



VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/11/12

Fecha de aceptación 26/03/13

EL GÉNERO EN EL CONTEXTO CULTURAL DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: LA FOTOGRAFÍA COMO VOZ REVELADORA.

Gender at the cultural context of university learning: photography as a revealing voice



Eva María Olmedo Moreno

Universidad de Granada

E-mail: emolmedo@ugr.es

Resumen:

Los informes sobre el EEES proponen un nuevo enfoque de aprendizaje basado en la construcción del conocimiento, que supone no sólo un cambio en la propuesta metodológica actual, sino que también del contexto cultural de aprendizaje que desencadene una nueva cultura de aprendizaje. Diversos trabajos, desde la perspectiva sociocultural (Gay y Cole, 1967; Rogoff y Lave, 1984; Scribner et al., 1982; Carraher, Carraher y Schliemann, 1985; Saxe, 1989; Capon y Kuhn, 1979; Buendía y Olmedo, 2002; Olmedo, Pegalajar y Buendía, 2011), insisten en la importancia del escenario en el que se desarrollan las acciones de aprendizaje y la necesidad de apostar por contextos permeables y enriquecidos por lo masculino y lo femenino (Calvo y Susinos, 2010). Este trabajo se centra en describir y reescribir para interpretar las relaciones de los objetos, presentados en fotografías por los y las participantes. Tres grupos de estudiantes de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que construyen el contexto cultural de aprendizaje desde su perspectiva, diferenciada por la identidad de género. Mediante la investigación basada en la imagen, subyace como principal conclusión que a pesar de los esfuerzos realizados en la institución universitaria por cambiar hacia un modelo de aprendizaje constructivista, aún no está asumido completamente por los y las estudiantes, puesto que las modalidades de aprendizaje menos representadas son propias a este. El género no se ha incluido como orientador en las nuevas teorías y metodologías universitarias; las mujeres tratan de adaptar y reconfigurar el espacio a las necesidades demandadas por las nuevas acciones, haciéndolos más versátiles, y los hombres más conservadores y reafirmados en modalidades de carácter prioritariamente individuales, situadas en entornos tradicionales de aprendizaje como es un aula o su habitación de estudio.

Palabras clave: contexto de aprendizaje, enfoque sociocultural, género, investigación basada en la imagen.

Abstract:

The EHEA reports propose a new learning approach based on the construction of knowledge. It must be considered that this change must go beyond than a different methodology we use today. So, we must move towards a change of the cultural context that triggers a new culture of learning. Several studies from the sociocultural perspective (Gay and Cole, 1967; Rogoff and Lave, 1984; Scribner and al., 1982; Carraher, Carraher and Schliemann, 1985; Saxe, 1989; Capon and Kuhn, 1979; Buendía and Olmedo, 2002, Olmedo, Pegalajar and Buendía, 2011), have focused on the importance of context where learning actions are developed and the necessity to commit for these permeable and enriched contexts by masculine and feminine characteristics. This paper focuses on describing and rewriting to interpret objects relationships in photographs submitted by the participants, three groups of postgraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Granada, who build the cultural context of learning from their perspective, differentiated by gender identity. Through image-based research, the underlying main conclusion is that, despite the efforts made at university to change to a constructivist learning model, it is not still fully accepted by the students, because a lack of use of these learning modalities. Gender has not been included as a guide in the new theories and university methodologies; women try to adapt and reconfigure the space to needs demanded by the new shares, making it more versatile. The men are more conservative and reaffirmed in an individual priority modalities character, situated in traditional learning environments, such as a classroom or a study room.

Key words: learning context, sociocultural approaches, gender, image-based research.

1. Género y contexto cultural de aprendizaje

El enfoque histórico cultural del aprendizaje va más allá de la suposición generalizada que las características de los grupos culturales están localizadas dentro de los individuos como portadores de cultura. Asume, que el desarrollo y disposiciones individuales deben ser entendidos en (y no separados de) un contexto cultural e histórico de aprendizaje. Para entender el aprendizaje individual y comunitario es necesario examinar la naturaleza y formas de los artefactos y herramientas culturales utilizados, las relaciones sociales, las reglas y la división del trabajo, así como el desarrollo histórico de los individuos y sus comunidades (Gutiérrez y Rogoff, 2003). La mediación del género en la construcción del aprendizaje es un elemento tradicionalmente olvidado y que actualmente está cobrando relevancia gracias a diversos factores, pero el más destacado radica en la incorporación de la mujer a la “sociedad” en un sentido global. Siendo este el motor de impulso de una nueva perspectiva para dar respuesta a los problemas socioeducativos denominada “paradigma feminista”, que aporta nuevas formas de ver las prácticas sociales, y entre ellas, las prácticas educativas y científicas arraigadas en la tradición (Barral y otros, 1999; González, 1999).

Cuando Margaret Mead (1935) describió su investigación de “*Sexo y Temperamento en Tres Sociedades Primitivas*” a sus estudiantes en la Universidad de Columbia, les explicó que su estudio traba de ver en qué grado el temperamento está biológicamente determinado por el sexo, de manera que esperaba ver si había factores culturales o sociales que afectaran a este. ¿Eran los hombres inevitablemente agresivos? ¿Eran las mujeres inevitablemente hogareñas? Resultó que las tres culturas con las que convivió en Nueva Guinea eran un laboratorio casi perfecto, pues se encontraban cada una de las variables que nosotros asociamos con masculino y femenino en una configuración diferente a la de nosotros, y en algún caso a lo opuesto a la sociedad de América de principios de siglo XX: Los *Arapesh*, tanto hombres como mujeres eran de temperamento pacífico y ni los hombres ni las mujeres hacían la guerra; *Mundugumor*, tanto hombres como mujeres eran de temperamento bélico; y en los *Tchambuli* los hombres se acicalaban y gastaban su tiempo en arreglarse mientras las mujeres

trabajaban y eran prácticas. Con lo que concluyó que sexo y género no son lo mismo, y que los elementos asociados a uno y otro poseen un origen cultural.

El género, como indican Crawford y Chaffin (1997), es un sistema social que funciona a tres niveles: el plano sociocultural, el interactivo y el individual. El género aparece como un constructo social que regula las relaciones entre los grupos y el acceso a los recursos, en el plano sociocultural. En el interactivo, funciona como categoría social y cognitiva a la vez. Y en el individual, son los sujetos mismos quienes aceptan las características de género como partes de su propia esencia, a la que se conforman una serie de comportamientos y de roles predeterminados por la propia cultura.

Es importante el reconocimiento de la diversidad femenina, reconociendo el papel de la experiencia y de la identidad en la formación del conocimiento, que no se esconda tras el velo de la universalidad y la neutralidad (Colás, 2003).

En Educación Superior, escenario de este trabajo, se están realizando numerosos trabajos sobre el estudio académico, pero son pocos los que los contextualizan en la perspectiva de género (Ajello, 1993). Además, los existentes muestran limitaciones como indica Acker (1995) al realizar un análisis de síntesis de los estudios empíricos sobre ciencia y educación producidos en la veintena de 1960-1979, pone de relieve que dichos trabajos son realizados o bien con muestras únicamente de varones; o en el caso de las muestras mixtas, no se explican los porqués de los hallazgos, ni tampoco se integran éstos en las teorías del tópico estudiado.

Las revisiones de trabajos ponen de manifiesto la dicotomía entre un mundo masculino y un mundo femenino, evidenciando como la enseñanza se decanta por lo público, lo científico y lo cognitivo, más cercano al mundo masculino y no tiene en cuenta lo privado, lo cotidiano y lo afectivo. Sin embargo, también se evidencia cómo el alumnado atribuye un escaso significado su aprendizaje académico cuando se plantea la resolución de problemas y conflictos en la vida cotidiana, otorgando a los conocimientos del ámbito privado mayor utilidad para su resolución (Buendía, Olmedo, González y Pegalajar, 2007).

Estas conclusiones denotan la necesaria revisión de la cultura de aprendizaje en las instituciones educativas, para proponer alternativas que integren “herramientas de adaptación intelectual” vinculadas a la acción, que cada cultura proporciona a sus miembros y que les permite usar sus funciones cognitivas de una forma adaptativa a la situación contextual de aprendizaje. Como medio, para favorecer la diversidad de perspectivas, evitando el encorsetamiento y las únicas visiones, tradicionalmente androgénicas.

Desde esta premisa, cuando se propone un nuevo enfoque de aprendizaje desde EEES basado en la construcción del conocimiento del estudiante, se debe tener hacia un cambio profundo que implique otra “cultura de aprendizaje” y su “contexto cultural”. Ya que las acciones de los individuos son inseparables del contexto, están integradas en él, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico (Lacasa, 1989). Por lo que deben de investigarse los rasgos del contexto que lo convierten en algo significativo para las alumnas y los alumnos, sobre todo sus metas.

La herramienta cultural por excelencia es el lenguaje y este es entendido como producto de la actividad humana. Existe un momento en el que el pensamiento y el habla coinciden produciendo lo que se llama pensamiento verbal. Esta conceptualización es muy importante en esta investigación ya que se desarrolla a partir del pensamiento verbal generado por los y las participantes, en sus interpretaciones de las imágenes fotográficas de

lo que es para cada uno el aprendizaje universitario. Pero sin obviar que el motor de dicha comunicación va a ser precisamente el lenguaje no verbal de la mirada del otro plasmada en una imagen fija.

2. El lenguaje de la luz

Constantemente estamos intentando tomar imágenes de lo más remoto y lejano, valiéndonos para ello de técnicas como “*digiscoping*”, acoplando un telescopio a nuestras cámaras para lograr fotografías de objetos muy lejanos, pero también de lo más pequeño y cuasi-invisible, con la “nanofotografía”. Todo este esfuerzo responde a la certeza de saber que lo más lejano y lo más próximo conforman ese entramado de relaciones entre ellos que posibilita nuestra existencia. Lo importante no es estudiar aisladamente los objetos o las situaciones, para después sumarlas, sino entender cómo se comporta cada uno en la unificación. Siendo el contexto la relación entre las cosas que hace que el todo tenga sentido, es el paisaje como una totalidad, como demuestra Rogoff (1982) en su estudio sobre memoria espacial con niños y niñas, a los que se le facilitaban objetos en miniatura como carros, animales y muebles para reconstruir una escena sobre montañas, casas y calles fijas. El contexto era la disposición total de esos elementos donde cada uno tenía su lugar en el paisaje que el niño o la niña recuerda enlazando relaciones significativas entre los objetos, personas, etc. Y son esas relaciones significativas las que nos envuelven en lo que se denomina “contexto cultural de aprendizaje”. Bruner (1997) asigna especial relevancia al ámbito de trabajo en la aparición de una obra creativa, comentando un hallazgo de Zuckerman (1985) acerca de que las probabilidades de ganar un Premio Nobel son mayores cuando se ha trabajado en el laboratorio de alguien que ha ganado uno,

“(…) al entrar en semejante comunidad, no sólo has entrado en una serie de convenciones de praxis, sino también en una forma de ejercer inteligencia” (Bruner, 1997, p. 172).

En el contexto educativo se han usado las imágenes, sobre todo, en cuatro grandes campos (Sanchidrián, 2011): Estudios de relaciones de género en las aulas, análisis de la cultura material de la educación, temas relacionados con infancia, marginación y educación social, y trabajos relacionados con la imagen de los maestros, la que se ofrece de ellos, la que ellos tenían de sí mismos y cómo eran vistos. Pero rara vez la investigación sobre el aprendizaje universitario se ha basado en la fotografía (*Image-based research*), puesto que generalmente el acto de fotografiar se ha vinculado a un hecho artístico cargado de la subjetividad del que aprieta el disparador: sus valores estéticos, su forma de transmitir un determinado mensaje, resultante del vínculo que se establece entre él mismo y el objeto fotografiado. Y es precisamente esta subjetividad que se pone en juego en la fotografía la que, en este estudio, nos sirve para visualizar relaciones significativas que los estudiantes dan a los diferentes elementos: desde qué mirada se está contemplando la problemática, por qué se elige un determinado ángulo y no otro, etcétera. La fotografía ofrece una nueva posibilidad de registro del pensamiento: la de escribir con la luz (Carman, 2004).

Pero no sólo la fotografía por sí sola nos aporta datos, sino que también, en la interpretación que el sujeto hace sobre una imagen, es posible ver que entiende o que pensamiento tiene sobre aquellos elementos que representa dicha imagen. Estará plasmada en ella lo que ve y cómo lo ve, lo que elige y prioriza para ser fotografiado. Aquello que el discurso no podía cristalizar en palabras, esos recuerdos que durante las entrevistas cualitativas se quedaban congelados, el trabajo con las fotos y con el video los pudo nombrar: La cámara fue un instrumento de descubrimiento (Makowsky, 2004, pp.19-20).

Es interesante observar que en idiomas como el castellano, francés, inglés, portugués o italiano el término imagen procede del latín *imago*, *imagine* (representación, imitación, retrato, copia, reproducción...) mientras que en alemán se usa el término *bild* (construcción, formación) que se acerca más al concepto actual de imagen como resultado de la intervención de procesos de percepción, selección, registro e interpretación (Sanchidrián, 2011, p. 298). Y en los que se centra un grupo importante de trabajos recientes que analizan las reacciones que provocan en quienes ven fotografías de imágenes de aula (Burke, 2001; Burke & Ribeiro de Castro, 2007; Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 2000; O'Donoghue, 2010; Thyssen, 2007).

3. Justificación del problema

Este trabajo describe, interroga y redescrive la cultura de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, que analiza las relaciones de los objetos que constituyen el contexto cultural de aprendizaje desde su concepción mediada por el género. Entendida como una estructura mental de carácter general, que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes e inconscientes que tiene su origen en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales (Buendía, 1999).

Nuestro objetivo de trabajo es “conocer e interpretar el contexto cultural de aprendizaje universitario determinado por las relaciones entre las modalidades y escenarios de aprendizaje concretos, a través de la experiencia del alumnado en función del género”.

4. Método

Desde un Enfoque de Género, esta investigación centra su metodología en la cualitativa, concretamente en el *focus groups*, dado que el objetivo es describir e interpretar el contexto cultural de aprendizaje universitario desde la perspectiva del alumnado en función del género. Siendo esta perspectiva como la más idónea para identificar aquellas brechas de género construidas culturalmente y que representan la distancia existente entre un punto de comparación. Junto con la investigación basada en la imagen (*Image-based research*), puesto que los instrumentos empleados en la recogida de datos son la imagen. Esta va a ser esencial para la interpretación y redescipción de posicionamientos comunes y encontrados en función del género.

a) Muestra

La selección muestral intencional, invita participar a un grupo de tres alumnos y siete alumnas de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Tienen una edad media de 23 años y su formación previa se distribuye en: Licenciatura de Pedagogía (60%), Psicopedagogía (20%) y Psicología (20%).

En un segundo momento se distribuyen en tres grupos de discusión, de forma intencional, provocando así la presencia de los dos géneros en cada grupo. De modo, que el grupo A estuvo constituido por un alumno y dos alumnas, el grupo B por un alumno y tres alumnas y el grupo C por un alumno y dos alumnas.


b) Procedimiento

Una vez seleccionado el grupo participante, se les pide que realicen fotografías que describan completamente lo que para cada uno representa y es el aprendizaje universitario. Las imágenes tomadas por los alumnos y alumnas, van a ser analizadas desde tres perspectivas que nos permite, a su vez, garantizar la calidad de los datos obtenidos a través de un proceso de triangulación de informaciones. De esta forma los datos serán extraídos desde la interpretación de la investigadora, del fotógrafo o autor/a de la misma, y desde el grupo de discusión. En el focus group los participantes reflexionan sobre los objetos y relaciones que se presenta en la imagen y construyen su propio significado, haciendo consciente al autor de su propia visión, afianzándola o modificándola.

Junto con la triangulación (veáse tabla 1) como criterio de calidad, tendremos en cuenta los valores de verdad propuestos por Guba y Lincoln (1981) de los datos cualitativos, y que son concretados en la investigación basada en la imagen por Simco y Warin (1997, p.670) en:

- *Fidelidad*, esto es, el grado en el que la imagen representada el evento que pretende.
- *Adecuación de la interpretación*, es ir buscando los pedazos perdidos del cuadro en un proceso a un nivel superior de la interpretación, más profundo y más extenso a la comprensión.
- *Transparencia*, explicando cada una de las fases del proceso, de manera que pueda ser replicado.
- *Autorreflexión*, que impregna cada una de las fases del análisis, de manera que visible.
- *Integración de interpretaciones contradictorias*, con las que la comprensión del objeto de investigación se enriquece y se alcanza mayor profundidad.

Tabla 1. Ejemplo de triangulación de datos.

INVESTIGADORA	<table border="1"> <thead> <tr> <th>A de</th> <th>a</th> <th>Código</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>8/3</td> <td>428/288</td> <td>CUP</td> </tr> <tr> <td>201/108</td> <td>267/177</td> <td>escribir</td> </tr> <tr> <td>270/71</td> <td>396/173</td> <td>CMS ordenador</td> </tr> <tr> <td>114/34</td> <td>361/174</td> <td>HSI búsqueda de información</td> </tr> <tr> <td>215/122</td> <td>248/145</td> <td>CMS bolígrafo</td> </tr> </tbody> </table>	A de	a	Código	8/3	428/288	CUP	201/108	267/177	escribir	270/71	396/173	CMS ordenador	114/34	361/174	HSI búsqueda de información	215/122	248/145	CMS bolígrafo
	A de	a	Código																
8/3	428/288	CUP																	
201/108	267/177	escribir																	
270/71	396/173	CMS ordenador																	
114/34	361/174	HSI búsqueda de información																	
215/122	248/145	CMS bolígrafo																	
																			

<p style="text-align: center;">AUTOR/A Grupo3HombreA</p>	<p>119 HombreA: Esta chica, que es un trabajo individual, que se apoya en -> (119-123): aprendizaje general -> (119-123): CMS apuntes -> (119-123): CMS ordenador -> (119-123): HSI trabajo de investigación 120 medios técnicos en el ordenador... está realizando un esquema de sus 121 apuntes, pero se está apoyando en el ordenador. Creo que es un aspecto 122 típico del aprendizaje en la universidad, el apoyarse en medios 123 técnicos... representa mucho las situaciones de aprendizaje. 129 HombreA: Solo cuando le buscas el sentido a algo... es ese intento -> (129-130): aprendizaje general -> (129-130): comprender 130 de responder y comprender algo... 132 HombreA: Por eso esta chica (de la foto) está tratando de darle 133 sentido a algo, va a tratar de buscar diferentes estrategias, va a 134 tratar de memorizarlo, de hacerse esquemas, de hacerlos con la ayuda 135 del ordenador y esta vía le proporciona la reflexión y memorización.. 136 para su fin último que es encontrarle sentido. 139 HombreA: Bueno pero siempre buscas un fin, y esto te lleva a 140 aprender cosas en ese camino para conseguir lo que buscas. Si claro 141 que aprendes otras cosas mientras tanto...</p>
<p style="text-align: center;">GRUPO3: HombreA MujerA MujerM</p>	<p>125 MujerA: Sí, claro que sí. 126 MujerM: Bueno es que todas las situaciones que estamos viendo son de 127 aprendizaje. 128 MujerA: Según mi opinión, no es así... todo, todo no es aprender.. 131 MujerM: Si es eso. 137 MujerA: La cosas que aprendes sin darte cuenta... ¿no son aprendizajes? 138 Hay aprendizajes que no son intencionales.</p>

Para facilitar el análisis tanto de las imágenes fijas y como de los videos del grupo de discusión, se utiliza el programa Aquad 6, en la aplicación "texto y video", siguiendo los pasos de Miles y Huberman (1984): reducción de información, estructuración de datos, y determinar relaciones y verificar conclusiones. Tratando de reducir la cantidad de datos e identificando segmentos significativos de vídeo e imágenes, para el objetivo de la investigación. Estableciendo así un sistema de "códigos", como la abreviación de la categoría del segmento asociado a las "unidades de significado". Fundamentalmente, éste es un proceso de categorización durante el cual las categorías han surgido de la revisión bibliográfica, tomando como referencias fundamentales la clasificación de escenarios y modalidades de aprendizaje de la CIDUA (2005), de la CRMEU (2006), De Miguel (2006, p.21) y Mateos y Pérez (2006), y de la propia interpretación de la imagen/video.

Con posterioridad a la codificación, y a fin estimar la fiabilidad del estudio (intercoder reliability), se seleccionó de forma aleatoria un 20% de unidades de significado. El valor mínimo obtenido con la Fórmula de la Pi de Scott fue de .718, considerado como óptimo.

5. Resultados.

En consonancia con el procedimiento seguido, el análisis de las informaciones se expone conjuntamente siguiendo los dos planos previstos en el objetivo propuesto:

- El primero lo denominamos plano de segmentación. Consiste en el procesamiento "inteligente" de las imágenes orientado a la extracción de información de tipo cualitativo (qué hay en las imágenes) y cuantitativo (número de objetos, acciones, personas, entre otras).

Tabla 2. Sistema de categorías: Códigos y descripción

Categoría	Indicador	Código y definición
Escenario universitario	Cafetería	CUC Local de despacho de bebidas y café.
	Aula	CUA Sala donde se celebran las clases en los centros docentes.
	Despacho	CUD Lugar de trabajo docente y atención de tutorías para el alumnado.
	Pasillo/Hall	CUP Espacio común y distribuidor de dependencias.
	Biblioteca	CUB Institución cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y exposición de libros y documentos. Lugar de consulta y sala de estudio.
	Seminario o laboratorio	CUS Clase en que se reúne el profesor/a con los alumnos/as para realizar trabajos de investigación o prácticas de alguna disciplina o materia.
Escenario externo	Aula de Informática	CUI Aula de informática dispuesta para actividades relacionadas con las Nuevas Tecnologías
	Casa o piso de residencia habitual	CEH Habitación de estudio.
	Auditorio o teatro o sala de reuniones	CEA Auditorio o teatro o sala de reuniones.
	Aula externa	CEX Escenario de recogida de datos o trabajo de campo externo a la universidad.
Sin escenario	Plano que neutraliza el escenario	CSE Plano que neutraliza el escenario.
Mobiliario y material	Mobiliario y material	CMS Utensilios necesarios para el aprendizaje en la universidad.
Horario presencial	Estudio y trabajo en grupo. Hacer que aprendan entre ellos.	HSGc Lecturas conjuntas
		HSGb Búsqueda de información
		HSGt Trabajos teórico/prácticos
		HSGr Exámenes y resolución de dudas
		HSle Exámenes
	Estudio y trabajo autónomo o individual <i>Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje.</i>	HSIb Búsqueda de información
		HSII Lecturas o actividades complementarias
		HSIi Trabajo de investigación/monográfico
		HPC Profesor
		HPC Estudiante
Clases teóricas. <i>Hablar a los estudiantes.</i> Seminarios-talleres	HPS Construir conocimientos a través de la interacción y la actividad. Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesorado, estudiantes, expertos, etc.).	
	HPP Sobre estudio de casos, análisis diagnóstico, problemas, entre otros. Cualquier tipo de prácticas de aula.	
	HPE Lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral.	
	Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).	
Tutorías	HPT Atención personalizada a los estudiantes. Relación personalizada de ayuda, donde un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.	

- Y un segundo plano, denominado de reconstrucción 3D, en el que se distingue la identidad específica de un objeto y se interpretan las relaciones que se establecen en la escena, desde la visión del propio autor o autora de la misma y por los participantes, en una dinámica de grupo de discusión.

Del análisis de las 86 fotografías aportadas por los y las participantes, surge de forma emergente el sistema de categorías definitivo, tal y como se muestra en la tabla 2.

Aplicando dicho sistema de categorías a cada una de las imágenes, se describe a un grupo de los alumnos que requieren de una media de 10,3 imágenes las cuales están vinculadas a un único paisaje y acción preferentemente. Mientras que las alumnas presentan una media de 7,8 imágenes, con dos paisajes y al menos en tres acciones, de promedio.

Tabla 3. Relaciones entre modalidades de aprendizaje y escenarios.

Escenario		Escenario universitario						Escenario externo			Sin escenario	SUTOTAL	TOTAL	
		Aula (CUA)	Despacho (CUD)	Pasillo/Hall (CUP)	Biblioteca (CUB)	Seminario o laboratorio (CUS)	Cafetería (CUC)	Casa o piso de residencia habitual (CEH)	Auditorio o teatro o sala de reuniones (CEA)	Aula externa (CEX)	Plano que neutraliza el escenario (CSE)			
Modalidad de aprendizaje	HSG Lecturas conjuntas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	0	
	HSG búsqueda de información	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0		12	
	HSG trabajos teórico/práctico	0	0	4	0	0	0	0	0	0	1		5	
	HSG exámenes y resolución de dudas	0	0	4	2	0	4	0	0	0	0		10	
	Horario Semipresencial	HSG exámenes	0	0	2	3	0	2	10	0	0	3	33	20
	HSG búsqueda de información	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	HSG lecturas o actividades complementarias	0	0	4	0	0	0	6	0	0	0	10		
	HSG trabajo de investigación/monográfico	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3		
Horario Presencial	Clases teóricas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	1	
	Clases prácticas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	Seminarios-talleres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	Prácticas externas	0	0	0	0	0	0	0	0	20	0		20	
	Tutoría estudiantes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	Tutorías profesorado	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0		5	
SUBTOTAL		44						38			4			
TOTAL		1	0	26	10	1	6	16	0	22	4		86	

Ninguna de las mujeres se representa a sí misma en las imágenes, sino que normalmente lo hacen de actividades grupales de género mixto. Sin embargo, los hombres lo hacen dos de los tres participantes. Y uno de ellos aparece en diecisiete de las diecinueve imágenes presentadas. En el caso del estudiante que representa a otros, siempre son de sexo opuesto.

De forma general, se observa una mayor presencia de representaciones de modalidades de aprendizaje en horario semipresencial ($f=60$), frente a una $f=26$ en horario presencial (véase tabla 3). Estando sólo una de estas últimas vinculada a la denominada “clase teórica del profesorado”, veinte a la realización de “prácticas profesionales externas” y cinco a la “tutoría individual con el profesor o la profesora”. No existiendo en este caso una clara diferenciación por género.

En el caso de las modalidades **semipresenciales**, estas se subdividen en individuales y colectivas o grupales. Predominando levemente las **individuales** ($f=32$), frente a las grupales ($f=27$). En este caso existe una clara tendencia de los hombres hacia la representación de modalidades individuales que supone el 77,4% del total de las imágenes presentadas por ellos.

Las **actividades grupales** como es la búsqueda de información, la realización de trabajos y la resolución de dudas entre iguales, se realiza principalmente en los pasillos o hall ($f=18$) y en la cafetería ($f=4$). Y son presentadas por las mujeres en el 96% de los casos.

En las **actividades individuales**, existe diversidad de escenarios y estos están en función del tipo de actividad. Así, si el estudiante va a preparar un examen o hacer lecturas individuales, lo hace principalmente en su habitación de estudio, ya que como ellos afirman:

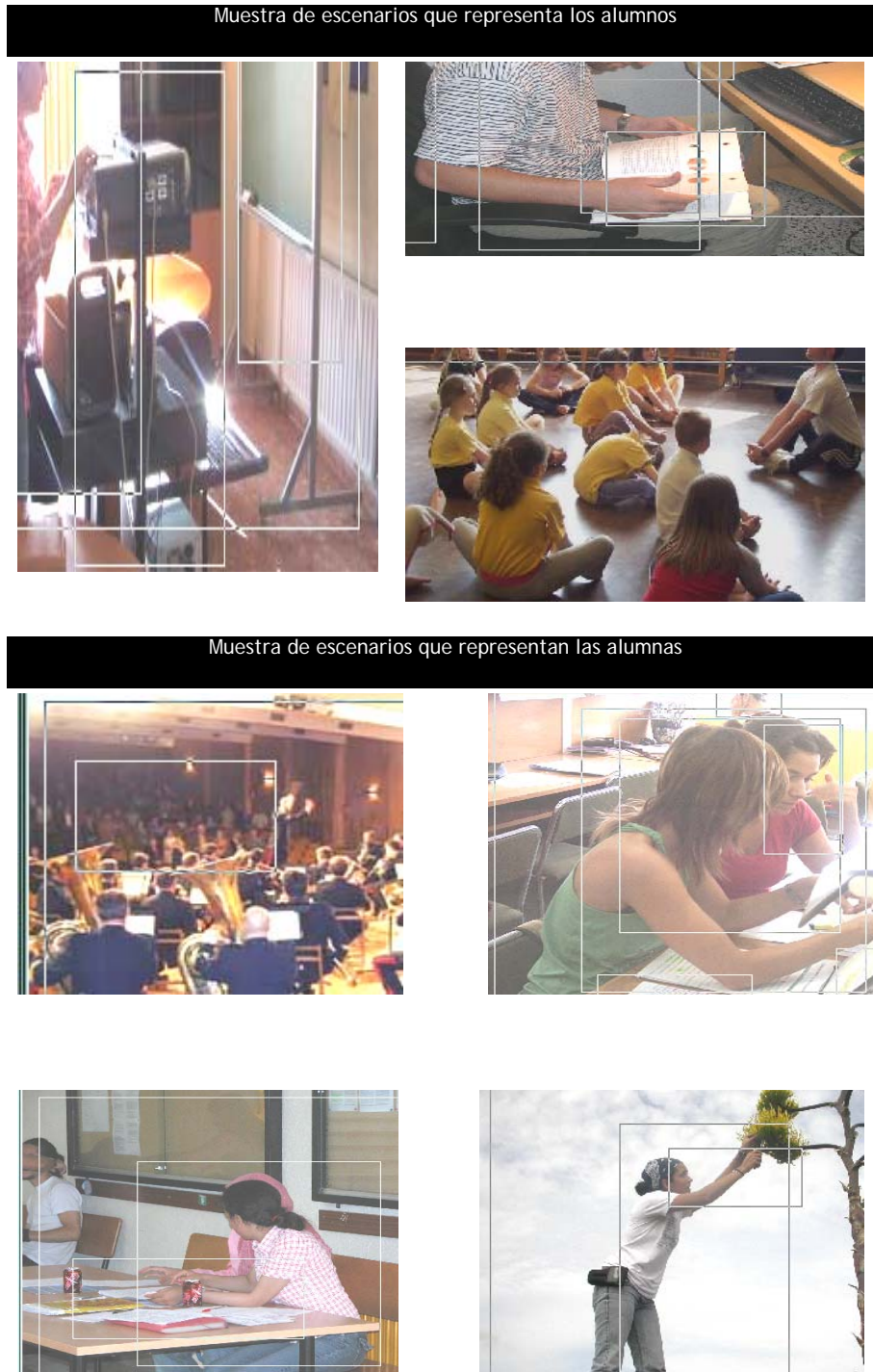
Grupo 2:297-309 MujerC: Yo he considerado como aprendizaje en la universidad, os hablo desde mi experiencia, lo que hago cuando me pongo a estudiar. Entonces pues yo necesito silencio, y una forma de representarlo es con esta imagen en la que se me ha ocurrido poner en un fondo negro, para que sea más significativa, la palabra silencio. Esto representa mi habitación o sala de estudio con esta condición. Esta es una representación de cómo yo concibo el aprendizaje y de cómo yo me voy a enfrentar a aprender unos conceptos en la universidad. Básicamente es lo que hago, en mi cuarto, en mi mesa, en mi escritorio.

Sin embargo, cuando piensan en un trabajo individual de investigación, lo relacionan con un escenario externo al ámbito universitario para la recogida de datos, y posteriormente ir a un escenario más académico como es un laboratorio. Y al realizar una búsqueda de información ésta la vinculan al pasillo ($f=12$), y no a la propia biblioteca. Estando ésta reservada principalmente para preparación de exámenes y resolución de dudas entre iguales. En este sentido cabe preguntarse por las instalaciones propias a la biblioteca, puesto que quizás no están adaptadas al estudiante que vincula prioritariamente el aprendizaje a las TICs.

Las actividades propias a un horario presencial, como son las clases teóricas ($f=1$), están poco reflejadas en las fotografías tomadas y mencionadas en el diálogo establecido en el grupo de discusión. Aunque si son valoradas como base de formación: Grupo 3: 183-185 HombreM: Es cierto que las clases no las reflejamos y no asisto mucho, pero algunos son capaces de despertarte la motivación suficiente para que tu después realices el trabajo individual. Muestra de que el alumnado atribuye un escaso significado a sus aprendizajes académicos vinculados a la lección magistral, otorgando mayor utilidad a los aprendizajes desarrollados en otros ámbitos.

Por último destacar que las actividades de orientación propias a la tutorías son destacadas tanto en su forma individual estudiante-profesorado por una sola alumna, que la sitúan en el despacho.

Tabla 4. Muestra de escenarios por género.



En la representación de los escenarios, también existe una clara diferenciación por género. Mientras que los alumnos representan espacios más tradicionales como es su propia habitación de estudio o el aula, ya sea recibiendo clase o impartiendo una como parte de su

actividad del práctica profesional. Las alumnas representan los escenarios de múltiples formas e incluso localizan escenarios de actividades de la vida social, como es la asistencia a un concierto de música de cámara (véase tabla 4). Se pone de manifiesto la dicotomía entre un mundo masculino y un mundo femenino, evidenciando como las mujeres se decantan más por lo cotidiano y lo afectivo.

En cuanto al material más destacado por los tres grupos, y por tanto, necesario para la realización de las distintas actividades relacionadas con el aprendizaje en el ámbito universitario, son los libros y el ordenador. Es interesante destacar los objetos que encuentran los alumnos en las imágenes como objetos esenciales para el aprendizaje académico: Apuntes, libros, atril, mesa, ordenador y silla. Que son igualmente identificados por las alumnas, pero estas incluyen algunos más de orden más específico: Apuntes, atril, bolígrafo, estantería, folios, impresora, conexión internet, lapicero, lápiz, libro, mesa, ordenador, pantalla y silla.

6. Discusión

Tras el análisis de las imágenes podemos determinar que en cuanto a las modalidades y escenarios de aprendizaje, cabe destacar la ausencia de representaciones de modalidades de aprendizaje como es la tutoría en pequeño grupo con el profesorado y las clases prácticas. Propias a los nuevos modelos de aprendizaje propuesto por el EEES y que sin embargo, o no están siendo lo suficientemente potenciadas por el profesorado como medio de aprendizaje, o aún no han sido asumidas completamente por los alumnos y las alumnas. Conectado con este hallazgo, aparecen escenarios de realización de actividades poco adecuados como son los pasillos, el hall y la cafetería para realizar trabajos en grupo, búsqueda de información e incluso preparación de exámenes. Lo que confirma que las modificaciones realizadas en las guías docentes con la inclusión de nuevas metodologías están cambiando el contexto cultural de aprendizaje, pero quizás aún el paisaje sobre el que se relacionan los objetos (Rogoff, 1982) no es el más adecuado. Aun así, al igual que el curso natural de un río, el estudiante, principalmente las mujeres, tratan de adaptar el espacio lo máximo posible a sus necesidades demandadas estas por las nuevas acciones. Puesto que el contexto cultural, es inseparable de las acciones humanas, entendiendo que el funcionamiento mental y el marco sociocultural como momentos dialécticos que interactúan, o aspectos de una unidad de análisis más completa: la acción (Wertsch, 1997).

Surge de nuevo la necesidad de recuperar la importancia ambiental del aprendizaje, al igual que ocurría en las universidades clásicas. En estas la formación universitaria se desarrollaba en lugares reconocidos como bellos, con posibilidad de pensar, de debatir con los formadores y con sus iguales, etcétera. Este aspecto es olvidado en la universidad moderna, en la que se da escasa relevancia al lugar de aprendizaje, considerando el lugar y las condiciones de aprendizaje como una variable secundaria y de escasa importancia. Estos procesos están centrados principalmente en las aulas, siendo éstas espacios de formación neutros, por los que van pasando profesores y estudiantes, según tengan una u otra materia, pero sin identificarse con ellos. Quizás por esto, a pesar de encontrar relevantes las acciones de aprendizaje en el aula universitaria, su presencia en las representaciones aportadas por los alumnos y las alumnas es casi inexistente. No se encuentra identificados con este paisaje, que en cierta forma se presenta como hostil, tal y como afirma el grupo de discusión 3. Y es que la persona como agente activo establece vínculos afectivos con personas, lugares y

acontecimientos, convirtiéndolos en recursos culturales para su identidad (Rebollo y Hornillo, 2010).

Por lo que una apuesta por fundamentos más ecológicos y coeducativos supondría otorgar la relevancia necesaria al nivel de identificación personal, no sólo con el espacio en sí mismo, sino con la propia institución a la que se pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesorado pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción de profesores y estudiantes, de bienestar-malestar que pueden provocar sus condiciones arquitectónicas y de mobiliario, entre otras.

El espacio delimita y prefigura las posibilidades de la acción, tanto para alumnos como para alumnas, que denotan fuertes diferencias en cuanto a las relaciones que establecen entre los objetos del aprendizaje, y que configuran el contexto cultural de aprendizaje (Buendía y Olmedo, 2008). Con una cultura basada en la percepción segmentada de tan sólo una parte de la población: varón occidental, blanco, de clase media-alta. Estamos olvidando que el conocimiento cambia y, por lo tanto, no puede ser algo inmutable, invariable o fijo y de una parte, que lo entiende bajo el principio de transmisión, y que este ya no parece ser especialmente efectivo para nuestro aprendizaje significativo y duradero.

Esto conduce indefectiblemente a una construcción del conocimiento en base al sexo biológico. Y a la generación de unas líneas de investigación basadas tradicionalmente más en la búsqueda de diferencias genéticas, evolutivas y psicológicas, para justificar las situaciones de discriminación por género, que en la búsqueda de mecanismos que cambien dichas situaciones, que sistemáticamente se han ido agravando y profundizado. El individuo es un ser histórico construido socialmente en interacción en unos escenarios culturales concretos, en los que hombres y mujeres tenemos unas bases culturales similares, aunque interpretamos el mundo y su significado de forma diferente, en cuanto que estamos determinados por las experiencias personales de unos y otros. Como consecuencia, la forma de participar en los contextos de aprendizaje va a ser también diferente. Del análisis realizado se desprende que existen diferencias por género en cuanto al número de situaciones de aprendizaje identificadas y el tipo de modalidad de aprendizaje que representa, lo que supone un contexto cultural de aprendizaje diferenciado.

Nuestra responsabilidad, desde el marco de la educación y el currículum académico, es la promoción de estudios que generen procedimientos para integrar de forma explícita mecanismos que garanticen un proceso de aprendizaje, en el que se integren las diferentes perspectivas de género en toda su globalidad, y reducir al máximo las brechas de género construidas culturalmente.

Referencias bibliográficas

- Barral, M.J. y otros (1999). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Buendía, L. (1999). Concepciones sobre la Evaluación de los Alumnos. *Organización y Gestión Educativa*. 6. p.124.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 511-524

- Buendía, L. y Olmedo, E. (2008). The university praxis from the woman perspective. En M. Cole (Coord.) *Congress on Ecologies of Diversities: Contexts, Complexities, Challenges, and Collaborations*. ISCAR, San Diego: UCLA.
- Buendía, L., Olmedo, E., González, G. y Pegalajar, M. (2007). Estrategias cognitivas que utilizan hombres y mujeres para tomar decisiones en contexto cotidianos. *Revista de Investigación Educativa*. 25, 1, 19-34.
- Burke, C. & Ribeiro de Castro, H. (2007). The school photograph: Portraiture and the art of assembling the body of the schoolchild. *History of Education*, 36, 2, 213-226.
- Burke, C. (2001). Hands on history: Towards a critique of the 'everyday'. *History of Education*, 30, 2, 191-201.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 14, 3, art 5.
- CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Colás, P. (2003). Investigación educativa y crítica feminista. *Ágora Digital*. 6.
- CRMEU (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC.
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. De Miguel (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza.
- González García, M. (1999): El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En M.J. BARRAL, (Eds), *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria. Pp: 39-62.
- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (2000). Imagining past schooling: The necessity for montage. *Review of Education/Pedagogy/ Cultural Studies*, 22, 1, 71-85.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo. *Infancia y Aprendizaje*, 45,7-23.
- Makowski, S. (2004). *Memorias desde la intemperie. Exclusión social y espacio: los chavos de la calle en el Centro Histórico de la Ciudad de México*. Tesis Doctoral. UAM-I, México.
- Mateos, M. y Pérez, M. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J.I. Pozo, M. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament: In Three Primitive Societies*. New York: William Morrow
- O'Donoghue, D. (2010). Classrooms as installations: A conceptual framework for analysing classroom photographs from the past. *History of Education*, 39, 3, 401-415.
- Rebollo, M. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos. *Revista de Educación*. 353, 235-263
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. En M.E.Lamb y A.L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology (vol 2)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, 295-309.
- Scott, W.A. (1955). Reliability of content analysis: the case of nominal scale coding. *Public Opinion Quarterly*, 19, 321-325.
- Simco, N. y Warin, J. (1997). Validity in Image-based research: an elaborated illustration of the issues. *British Educational Research Journal*, 23, 5, 661-672.
- Thyssen, G. (2007). Visualizing discipline of the body in a german open-air school (1923-1939): Retrospection and Introspection. *History of Education*, 36, 2, 247-264.