis conocimientos, el poder dialogar, interactuar con lo que usted hace. Finalmente, una estrategia es explicarles a los compañeros que no entienden muy bien el tema, porque eso le permite a una afianzar lo que sabe. <u>Explicar lo que se sabe a otros es un buen ejercicio.</u></p> | <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuir bien el tiempo Prestar atención en clase Tomar apuntes en clase Consultar otras fuentes Interactuar con los compañeros Explicar el tema a los compañeros que no entienden el tema |
| <p>J. U: Distribuye bien sus tiempos, esta pila en clase, toma apuntes, investigas por tu cuenta, confrontas saberes con tus compañeros y cada vez que puedes le explicas a tus amigos... ¿prefieres estudiar individual o en grupo? M. F: Si son materias teóricas prefiero estudiar sola, al igual que cuando toca leer textos. Cuando es resolver ejercicios o problemas, es mejor en grupo porque uno va confrontando con los compañeros los análisis y las maneras de resolverlos.</p> | <p>Las materias teóricas las estudia individualmente Las materias prácticas las estudia en grupo</p> |
| <p>J. U: ¿Dónde estudias preferiblemente? M. F: En mi casa, en el comedor porque es amplio. En silencio pues soy una persona tranquila.</p> | <p>Estudia en el comedor en la casa, en silencio, tranquila</p> |
| <p>J. U: ¿Cuánto tiempo necesita usted para estudiar y sentirse segura de dominar un tema? M. F: Dependiendo del tema, porque hay temas que son bastante extensos. También la intensidad que uno le ponga, yo prefiero estudiar desde el comienzo, desde el inicio de clase ir prestando atención, ir repasando en mi casa, para</p> | <p>Estudia de forma permanente No deja acumular los temas de estudio</p> |

| | |
|---|---|
| <p>que cuando se aproximen los exámenes, lo que hago es repasar con más intensidad una semana antes, sin embargo voy repasando diariamente.</p> | |
| <p>J. U: Tienes tu forma de aprender... ¿cómo es el ritual de aprendizaje de una estudiante apasionada por aprender mucho? M. F: Me gustan las cosas claves, busco hojas aparte de mi agenda y tengo todas las herramientas a mi alcance para evitar distraerme: reviso el tema, busco los apuntes, los libros, las fotocopias, calculadora, lapiceros y dispongo de todo lo que necesite a la mano, como el cura cuando dice la misa, así es mi ritual. Inicio por los temas que me parezcan más fáciles y voy adentrándome en lo más difícil. Cuando estudio en grupo es al contrario: empiezo por lo más difícil para aprovechar los aportes de mis compañeras.</p> | <p>Ritual:</p> <p>Dispone el lugar de estudio: temas, apuntes, libros, fotocopias, calculadora, lapiceros...</p> <p>Estudia de lo simple a lo complejo</p> <p>Cuando estudia en grupo va de lo complejo a lo fácil</p> |
| <p>J. U: Eso es todo... M. F: Cuando son partes teóricas hago muchos dibujos, porque aprendo fácil grabando todo en imágenes. Matachitos, por ejemplo, si es un proceso industrial, dibujo una casita echando humo y así recuerdo que es una industria. Pocas veces utilizo mapas conceptuales. Prefiero los matachitos, me dan muy buenos resultados. Con los dibujitos, con los dibujitos me grabo mucho.</p> | <p>Utiliza dibujos o imágenes para aprender: “prefiero los matachitos, me dan buenos resultados”</p> |
| <p>J. U: Estudias silencioso o en voz alta. M. F: En voz alta, voy leyendo en voz alta porque siento que eso me va retroalimentando.</p> | <p>Estudia en voz alta para retroalimentarse</p> |
| <p>J. U: Me amplías lo anterior, por favor... M. F: <u>Cuando yo me hablo en voz alta, siento que otra persona imaginaria también me está hablando. A veces siento que todo el ambiente me habla, es como un ciclo: voy hablando, voy escuchando y voy aprendiendo.</u></p> | <p>Cuando estudia en voz alta siente que una persona imaginaria le habla</p> |
| <p>J. U: Muy interesante su ritual ¿y para qué aprendes? M. F: Aprendo porque me gusta conocer, aprendo para poder aumentar la capacidad de admirar todo lo que está a mi alrededor. Para no solo conformarme con saber “esto es tal cosa”, sino saber de qué está constituida esa cosa, para qué me sirve. Esa capacidad de admirar todo lo que veo y saber para que me sirve, no solamente quedarme estancado con lo que ya estoy viendo, sino ir mas allá de lo que hago. También porque quiero darle bienestar a mi familia, especialmente a mi mamá y a mi abuela, también ellas me motivan a aprender.</p> | <p>Le gusta conocer Aprender para admirar lo que está a su alrededor No conformarse Cuál es la esencia de las cosas Para admirar Saber para qué sirve el saber Darle bienestar a su familia Madre y abuela la motivan a aprender</p> |
| <p>J. U: Y esa pasión de aprender te lleva a dónde... M. F: A lograr lo que me he propuesto, a saber el cómo de</p> | <p>Ser buena estudiante la hace sentir bien</p> |

| | |
|--|--|
| <p>las cosas y a ser muy buena estudiante porque eso me hace sentir bien como persona. A eso me lleva la pasión por lo que hago, a ser constante y responsable, a saber aprovechar muy bien el tiempo.</p> | <p>Constante Responsable Aprovechar el tiempo</p> |
| <p>J. U: Y el mundo de la vida dónde lo deja... M. F: <i>No soy una persona que me gusten mucho las fiestas.</i> Sin embargo, yo asisto, también tengo la idea de que una persona buena estudiante no tiene porque encasillarse solamente en el estudio, uno puede disfrutar también con sus amigos. Tengo una amiga que también tiene un excelente promedio, a ella si le gusta mucho ir a fiestas, <i>a mi casi no me gusta mucho esas actividades, me gusta salir con mis amigos a comer helado, ir al cine, estar en familia, ayudo mucho en la iglesia como le decía, ese es mi mundo diario.</i></p> | <p>Vida social con responsabilidad</p> |
| <p>J. U: Además de estudiar, de colaborar en la iglesia, algún otro hobby... M. F: <i>Me gusta caminar, leer, prácticamente para ir donde mi abuela son quince minutos, me gusta mucho caminar ese trayecto, me gusta explicarle a mis primitos, ellos a veces tienen dificultad con las tareas, estoy pendiente en esa parte y les colaboro asesorándolos.</i></p> | <p>Materia favorita: Encontrarle uso práctico a la materia Profesor clave para propiciar la pasión de aprender</p> |
| <p>J. U: ¿Cuál es tu materia favorita en la universidad? M. F: <i>Ingeniería de métodos y tiempos. Me parece una materia muy completa, creería que es la más importante del ingeniero industrial. Y digo eso sin haber visto las demás materias, pero ya conozco el pensum porque le permite a usted desarrollar y optimizar cualquier proceso y usted para optimizar una empresa tiene que tener conocimiento de todo, no solamente de la parte administrativa sino de la parte industrial. Saber que máquina le puede servir mas, no solamente encasillarse con una parte administrativa sino la parte operativa también. Otra materia que me ha gustado muchísimo es termodinámica, esa materia me gustó también, el profesor me gustaba como le colocaba esa forma tan práctica, como nos hacía ver todo tan real, tan claro. Era todo tan práctico, nos ponía ejemplos muy claros y nos llevaba todo a la realidad. Por lo anterior también me gusto mucho esa materia.</i></p> | <p>Materia favorita: Encontrarle uso práctico a la materia Profesor clave para propiciar la pasión de aprender</p> |
| <p>J. U: ¿Por qué aprende con tanto ímpetu? M. F: <u><i>Estudio por placer, o sea me satisface aprender, no me importa trasnocharme estudiando porque uno entre más estudie más quiere seguir haciéndolo.</i></u> Recuerdo que en el segundo semestre cuando veía cálculo integral a veces me trasnochaba, no para el previo, sino cualquier día, un sábado recuerdo que terminé de hacer un ejercicio y me</p> | <p><u><i>“Estudio por placer, o sea me satisface aprender, no me importa trasnocharme estudiando porque uno entre más estudie más quiere seguir haciéndolo”.</i></u></p> |

| | |
|---|---|
| <p>dieron ganas de seguir haciendo más. Ese día me acosté casi a las once y media haciendo ejercicios y no porque tuviera previo a la siguiente semana, sino porque me gustó como iba resolviendo y le van dando a uno los problemas.</p> <p><u>Sentía que estaba aprendiendo, entonces yo estudio por placer, porque me satisface aprender.</u></p> | <p><u>Sentía que estaba aprendiendo, entonces yo estudio por placer, porque me satisface aprender.</u></p> |
| <p>J. U: ¿Cuál es la hora del día favorita para estudiar?</p> <p>M. F: La hora favorita...yo creería que en las tardes, no me gusta ni madrugar ni traspasar. Traspasar sólo cuando estoy apasionada con un tema.</p> | <p>Estudia en las tardes No traspasar ni madruga Traspasar sólo cuando se apasiona por el tema</p> |
| <p>J. U: Pongamos el siguiente escenario, usted está muy apasionada por un tema... ¿qué haces?</p> <p>M. F: Entre más apasionada esté más consulto. Cuando estoy en ese estado acudo a la bibliografía que suelen dar los profesores al inicio del semestre para enriquecerme más de conocimientos y complementar. Por lo general, esas fuentes me llevan a otra y a otra fuente. También aprovecho los horarios de asesoría extra de los profesores, discuto con mis compañeras de estudio y busco en internet.</p> | <p>“Entre más apasionada esté más consulto. Cuando estoy en ese estado acudo a la bibliografía que suelen dar los profesores al inicio del semestre para enriquecerme más de conocimientos y complementar”.</p> |
| <p>J. U: Entonces no compites así alguna de tus compañeras obtenga mejores resultados académicos...</p> <p>M. F: Soy humana y se siente decepción. A veces sucede que soy la que explico a todos mis compañeros un tema de la evaluación y ellos sacan mejores notas. Pero eso se pasa rápido, cuando uno tiene conciencia de que la nota no refleja lo que realmente uno sabe sobre el tema.</p> | <p>Se frustrar cuando no obtiene buenas notas</p> |
| <p>J. U: Has perdido alguna materia en toda tu carrera.</p> <p>M. F: No, materia no pero si un previo.</p> | |
| <p>J. U: ¿Cómo se sintió?</p> <p>M. F: Fue una materia de química y lloré mucho, me dio pena conmigo misma. Pero puse todo de mi parte y estudié como loca hasta pasar la materia.</p> | <p>No le gusta perder u previo, se frustra</p> |
| <p>J. U: El colegio es un factor determinante en tu pasión por el saber...</p> <p>M. F: La formación en el colegio me parece muy importante porque los profesores no sólo se enfocaron en lo teórico sino en mi formación como ser humano, nos motivaba para seguir aprendiendo, para seguir conociendo, adquirir nuevas ideas. No solamente nos encasillaban en las asignaturas, sino como le decía nos ponían cosas muy practicas y nos daban a entender que cualquier cosa que aprendiéramos nos iba a servir en la vida real.</p> | <p>Colegio:</p> <p>Tuvo buenos profesores Profesores que motivaban Temas relacionados con la vida real</p> |
| <p>J. U: Los profesores juegan un papel clave...</p> | <p>Prefiere profesores exigentes,</p> |

| | |
|---|--|
| <p>M. F: <u>Me parece muy importante ese aspecto, un profesor con buen o mal trato al estudiante, lo acerca o lo aleja a uno del conocimiento. Me gustan más los profesores exigentes y que se exijan a sí mismos. Una persona que no se exija a sí misma no puede exigir a los demás.</u></p> | <p>que se exijan primero así mismos</p> <p><u>“...un profesor con buen o mal trato al estudiante, lo acerca o lo aleja a uno del conocimiento”.</u></p> |
| <p>J. U: Elegiste la carrera que querías estudiar o... M. F: Tenía la idea de estudiar administración de empresas porque mi sueño era ser gerente, estar en una oficina con el vaso de agua y listo, estar llamando (risas). Yo tenía esa idea, entonces mi mamá me decía que no, que como me iba a quedar con una administración de empresas, <u>si yo podía estudiar algo más exigente, porque siempre me he destacado por ser buena estudiante, que yo tenía para dar más, que tenía que explotar ese potencial, entonces me dijo que ingeniería industrial era muy acorde con mis sueños. Fue muy buena la asesoría porque estoy disfrutando mi carrera, estoy en lo que debo estar.</u></p> | <p>Elegir bien la carrera apasiona a aprender</p> |
| <p>J. U: ¿Qué otro aspecto te mueve la pasión de aprender? M. F: <u>Los contenidos de la materia. Pienso que es clave porque es lo que me gusta a mí hacer. Entonces por eso quiero aprender porque me gusta.</u></p> | <p><u>“...Los contenidos de la materia. Pienso que es clave porque es lo que me gusta a mí hacer. Entonces por eso quiero aprender porque me gusta”.</u></p> |
| <p>J. U: Bueno María Fenarda, damos por terminada esta entrevista, le agradezco muchísimo. Algo más que agregar. M. F: No, gracias a usted por esta invitación.</p> | |

Bitácora Reflexiva 04

MEMO 04 (PAAI04): Volviendo a interrogarnos con la pregunta orientadora ¿qué vemos en estos datos? Encontramos en primer lugar las condiciones causales, que para el caso que nos ocupa están conformadas por todas aquellas categorías iniciales ubicadas en los factores que desencadenan la PA. De acuerdo con la participante 04, el factor central de su PA es el “amor por lo que hace”, es decir, amor por su carrera de ingeniería industrial, estudia por placer, porque siente satisfacción personal, aprender lo que le gusta le proporciona bienestar físico e intelectual, además no le agrada quedarse con incógnitas y puede admirar todos aquellos fenómenos que la rodean. Le satisface

pasar de la ausencia de saber a poseer nuevos conocimientos, es decir, tiene avidez de conocer, y aún más cuando encuentra que esos nuevos saberes le ofrecen la posibilidad de entender cómo está constituida “cada cosa”. Se apasiona específicamente cuando encuentra que una materia o un profesor le muestran la utilidad práctica de ese nuevo conocimiento, lo cual en sus propias palabras es *“algo divino y misterioso a la vez”*. Sobre las condiciones que intervienen en esta PA, inicialmente se define como una persona entregada a lo que hace, persistente, responsable, muy consciente de sus capacidades y por lo tanto, inconforme con los bajos resultados, organizada con el tiempo, pues distribuye su horario entre estudiar, ayudar en los quehaceres de la casa, apoyar a sus sobrinos de menor edad con las tareas, y ayudar con la catequesis de la parroquia. En el ámbito familiar, se muestra muy cercana a su madre y a su abuela, además dice que parte de sus metas está en apoyarlas en el futuro, reconoce que gracias a los valores que le inculcaron en el seno familiar tiene claro para donde va: “primero el estudio y luego el juego”. También exalta la buena formación que recibió en el colegio, los buenos profesores y las bases en la parte comercial. Se declara muy selectiva en la elección de sus amigos, se relaciona con un grupo pequeños con los cuales dice compartir su amor por el estudio, no hace mucha vida social, y los apoya cuando lo requieren explicándoles temas que no entiendan con facilidad. Otra condición clave es la buena elección de la carrera. Los profesores juegan un papel importante en la PA, el perfil de estos docentes se caracteriza por ser exigente, que utilice diversas estrategias pedagógicas, que sea cercano a los estudiante (amigo), que muestre el lado práctico de la asignatura y la relacione con el ejercicio profesional. Concibe el acto de aprender como “la facilidad para adquirir conocimientos y poder llevarlos a la práctica, saber entender los conocimientos y darlos a conocer, de modo que sean útiles en la vida cotidiana y profesional. Relata su ritual de aprendizaje en los siguientes términos: en primer dispone el lugar donde va a estudiar, es decir, prepara el altar donde va a ejecutar su ceremonia de aprender. Para ello dispone un lugar tranquilo, la mesa, los apuntes, copias, libros, calculadora y todo o necesario para llevar a cabo su rito “divino y misterioso”. Utiliza como estrategia “pintar matachitos” con el fin de relacionar imágenes con algún conocimiento en específico. Estudia en voz alta “para escucharse a sí misma... para sentir que dialoga con un amigo imaginario”. Ni trasnocha ni madruga, prefiere durante

el día repasar las materias pues no le gusta acumular conocimientos para las fechas de previos. Atiende en clase, toma apuntes de manera juiciosa, cuando lo cree necesario consulta otras fuentes en especial en internet. Las materias teóricas prefiere estudiarlas en forma individual, las materias prácticas en grupo. Cuando se trata de estudiar en grupo le gusta asumir el liderazgo y explicar los temas a los compañeros. Su trayectoria académica en primaria, secundaria y Universidad se caracteriza por ser muy buena estudiante, en 11° fue la mejor bachiller de su colegio, además obtuvo un muy buen puntaje en la prueba Icfes. En cuanto a sus expectativas, estudia para ser la mejor, para destacarse, le gusta sobresalir, y espera en el futuro apoyar a su familia, en palabras de la participante “no quiere ser una del montón”.

Anexo I. Proceso de codificación por participante codificación de los participantes

| Nº entrevista | Código del participante |
|----------------------|--------------------------------|
| 1 | PAAP01 |
| 2 | PAAH02 |
| 3 | PAAI03 |
| 4 | PAAI04 |
| 5 | PAAE05 |
| 6 | PAAE06 |
| 7 | PAAI07 |
| 8 | PAAP08 |
| 9 | PAAS09 |
| 10 | PAAI10 |
| 11 | PAAP11 |
| 12 | PAAP12 |
| 13 | PAAI13 |
| 14 | PAAT14 |
| 15 | PAAH15 |
| 16 | PABP16 |
| 17 | PABP17 |
| 18 | PABP18 |
| 19 | PABP19 |
| 20 | PACE20 |
| 21 | PACE21 |
| 22 | PACE22 |
| 23 | PADH23 |
| 24 | PADH24 |
| 25 | PADH25 |

Anexo J. Modelo de bitácora reflexiva

LOS HALLAZGOS EN LA BITÁCORA REFLEXIVA

A continuación se expondrán a manera de mosaico o collage, los veinticinco “memos” de reflexión que se construyeron a medida que se realizó la fragmentación y análisis de los datos de igual número de entrevistas en profundidad. El propósito de este apartado es mostrar los hallazgos que fueron emergiendo en ese momento y que finalmente originaron las grandes categorías y subcategorías de esta investigación. Es el paso “puente”, entre el ejercicio descriptivo cuantitativo al trabajo central de corte cualitativo.

La metodología de construcción de estos “memos reflexivos” se realizó a partir de una pregunta pedagógica: ¿qué veo aquí? o ¿qué encuentro en estos datos?. Estos interrogantes se formularon cada vez que se finalizaba el análisis línea por línea de cada una de las 25 entrevistas realizadas con los participantes del estudio. Las descripciones que aparecen a continuación se alimentan con los datos de la encuesta social complementaria, los resultados del cuestionario de procesos de estudio y los grupo focales. Por eso, considero que esta apartado es la presentación de los “hallazgos bisagra”, porque son el puente entra el exterior y el interior de este laberinto investigativo.

He subtitulado esta parte “La bitácora reflexiva”, porque en realidad contiene el conjunto de reflexiones del cuaderno de bitácora que fue construyéndose, en el análisis “línea-a-línea” que se realizó en el proceso inicial de codificación abierta. Al final, se adiciona una tabla, que tiene como objetivo, presentar un resumen general de este ejercicio y facilitarse un panorama global de todo el análisis.

MEMO N° 1 (PAAP01): “La complejidad me lleva a estudiar más, a conocer cada vez más, a buscar cada vez más...”

¿Qué veo aquí? ¿Qué encuentro en estos datos? Los datos que ofrece la participante PAAP01 permiten identificar una serie de categorías iniciales, que de acuerdo con el ejercicio de codificación, corresponden a las siguientes denominaciones: aspectos que desencadenan la pasión de aprender (PA); dimensión intrapersonal e interpersonal de la PA; concepción de aprendizaje de EU apasionados; estrategias de aprendizaje de los EU apasionados; logros/expectativas de los EU con pasión de aprender; trayectoria académica. Se identifica una estudiante de origen humilde, con muchas dificultades económicas, que vive en un barrio de estrato dos en la ciudad de Cúcuta, que estudió la licenciatura en Biología-química porque no pudo estudiar medicina y que finalmente dice estar realizada con su carrera. PAAP01 es una estudiante juiciosa, responsable, echada para adelante, dedicada, hogareña, con una fuerte dependencia de su madre, con ganas de progresar, hasta el punto que montó su propio negocio: un café internet. A pesar de su dependencia materna se tiene confianza en sí misma, se reconoce como buena estudiante y lo expresa con orgullo. Es de pocos amigos y la muestra de ello es que prefiere estudiar individualmente, no es muy rumbera, lleva más bien una escasa vida social, prefiere quedarse en casa estudiando que irse de paseo. Concibe el aprendizaje como el acto de conocer todo lo que se pueda, lo cual muestra ganas de saber, actitud positiva hacia el estudio. En cuanto a las estrategias de aprendizaje manifiesta que estudia todas las mañanas, que es muy dedicada y responsable, le presta especial atención a lo que ella denomina “clases prácticas” como la química, con la “clases teórica” lee, subraya, resume y se lee así misma en voz alta. Complementa sus conocimientos accediendo a internet. Le da todos los créditos de su pasión de aprender y su éxito académico a su gusto personal por el estudio y al apoyo de su madre, se muestra crítica con sus profesores y las instituciones donde ha estudiado, considera que los profesores de la universidad saben mucho pero motivan poco a los estudiantes. Expone una excelente trayectoria académica, se ha destacado como la mejor estudiante en todos los niveles (primaria, bachillerato y universidad), ha sido becada y ha recibido reconocimientos, obtuvo buen puntaje en la prueba de estado

(Icfes). Ve en el estudio la posibilidad de mejorar sus condiciones socio-económicas y ayudar a su madre y a su hermana, proyecta realizar una especialización y publicar su tesis en una revista indexada. Su materia favorita es la biología, de la cual muestra un especial interés desde niña, le gusta la biología porque según ella es “palpable” y compleja; es decir, es una materia que facilita confrontar con la realidad los saberes, además es compleja porque abarca muchos conocimientos, como tal es un verdadero reto para ella. Entre sus aficiones personales está la tecnología y el baile. Un elemento de carácter personal en la entrevistada es el énfasis que pone en que “siempre se ha destacado como la mejor” y que quiere ayudar a su familia, en especial a su hermana y a su madre, en esto por momentos parece obsesiva. En resumen, una chica de origen humilde, que le apasiona estudiar, que siempre quiere ser la mejor, responsable y dedicada, que quiere mejorar sus condiciones socio-económicas para ayudar a su familia.

MEMO N° 2 (PAAH02): “Me encanta lo que hago. Es lo mío, no me veo haciendo otra cosa.”

¿Qué veo en esta entrevista? Un joven inquieto, deseoso de poder cumplir sus sueños, buen estudiante desde su educación primaria y con una “formación integral”, entendiendo esta expresión como la formación del individuo en su ser, en su saber y en su saber hacer. Erwin es un joven amable, buen conversador, siempre dispuesto a colaborar y muy comprometido con las tareas que debe cumplir. Ha cursado dos carreras muy distintas: se graduó inicialmente como ingeniero de producción biotecnológica de la UFPS y está próximo a graduarse como comunicador social de la misma universidad, en ambas carreras se ha destacado con buenos promedios y es considerado por profesores y compañeros como muy buen estudiante. De acuerdo con su relato, estudió primero ingeniería porque no tuvo los recursos económicos para estudiar en Bogotá comunicación. Esto es evidente, hasta hace poco menos de diez años, esta carrera no se ofrecía en la región. Situación que obligaba a las familias a realizar grandes esfuerzos para enviar a sus hijos fuera de Cúcuta. Aunque asume su primera profesión con agrado, siente que no “quería pasar la vida en un laboratorio viendo crecer microorganismos, no

era lo que yo quería.”, asume la experiencia de estudiar y ejercer el periodismo como “un cambio del cielo a la tierra”, pues tiene la posibilidad de interactuar con la gente y desarrollar toda su creatividad. Hijo de maestros, se evidencia un cierto interés por lo pedagógico, Erwin ha sido monitor de la materia de “Teoría de la comunicación” y según el director del programa de comunicación social, se destaca como expositor, es responsable en sus funciones y logra gran aceptabilidad entre sus compañeros. Quizá esta cercanía con la educación lo lleva a referirse en muy buenos términos de sus profesores de primaria, bachillerato y universidad. Además de destacarse como persona, buen estudiante, es un buen deportista, practica el fútbol aficionado y también tiene cierto reconocimiento como jugador, inclusive en la adolescencia pasó por su mente dedicarse al fútbol y dejar la academia. Hay varios elementos que mueven su pasión de aprender, el entusiasmo de vivir, las “ganas de salir adelante”, el deseo de mejorar como persona, de ser un buen profesional, de mejorar su nivel social, de obtener una beca para continuar estudiando una especialización y de tener conocimiento para saber de que habla, considera que los profesores y el colegio le dieron muy buenas bases de conocimientos. Algunos factores contribuyen a esta ansia de saber: estudiar lo que le gusta, el apoyo de su familia y sus ganas de mejorar. Define el aprendizaje como la adquisición de conocimientos, saber es “saber hacer”, tener conocimientos. Asume el proceso de aprender como un ejercicio constante, en el cual es posible aprender en todos los ámbitos y de todos los temas y experiencias de la vida, así la materia no sea muy apasionante procura “exprimirla y aprender al máximo de ella”, aprende para sentir que se está respondiendo así mismo: “Aprendo para ser cada día mejor” y no le interesa para nada el promedio, simplemente disfruta lo que hace. Manifiesta que cuando se apasiona por un tema en particular, acude a diversas fuentes para ampliar los conocimientos, entre ellas internet. Estudia con pasión porque está en la carrera que le gusta y lo expresa de diversas maneras: “Me encanta lo que hago, es lo mío y no me veo haciendo otra cosa” o la “Comunicación social es lo que yo quiero, me veo en eso, trabajando en eso...” y “Me apasiona la comunicación social, esa es una de las razones de mi alto promedio...”. Según las circunstancias no tiene ningún problema en estudiar de forma individual o en grupo, su ritual de aprendizaje exitoso es el siguiente: atender al profesor en clase, tomar apuntes, grabar la clase si es necesario, leer el material, subrayarlo, resumirlo, ampliar

los temas, repasar y volver a investigar si es indispensable, suele acompañarse con música.

MEMO N° 03 (PAAA03): “Cuando a una le gusta una materia el tiempo se pasa volando”.

Para iniciar la reflexión sobre los datos que proporciona PAAI03, reiteramos la pregunta ¿qué se encuentra en esta entrevista? Para continuar con la estructura protocolar, se destaca la personalidad de la participante, que bien puede resumirse en una de sus intervenciones: *“A mi me educaron para ser autónoma y eso es lo que cuenta”*. El relato muestra una joven estudiante exitosa en lo académico, segura de sí misma, muy responsable y con una tendencia a ser perfeccionista, organizada en su tiempo de tal manera que ella misma se cataloga como “calculadora” por su tendencia a anticiparse a los acontecimientos, en específico, no dejar acumular los temas de estudio. Cursó prácticamente desde el preescolar hasta el grado de bachiller con el mismo grupo de compañeras, pero en el grado once tenía muchas expectativas por salir del colegio e ingresar a la universidad, aunque el cambio fue notable se adaptó con facilidad a pesar de ser la primera vez que estudiaba con hombres. No cree que el medio ni los compañeros influyen en su pasión de aprender o de forma negativa, aspecto que confirma con esta frase: *“yo ando con alumnos vagos y eso no se contagia”*. No tiene ningún problema para estudiar en forma grupal, sin embargo, manifiesta que antes de un sesión de grupo estudia de manera individual. Sobre su pasión de aprender manifiesta que *“aprende porque le gusta aprender”*, según su testimonio aprende por placer, por gusto personal y asume su tarea como un reto: *“Estudio por placer, porque me gusta, para sentir el placer de saber de qué me están hablando, de comprender un proceso y explicarlo”*. Las materias que la apasionan a estudiar son el inglés, la matemáticas y la física. Las considera materias relacionadas con la vida práctica (real), que le ofrecen respuestas a interrogantes cotidianos. En la actualidad dice estar seducida por la electiva I: “Logística empresarial” por ser una asignatura que se relaciona con el campo laboral. A la pregunta sobre las razones que ella considera que desatan esa pasión manifestó que el entusiasmo, la motivación social, el interés de aprender mucho para ser una buena

profesional y conseguir un buen empleo. También subraya el hecho de elegir la carrera que le gusta y contar con un padre modelo: su padre es odontólogo y vive actualizándose de forma permanente, *“le brillan los ojos contando las cosas nuevas que aprendió en un seminario, es un hombre feliz que disfruta lo que hace”*. Finalmente destaca aspectos claves que resumen su pasión de aprender: uno mismo, la actitud positiva, el apoyo de la familia y su proyecto de crear y manejar su propia empresa. Su concepción de aprendizaje se sintetiza en esta frase *“Me gusta darle sentido a lo que aprendo, buscarle aplicación.”* Dice que considera que ha aprendido cuando es capaz de utilizar un concepto para resolver un problema, le gusta saber mucho sobre el tema, dominar la información y poder utilizarlo, cuando tiene una dificultad en un tema o en una materia, le dedica el tiempo y el esfuerzo necesario hasta resolverlo. Sobre las estrategias que utiliza para aprender señala que le presta atención al profesor, dedica el tiempo necesario según la exigencia de la asignatura, prefiere un lugar silencioso como su habitación para concentrarse y lee, subraya, relee, resume el tema y repasa. Un factor importante para esta estudiante es el profesor, los prefiere exigentes: *“Que obligue a leer, a impulsar a dar lo máximo, a tener reglas de juego claras, a mostrar pasión, vocación y dominio del tema”*, porque de lo contrario *“...en ciertas ocasiones los profes son tan aburridos que matan la pasión”*. Con relación a sus expectativas asegura que parte de su pasión por estudiar radica en su deseo de saber mucho para prepararse para ser una excelente profesional, poder crear y liderar su propia empresa. Con relación a su trayectoria académica es más bien modesta en sus apreciaciones, lo cual difiere con relación a otros participantes de la investigación, a los cuales se les nota su deseo de ser reconocidos. Sostiene que a lo largo de su experiencia como estudiante nunca ha sido la mejor del grupo, se considera *“normalita”*. En términos reales, lo cierto, es que obtuvo un buen puntaje en la prueba Icfes y siempre se ha destacado como una alumna brillante.