

LA DIVERSIDAD INTERINDIVIDUAL COMO UNA OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Siguiendo una tendencia internacional (UNESCO, 1998), las últimas tres décadas del siglo XX vieron un enorme incremento de las instituciones de educación superior chilenas, con el consecuente crecimiento en número y diversificación del perfil de los estudiantes que acceden a ellas. Al igual que en otros países, esta expansión se ha traducido en la incorporación de crecientes grupos de estudiantes con características diferentes a las de quienes accedían tradicionalmente a los estudios superiores. Durante siglos, y debido a las prácticas explícitas o implícitas de selección aplicadas por las diferentes instituciones, la constitución del alumnado era bastante homogénea (Barrington, 2004; Northedge, 2003). Hoy, en cambio, las aulas universitarias son frecuentadas por estudiantes provenientes de etnias, razas, grupos idiomáticos, subculturas, grupos etarios, estratos socioeconómicos y trayectorias educativas que hasta hace poco rara vez se veían representadas en el contexto de la educación superior (Coaldrake, 2001, en Barrington, 2004; Gurin, Dey, Gurin & Hurtado, 2003; Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002). Más aún, estos estudiantes “no tradicionales” no constituyen necesariamente el grupo minoritario en comparación con aquellos que sí corresponden al perfil “tradicional”, aquel del alumno que acaba de terminar la educación secundaria, en un colegio de suficiente prestigio académico y que proviene de un estrato socioeconómico medio o alto. Especialmente en el contexto universitario, la tendencia es que los estudiantes “no tradicionales” al menos igualan en cantidad a sus pares “tradicionales”, sin por ello constituir un grupo homogéneo, ya que, como hemos visto, las dimensiones en las cuales se diferencian del perfil tradicional son múltiples y pueden combinarse entre sí (Barrington, 2004).

Se sabe que éste no es el único ni el más importante de los niveles de análisis en los cuales se puede estudiar la diversidad en el contexto de la educación superior. Sin embargo, resulta bastante claro que es en este nivel de análisis que se puede situar la tendencia a entender la diversidad como un problema y no como una oportunidad para promover el aprendizaje individual de los participantes y el desarrollo de las instituciones de educación postsecundaria. Aquellos estudiantes que se distinguen del perfil “tradicional” tienden a tener menores resultados educacionales que aquellos que se acercan a dicho perfil, aunque sean más numerosos en la institución educacional (Barrington, 2004; Northedge, 2003; Gurin, Dey, Gurin & Hurtado, 2003). Entre dichos resultados se puede mencionar el aprendizaje de materias de estudio, el desarrollo de habilidades profesionales (incluso el aprendizaje del lenguaje propio de la disciplina estudiada) y el involucramiento con el quehacer académico consistente en generar conocimiento relevante.

La tendencia de las instituciones de educación superior ha estado orientada a generar estrategias para paliar los déficit de los estudiantes “no tradicionales”, de modo que éstos puedan aprovechar las oportunidades de aprendizaje que les ofrecen las prácticas educativas de la institución (Barrington, 2004; Linek, Raine, Fleener, Klakamp & Fazio, 2003; Northedge, 2003). Se ofrece una suerte de apoyo “remedial” a aquellos estudiantes que por su preparación académica previa, por su idioma materno, por su bagaje cultural o, incluso, por su socialización de género se encontrarían en una posición de desventaja que los transformaría en estudiantes “débiles” (Barrington, 2004).

Puestas las cosas de esta manera, resulta evidente que, tanto para el profesor a cargo de un curso como para el responsable de un departamento o programa, la diversidad no puede ser sino un problema. La diversificación del estudiantado se traduciría más bien en una baja en la “calidad” de los estudiantes, muchos de los cuales llegarían a formarse sin tener todos los conocimientos y/o competencias necesarios, lo cual no sólo incidiría en una baja en sus

resultados sino, también, de los otros que sí tendrían las capacidades instaladas requeridas para aprovechar la experiencia. Lo anterior se produciría básicamente por dos vías: a) las actividades pedagógicas en los cursos se verían lentificadas o limitadas en sus posibilidades de complejización (la clase debe ir a un ritmo más lento para responder las preguntas básicas de los alumnos menos aventajados, con lo cual los más adelantados se aburrirían), y b) la institución debe desviar recursos a planes “remediales”, medios que podrían ser aprovechados en actividades complementarias para estudiantes realmente capaces de asimilarlos.

Complementariamente, se puede ver también como un problema el hecho de trabajar con un conjunto de estudiantes altamente diverso. A diferencia de lo que ocurre cuando se planifican actividades pedagógicas para un grupo homogéneo, un conjunto de estudiantes altamente diverso implica mucha incertidumbre sobre el punto de partida del proceso de aprendizaje de cada uno. Por lo mismo, sería muy difícil definir actividades al alcance de todos y que, al mismo tiempo, constituyan un desafío de aprendizaje también para todos. Por ejemplo, si se planifica una clase que parte en el nivel de conocimiento del estudiante más “débil”, ¿cómo evitar que los más avanzados se aburran y pierdan la motivación por el curso? En cambio, si la actividad está pensada para desafiar a los estudiantes con mayor experiencia teórica o práctica en el ámbito del conocimiento¹, ¿cómo evitar que los más “débiles” pierdan interés en la materia al percibir que lo tratado está fuera de sus posibilidades de aprendizaje?

Siguiendo esta forma de mirar el fenómeno de la diversidad, resulta bastante más fácil entenderlo como un problema que como una oportunidad de aprendizaje. Más aún, cabe preguntarse si existe alguna posibilidad de que dicha diversidad pueda ser, de alguna manera, una oportunidad para el proceso enseñanza-aprendizaje.

1 Es bueno recordar el enorme número de adultos, graduados o no, que están retomando una formación superior luego de varios años de experiencia laboral, tanto en Chile como en el mundo entero (Barrington, 2004).

El presente artículo se hace cargo respondiendo a tres preguntas más específicas que, a nuestro juicio, abarcan la complejidad de esa pregunta mayor: (i) la diversidad interindividual, ¿afecta positivamente los aprendizajes de los estudiantes de educación superior?; (ii) ¿cómo se explica teóricamente dicho efecto?, y (iii) ¿cuáles son las condiciones para que se verifique el efecto de la diversidad sobre el aprendizaje?

Efectos de la diversidad interindividual sobre los resultados de aprendizaje en estudiantes universitarios

Existen muy pocas investigaciones empíricas que aborden directamente la pregunta por el efecto de la diversidad en educación superior sobre los resultados educacionales de los estudiantes. A continuación, se describirán brevemente algunas características generales de los estudios recopilados y, luego, se presentará un resumen de los resultados informados en cada uno de ellos.

Revisando en la base de datos PsycInfo², con los descriptores *diversity*, *learning* y *higher education*, se obtuvieron cuatro estudios empíricos en los que se abordaba la pregunta antes mencionada. Los cuatro fueron llevados a cabo con estudiantes de pregrado de universidades estadounidenses; todos utilizaron técnicas cuantitativas de recolección y análisis de datos, siendo tres de ellos de carácter correlacional y el cuarto un estudio experimental (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002; Gurin, Nagda & López, 2004; Hu & Kuh, 2003; Meacham, McClellan, Pearse & Greene, 2003). Enseguida, se presentan los resultados específicos de cada estudio.

Gurin, Nagda & López (2004) condujeron dos estudios en la Universidad de Michigan que llevaron a resultados convergentes. El primero evaluó, en un curso para estudiantes de primer año, el

2 Base de datos de la *American Psychological Association* (APA). Contiene más de 1,5 millones de registros.

efecto de la participación para promover el desarrollo de mejores relaciones intergrupales. Para ello, el diseño del curso incluye cinco características descritas como importantes en la literatura para el logro de los objetivos antes mencionados: presencia de otros diversos; discontinuidad respecto de experiencias previas a la educación superior; igualdad entre los pares; discusión bajo reglas de discurso civilizado, y normalización y negociación del conflicto. Controlando sujeto a sujeto por género, origen étnico/raza, residencia en el Estado o no antes de entrar a la universidad y residencia (o no) en el campus, se encontró un efecto significativo de la participación en el programa (efectuado durante el primer año) medido cuatro años más tarde en las siguientes variables: sentimientos democráticos, participación en actividades cívicas durante su permanencia en la universidad y participación en actividades cívicas anticipadas después de la universidad. Para controlar efectos de autoselección en el ingreso al curso, se utilizaron medidas recogidas en primer año equivalentes a las recogidas en cuarto año, incluyéndolas como covariantes.

En el segundo estudio se evaluó el efecto de la participación en diálogo intergrupar, una actividad que se ofrece a los estudiantes en diversos contextos a lo largo de su formación. Esta actividad comparte las mismas características generales que el curso evaluado en el primer estudio. Se trabajó con una muestra mayor de estudiantes, lo que permitió distinguir cuatro grupos, diferenciados por el origen étnico que cada estudiante se autoasignaba. Los cuatro grupos fueron: blancos (sic), afroamericanos, asiáticos americanos y latinos. Para los cuatro grupos se encontró un efecto significativo en medidas de experiencia con la diversidad y de sentimientos democráticos, autorreportadas en el cuarto año. Un resultado para destacar es que sólo para el grupo de estudiantes blancos la medida específica de toma de perspectiva y de sensación de comunalidad con los otros grupos fue significativa, pero no para los otros grupos en relación con el grupo de blancos. Los autores interpretan que experiencias de diversidad en la universidad son más efectivas para la formación en ciudadanía de los grupos con mayor poder que para los que se encuentran en situaciones de menos poder dentro de la sociedad, ya que para estos

últimos el punto de vista de los grupos dominantes es parte de su experiencia cultural indirecta (Gurin, Nagda & López, 2004).

Hu & Kuh (2003), por su parte, llevaron a cabo una investigación de grandes dimensiones en la que analizaron las respuestas de 53.756 estudiantes de 124 universidades estadounidenses. A través de cuestionarios, se comprobó el efecto positivo de haber participado en experiencias de interacción sostenida con estudiantes de otros grupos étnicos/raciales y el autorreporte de logros tanto de aprendizaje como de desarrollo personal. El efecto fue diferente para los estudiantes blancos que para los de color.

Meacham, McClellan, Pearse & Greene (2003) condujeron un estudio en el cual los estudiantes de una universidad pública estadounidense fueron asignados aleatoriamente a una de tres condiciones experimentales. En ellas se les pedía que se situaran en contextos imaginarios de clases en los que variaba sistemáticamente el porcentaje de estudiantes provenientes de grupos raciales minoritarios. Se les pidió que indicaran qué tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje y qué resultados de aprendizaje les parecían más probables de ocurrir en la condición a la que fueron asignados. Tres resultados de aprendizaje aparecieron sistemáticamente asociados a situaciones de clase con alta presencia (en vez de baja presencia) de estudiantes de grupos minoritarios: conocimiento cultural y toma de conciencia al respecto, reconocimiento de la complejidad de diferentes materias en juego y aprender a trabajar con personas que son diferentes.

Finalmente, el estudio más completo del que se dispone sobre los efectos de la diversidad sobre los resultados educacionales en educación superior es el realizado por Gurin, Dey, Hurtado & Gurin (2002). Éste utilizó información de la Universidad de Michigan y de las universidades participantes en el Programa de Investigación Cooperativa Institucional. En general, los resultados entregan una sólida evidencia a favor de los efectos de la diversidad en la sala de clases y de la interacción informal entre estudiantes afroamericanos, asiáticos americanos, latinos y blancos en cuanto a resultados de

aprendizaje y a prácticas democráticas. Dado que los datos obtenidos en cuanto a sentimientos democráticos son concordantes con los estudios presentados previamente, describiremos a continuación los relativos a los resultados de aprendizaje.

Los autores de este estudio (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002) sostienen que, de manera general, los estudiantes que a lo largo de su formación universitaria experimentaron una mayor diversidad, tanto en contextos de clases como en interacciones informales con pares, mostraron un mayor involucramiento en procesos de pensamiento activo, crecimiento en el involucramiento intelectual y la motivación, y crecimiento en habilidades intelectuales y académicas. Este resultado general se especifica en cinco puntos:

- Los análisis muestran patrones de relaciones consistentes y positivas entre el aprendizaje en la universidad (*college*) y la diversidad experimentada en clase y de manera informal. Estos resultados son consistentes a través de varias dimensiones: (i) distintos grupos raciales estudiados; (ii) diversas medidas de aprendizaje, diseñadas como indicadores de procesos de pensamiento activo, habilidades intelectuales y motivación para el progreso académico; (iii) tres estudios diferentes de la experiencia en la universidad, y (iv) varios periodos de tiempo, que van desde la evaluación durante el tiempo de formación universitaria hasta cinco años después de egresado.
- Los resultados son especialmente impresionantes en el caso de los estudiantes blancos: quienes participaron en actividades formales e informales de diversidad muestran el mayor crecimiento en medidas de pensamiento complejo y social/histórico. Éstos muestran también el mayor crecimiento en motivación a través de medidas de impulso al logro, autoconfianza intelectual y metas para crear trabajo original; también, las mayores aspiraciones en el posgrado y puesto la mayor confianza en sus habilidades intelectuales y académicas.
- Estos resultados de aprendizaje en los estudiantes blancos se mantienen en el tiempo, incluso hasta cinco años después de egresar de la universidad.

- La cualidad del contacto interracial es la que afecta el crecimiento en pensamiento activo e intenciones de estudios de posgrado.
- Los resultados para los estudiantes afroamericanos y latinos son también significativos y orientados en la misma dirección que aquellos de los estudiantes blancos, sólo el tamaño de los efectos fue menor, según interpretación de los autores, a causa del menor tamaño muestral de estos grupos.

De la revisión de estos estudios se puede concluir que, en contra de las previsiones que evocábamos en el primer apartado, existe evidencia empírica para afirmar que las experiencias de diversidad en la educación superior (al menos la universitaria) tienen un efecto positivo en los resultados educacionales de los estudiantes. Más precisamente, el hecho de experimentar la diversidad intersubcultural (operacionalizada en términos de diversidad interracial) aumenta la probabilidad de que los estudiantes alcancen objetivos de desarrollo cívico a través de actitudes democráticas, al mismo tiempo que desarrollan, significativa y durablemente, sus capacidades intelectuales generales, en términos de operar en niveles de pensamiento más complejo.

El contraste tan directo entre la visión de la diversidad en educación superior como un problema y los resultados que se acaban de presentar, indica la necesidad de proponer un marco teórico que permita explicar convenientemente dichos resultados. En efecto, no se trata sólo de situar dichos resultados en un contexto de comprensión más amplio, sino de preguntarse cuáles son los supuestos que hacen aparecer como posibles unas predicciones que tienen un contraste tan frontal con la evidencia empírica.

Elementos teóricos para comprender el efecto de la diversidad sobre los resultados educacionales

Parece necesario operar un giro conceptual inicial. Hasta el momento, se ha hecho referencia a los resultados obtenidos por los estudiantes en el contexto de la educación superior como “resultados educacionales”.

Esta conceptualización pone el énfasis en los objetivos establecidos por el sistema educativo y oscurece el proceso psicológico vivido por el estudiante. Así, son objetivos del sistema la formación en valores, la sólida formación teórica en una o varias disciplinas, el desarrollo espiritual del individuo y el desarrollo de competencias técnicas, artísticas y profesionales. Desde el punto de vista del educando ¿existe algo común? Por cierto, se trata de los procesos de aprendizaje que están en la base de todos estos logros, los cuales bien pueden ser denominados “productos de aprendizaje”. En esta línea, se aborda la pregunta por los efectos de la diversidad interindividual sobre los resultados educacionales preguntándose más bien por sus efectos sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los llevaría a alcanzar (o no) dichos resultados.

Para realizar este análisis es necesario entonces un modelo teórico que permita entender la dinámica del aprendizaje de los estudiantes de educación superior, los cuales se sitúan, psicosocialmente hablando, en un rango que va desde la adolescencia tardía hasta la adultez media, encontrándose una proporción pequeña pero creciente de estudiantes que habría que considerar como adultos mayores. De modo general, se trata de procesos de aprendizaje adulto. Existe sólo una propuesta teórica que permite resolver adecuadamente las dos preguntas básicas que se plantea la investigación del aprendizaje adulto (qué tiene en común el aprendizaje adulto con el aprendizaje que se desarrolla en las etapas más tempranas de la ontogenia y qué tiene de diferente), fue formulada por Bourgeois & Nizet (1997) y desarrollada en diversas obras posteriores (Bourgeois, 2006a; Bourgeois, 2006b, Bourgeois & Nizet, 1997; Bourgeois & Nizet, 1999; Charlier, Nizet & Van Dam, 2005; Nizet & Bourgeois, 2005), y es el punto de vista que se adoptará en el presente análisis.

Para esta corriente se puede encontrar una conceptualización del proceso de aprendizaje que es perfectamente aplicable a todos los momentos del ciclo vital en los trabajos de autores neopiagetanos. La naturaleza del aprendizaje es un proceso permanente de transformación de esquemas de conocimiento, que se produciría de

manera análoga tanto en niños como en adultos. En cambio, habría ciertos factores del aprendizaje que serían sustantivamente diferentes entre los distintos momentos del ciclo vital (Bourgeois & Nizet, 1997). Entre éstos se encontrarían, entre otros, el contexto de relaciones cercanas del sujeto; la crisis psicosocial (Erikson, 1979) en que éste se encuentra; el contexto de relaciones sociales que se da en la situación de formación (Bourgeois & Nizet, 1997; Nizet & Bourgeois, 2005; Venegas, 1993), y la dinámica identitaria de este sujeto (Bourgeois, 1998; 1999; 2000; 2006a; Sebastián, 2005).

Bourgeois & Nizet (1997) afirman que todo aprendizaje consiste en la transformación de un esquema de conocimiento, pudiendo ser éste de orden sensorio-motriz, operacional concreto u operacional formal (Piaget, 1975). En el caso de los adultos, se trataría de esquemas operacionales que se organizan como sistemas de representaciones proposicionales (Venegas, 1993). Cualquier esquema de conocimiento tiende a asimilar todas las unidades de información que sean proporcionadas por la experiencia, incorporándolas como contenidos cognitivos sobre los cuales opera el esquema. Por ejemplo, si una persona posee la creencia de que “las mujeres no gustan en absoluto del fútbol”, ella opera como un esquema de conocimiento que buscará asimilar todo estímulo percibido: las mujeres que conozca esta persona serán concebidas y tratadas como si no les gustara el fútbol. Dado que esta creencia tiene una base empírica bastante amplia (buena parte de las mujeres en Chile no se interesan especialmente en el fútbol), es probable que este esquema de conocimiento constituya una buena heurística para operar en el mundo social: esta persona no va a proponer como tema de conversación el fútbol cuando se encuentre con mujeres, lo cual redundará en una dinámica social fluida y agradable hasta que se encuentre con una mujer o un grupo de mujeres para quienes el fútbol es una de sus aficiones más importantes. Dicha nueva unidad de información entrará en conflicto con el esquema de conocimiento previo, produciéndose un desequilibrio en el operar cognitivo. Dada la tendencia de la cognición humana a un permanente equilibrio, el sujeto se verá impelido a resolverlo generando una nueva estructura de conocimiento que sea, idealmente,

más abarcadora que la primera. En nuestro ejemplo, la creencia podría modificarse a algo así como “la mayoría de las mujeres no gustan del fútbol”. El proceso de transformación de la estructura previa es denominado “acomodación”.

Para este enfoque, algo similar tiende a ocurrir con todos los esquemas de conocimiento, sean éstos ligados a la vida cotidiana o a disciplinas de orden más académico. En todos los casos, el aprendizaje auténtico se produce cuando hay transformación de los esquemas de conocimiento previo, cuando se produce una real acomodación como resultado de la confrontación del esquema con datos de la experiencia que “se resisten” a ser asimilados por éste (Bourgeois & Nizet, 1997). El aprendizaje, como transformación y ampliación de las estructuras de conocimiento, es producto del conflicto entre estas estructuras y los datos de la experiencia.

Los estudios de Piaget se concentraron sobre todo en el llamado conflicto cognitivo, es decir, fenómenos en los cuales el sujeto es quien “encarna” o experimenta personalmente los dos aspectos en conflicto: él intenta operar con un esquema de conocimiento y percibe el dato incompatible con dicha estructura. No obstante, el mismo Piaget, pero sobre todo quienes prosiguieron sus trabajos, reconocen que el efecto estructurante del conflicto cognitivo se ve ampliado y profundizado en situaciones sociocognitivas, es decir, cuando la información “perturbadora” es expresada por otra u otras personas. En este caso el conflicto cognitivo se redobra en un conflicto social (Bourgeois & Nizet, 1997).

La importancia del conflicto sociocognitivo se entiende sólo si se puntualiza que la acomodación de la estructura previa no es el resultado mecánico de experimentar uno cognitivo. En efecto, en muchos casos un cierto nivel de conflicto o de desequilibrio puede ser manejado por un mecanismo que se podría denominar coloquialmente de “sobreasimilación”, que no es más que una vuelta al esquema previo reforzándolo. En el ejemplo, la persona enfrentada a esta mujer que es francamente fanática del fútbol puede simplemente concebirla

como “la excepción que confirma la regla” o aplicar un mecanismo de individualización: “esta persona no es una verdadera mujer” u otras estrategias que redundan en una vuelta al esquema inicial gracias a una invisibilización del conflicto mismo. Para que la acomodación se mantenga, el sujeto opera en nuevas situaciones en las que la nueva estructura de conocimiento tiene, al menos, igual valor adaptativo que el de la estructura previa e idealmente más (Bourgeois & Nizet, 1997).

En el caso del conflicto cognitivo, el sujeto está librado a sí mismo y, hasta cierto punto, la mayor o menor probabilidad de que se produzca una acomodación de la estructura previa de conocimiento depende de la dinámica del sujeto. En la situación de conflicto sociocognitivo, la posibilidad de invisibilizarlo se reduce notablemente y, más aún, al haber una dimensión social en el conflicto, los sujetos tienden a involucrarse activamente en la resolución de éste. Sin embargo, en este conflicto persiste siempre la posibilidad de la no acomodación, aun cuando se resuelva el conflicto social: el sujeto puede generar una respuesta que, aparentemente, indica una transformación de su estructura previa –por razones de deseabilidad social o de sumisión frente a una figura de autoridad–, sin que por ello se produzca un real aprendizaje, una genuina reestructuración de los esquemas previos (Bourgeois & Nizet, 1997).

En este punto se puede volver a la interrogante inicial acerca del efecto de la diversidad interindividual sobre los procesos de aprendizaje en educación superior. Siguiendo la conceptualización que acabamos de presentar, debemos suponer que los estudiantes llegan a la experiencia de formación con una serie de estructuras previas de conocimiento, tanto académico como relativo a las interacciones cotidianas. Dichas estructuras se han ido formando y transformando en el curso de su vida, previo al ingreso a la educación superior. La experiencia escolar ha jugado un papel importante, así como su participación en una subcultura particular, ligada más bien a su pertenencia familiar, étnica, religiosa, de estrato socioeconómico y hábitat físico (Barrington, 2004). En la interacción entre el sujeto

y su medio específico se ha ido construyendo su capital cultural (Bourdieu & Passeron, 1970), un sistema más o menos coherente de esquemas de conocimiento, aplicables a múltiples dimensiones de la vida, compartido por un grupo de sujetos pero recreado de manera más o menos específica en cada individuo. Una situación de educación superior interindividualmente diversa es aquella en que confluyen estudiantes que encarnan capitales culturales diversos, generándose entre ellos tanto interacciones informales como formales, especialmente aquellas que se dan en la sala de clases, acompañadas de un docente.

Luego de haberse presentado algunos conceptos acerca del conflicto sociocognitivo, salta a la vista que una situación de diversidad, como la que se acaba de describir, es una permanente oportunidad de emergencia de conflictos sociocognitivos. La expresión verbal de ideas y creencias frente a cualquier tema, de conceptos previos provenientes de la formación escolar o de la experiencia extraeducativa formal será probablemente ocasión de contraponer estructuras previas con información “perturbadora” expresada por otros sujetos para quienes dicha información es coherente, es decir, asimilable por sus propios esquemas de conocimiento. Más aún, en un contexto de diversidad interindividual, los distintos sujetos tenderán a realizar acciones de todo tipo que, siendo coherentes con el capital cultural que ellos encarnan, pueden ser “perturbadoras” para individuos que operan con estructuras de conocimiento diferentes. En muchos planos y niveles, los sujetos que participan de esta situación se ven enfrentados a posibilidades de aprendizaje: conceptos escolarizados (ligados a teorías y ámbitos de conocimiento más o menos formalizados), valores, creencias, conceptos acerca de la vida cotidiana y representaciones sociales.

De esta manera se puede entender que un contexto de diversidad no sólo es un contexto privilegiado para aprender acerca de “otros que son diferentes de mí”, sino que de manera más profunda se aprende con estos “otros”, incluso sin tener conciencia explícita de esta diferencia de capital cultural materializado en unos y otros.

Dos estudiantes provenientes de subculturas diferentes (diferentes etnias, clases sociales, tradiciones religiosas o géneros) no requieren focalizarse en esa diferencia para aprender sobre Economía, Teología, Literatura o Física, sólo les basta encontrarse en una situación de conflicto sociocognitivo para que se abra para ambos la posibilidad de un aprendizaje. Sin duda, esta posibilidad puede darse también entre estudiantes que comparten la misma realidad subcultural y, por tanto, un capital cultural relativamente similar, pero es más probable que ocurra entre sujetos diversos.

Teniendo en cuenta el carácter estructurante de la acomodación de las estructuras de conocimiento, es posible explicar también por esta vía el resultado de las investigaciones que muestran que los estudiantes que han experimentado mayor diversidad en sus estudios superiores tienden a desarrollar procesos de pensamiento más complejo y en profundidad (Gurin et al., 2002). La transformación que debe darse en una estructura cognitiva para que pueda llegar a asimilar información diversa se produce en el sentido de su ampliación y flexibilización. Se integran a la estructura variadas condicionantes, matices y criterios; distintas estructuras de conocimiento pueden integrarse entre sí, dando origen a esquemas de orden superior (Piaget, 1975). Destaquémoslo una vez más, estos procesos pueden darse en cualquiera de los múltiples planos y niveles en los que, hasta ahora, se ha descrito la diversidad de estructuras de conocimiento que los estudiantes (y, habría que decir, todos los actores participantes) aportan a un contexto de educación superior.

Sin embargo, en este punto, tanto las investigaciones empíricas (Gurin, Dey, Gurin & Hurtado, 2003; Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002; Gurin, Nagda & López, 2004) como el enfoque teórico del conflicto sociocognitivo en el contexto del aprendizaje adulto (Bourgeois & Nizet, 1997) imponen una obligación de prudencia. La mera existencia de un contexto de diversidad con su correlato de multiplicación de las oportunidades de experimentar conflicto sociocognitivo no es condición suficiente para que se verifiquen resultados de aprendizaje en los participantes. En el siguiente apartado

se revisará cuáles son las condiciones que permitirían que se produzca dicho efecto.

Condiciones para que se verifique un efecto positivo de la diversidad sobre el aprendizaje

Cuatro son las áreas que se han estudiado como determinantes del efecto de transformación de estructuras de conocimiento, como fruto de una interacción social o conflicto sociocognitivo (Bourgeois & Nizet, 1997):

- a) Asimetría de la relación social: una situación de conflicto sociocognitivo en que el estatus (y/o la situación real de poder) de los participantes es significativamente diferente es muy probable que se traduzca en una regulación relacional del conflicto. Ésta implica una no acomodación de las estructuras previas y puede darse bajo la forma de la complacencia (el sujeto de menor estatus expresa una opinión que no asume como propia sino como una forma de agradecer al sujeto de mayor estatus) o de la yuxtaposición de puntos de vista potencialmente conflictivos, sin que haya confrontación explícita de ellas. La asimetría de la relación, por su parte, se ve condicionada por diversos factores: introducción de un tercer actor dominante en la relación, grado de explicitación de la respuesta del actor dominante, representación de la relación social y significación social de la tarea.
- b) Intensidad de la interacción sociocognitiva: con independencia del grado de la asimetría de la relación, se ha observado experimentalmente que factores comunicacionales ligados a la interacción misma tienen un efecto directo sobre la acomodación de las estructuras cognitivas. Específicamente, la frecuencia de los desacuerdos expresados y la fuerza argumentativa frente a éstos.
- c) Características socioafectivas de la interacción social: el conflicto sociocognitivo puede darse en un clima de contrariedad (antagonismo o discordia, a menudo asociados con la agresividad) o de amabilidad (cordialidad, simpatía, benevolencia, afabilidad). Es

en el segundo tipo de clima que se daría una mayor probabilidad de acomodación de las estructuras cognitivas de los participantes (Monteil, 1987, en Bourgeois & Nizet, 1997).

- d) Prerrequisitos cognitivos y sociales que deben manejar los participantes: para poder beneficiarse de la interacción, los participantes requieren de una serie de habilidades ligadas a la capacidad de comunicarse adecuadamente y actitud ante los conflictos en general. Dependiendo éstas de la historia personal y social del sujeto previo al ingreso en situación educativa, aunque también pueden desarrollarse en el curso de ésta.

Como resulta obvio, en las situaciones informales de interacción social estos factores varían de manera aleatoria o son muy difíciles de controlar. En cambio en las situaciones de interacción más formal o guiada, como son los dispositivos de enseñanza-aprendizaje, es posible manejarlos para aumentar la probabilidad de que se produzcan transformaciones en las estructuras de conocimiento que los distintos participantes traen a la situación.

Es quizás esta última reflexión la que lleva al punto inicial del presente artículo, a saber, la pregunta por el efecto de la diversidad en los resultados educacionales de la educación superior. Se ha visto que, para una determinada concepción de la tarea educativa de las instituciones de educación postsecundaria, la diversidad es vista fácilmente como un problema. Creemos, junto a otros autores (Barrington, 2004; Northedge, 2003), que esta mirada se sustenta en una concepción de la tarea educativa focalizada en la transmisión de contenidos/información y centrada en la actividad de enseñanza del docente. Una mirada que, en cambio, pone el foco en los procesos de aprendizaje de los participantes (estudiantes y docentes) y se preocupa por las condiciones que lo favorecen u obstaculizan, encuentra en la diversidad interindividual una fuente inagotable de recursos para promover y desarrollar procesos cognitivos de alto nivel en todos los participantes. Sin embargo, esta mirada nos ayuda también a entender que la diversidad impuesta a la realidad de la educación superior actual es sólo una condición de posibilidad de aprendizaje

más profundo y que depende de los educadores responsables del funcionamiento cotidiano de dicho sistema generar dispositivos de enseñanza-aprendizaje que la transformen en una realidad concreta para todos.

Referencias bibliográficas

- Barrington, E. (2004) Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970) *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de minuit.
- Bourgeois, E. (1998) Motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 136(3), 101-110.
- Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. In J.M. Barbier & O. Galatanu, *Signification, sens, formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2006a) Image de soi dans l'engagement en formation. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 271-284.
- Bourgeois, E. (2006b) La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 229-246.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999) La dynamique identitaire. In E. Bourgeois & J. Nizet (Eds.), *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris: L'Harmattan, pp. 59-79.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (Eds.). (1999) *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005) *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Coaldrake, P. (2001) Responding to changing student expectations. *Higher Education Management*, 13(2), 75-92.

- Erikson, E. (1979) *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Gurin, P., Dey, E. L., Gurin, G., & Hurtado, S. (2003) How does racial/ethnic diversity promote education? *The Western Journal of Black Studies*, 27(1), 20-29.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002) Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Gurin, P., Nagda, B., & López, G. E. (2004) The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, 60(1), 17-34.
- Hu, S., & Kuh, G. (2003) Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 44(3), 320-334.
- Meacham, J., McClellan, M., Pearse, T., & Greene, R. (2003) Student diversity in classes and educational outcomes: Student perceptions. *College Student Journal*, 37(4), 627-642.
- Monteil, J. M. (1987) A propos du conflit sociocognitif: d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. En J. M. Beauvois, R. V. Joule et J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales 1. Théories implicites et conflits cognitifs*. Cousselet: Del Val.
- Nizet, J., & Bourgeois, E. (2005) *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Northedge, A. (2003) Rethinking teaching in the context of diversity. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 17-32.
- Piaget, J. (1975) L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. E.E.G., Vol XXXII. Paris: P.U.F. [Trad. castellana de E. Bustos: (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Sebastián, C. (2005) *Trajectoires de changement dans la formation d'adultes. Relations entre dynamiques identitaires, engagement et apprentissage dans le cadre d'une formation en alphabétisation*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences Psychologiques, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain.
- UNESCO. (1998) *World declaration on higher education for the twenty first century: Vision and action*. Disponible en Internet en <http://unesdoc.org>.

unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf (Último acceso el 15 de marzo del 2007).

Venegas, P. (1993) *Conflits socio-cognitifs et changement de représentations en formation d'adultes: un étude de cas*. Thèse de doctorat en Psychologie, Université Catholique du Louvain.

Recibido: 18 de mayo de 2007

Aceptado: 24 de mayo de 2007