

CULTURA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

RESUMEN

Los aspectos del conocimiento académico vigente y su interrelación con el contexto de aprendizaje se consideran implicados en el currículo universitario. Al respecto, se describen las principales teorías psicosociales, que han ido conjugando una cultura de aprendizaje en la acción cotidiana, tanto individual como colectiva. En consecuencia, esas diversas concepciones permitirán abordar las cuestiones que, si bien no se hacen explícitas en nuestras aulas, caracterizan el desarrollo del currículo y dan cuenta de la cultura del estudiante universitario. Por ello, se muestra cómo los planteamientos de estas teorías sirven de referencia para comparar y contrastar las realidades de una educación universitaria que encamine la comprensión, interpretación, y transformación de nuestra praxis educativa.

Palabras clave: Cultura Del Aprendizaje, Teorías Psicosociales Del Aprendizaje, Educación Universitaria.

Recibido: Noviembre 2013
Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

Semiramis Mendoza D.
semiramismendoza@gmail.com

*Instituto Universitario de
Tecnología de Puerto Cabello.
Puerto Cabello, Estado
Carabobo
Venezuela.*

*Ingeniera Civil, Magister en
Investigación Educativa, can-
didata a Doctora en Educación
de la Universidad de Cara-
bobo. Docente Asociada del
Departamento de Mecánica
para las Unidades Curriculares
Física, Mecánica Aplicada, y
Proyecto. Asesora y jurado
evaluador de Proyectos.*



CULTURE OF UNIVERSITY LEARNING

ABSTRACT

The aspects of existing academic knowledge and its interrelationship with the context of learning are considered involved in the university curriculum. In this regard, major psychosocial theories that have been combining a learning culture everyday action, both individually and collectively are described. Consequently, these different conceptions allow it to tackle the issues that, although not made explicit in our classrooms, they characterize the development of curriculum and realize the culture of the university student. Therefore, how the proposals of these theories serve as a reference to compare and contrast the realities of a university education toward understanding, interpretation, and transformation of our educational praxis is showed.

Keywords: learning culture, psychosocial theories of learning, university education

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales universitarios, que oriente el avance de la ciencia y la tecnología hacia el desarrollo social, económico, cultural y político de Venezuela, a partir de construcción de conocimiento, creativo, crítico, reflexivo y en valores requiere del concurso de docentes conscientes de los diversos paradigmas educativos que han suscitados modos de accionar el currículo. Esto viene muy a la par con la comprensión del sentido que tiene la realidad educativa para los estudiantes universitarios, ya que he asumido el compromiso de formar profesionales que satisfagan las necesidades de la sociedad con una visión holística.

De allí que, una mirada contextualizada de la cultura del aprendizaje del estudiante desde la perspectiva de autores como Skinner, Ausubel, Rogers, Piaget, Vygotsky y Bronfenbrenner orientará esa visión holística, mediante la reflexión activa y concienciada con la calidad, la pertinencia y el mejoramiento continuo del quehacer socio-educativo. Para ello, se presenta la aplicación de los paradigmas generales de la psicología en el contexto educativo que sirven de referencia para comparar y contrastar las realidades de un colectivo universitario, que encaminarán la comprensión, interpretación, y transformación de nuestra praxis educativa.

Consideraciones sobre cultura de aprendizaje

Los aspectos del conocimiento académico vigente y sus implicaciones contextuales se suponen comprendidos en el currículo universitario. En este sentido, la posición de diversos autores que dan cuenta de los principales paradigmas psicosociales del aprendizaje, permitirá contrastar las cuestiones que, si bien no se hacen explícitas en nuestras aulas, caracterizan el desarrollo del currículo y dan cuenta de la cultura del estudiante universitario. Para tratar lo que concierne a la expresión cultura del aprendizaje, se considera el sentido antropológico de la palabra cultura, como aquel

conjunto de pautas compartidas, reguladas en la acción pero muchas veces no explicitadas, ya que los propios agentes culturales (los padres, los profesores) suelen desconocer, en todo o en parte, las reglas que las rigen, dado su carácter de representaciones implícitas o no conscientes (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006, p. 103).

Entonces, se entiende que la cultura del aprendizaje universitario se facilite en la interacción con los pares y con la mediación de la enseñanza en la racionalidad crítica y autocrítica, la comprensión humana y la incertidumbre del conocimiento; pero también “construir modelos o representaciones de los problemas y situaciones a las que nos enfrentamos” (Pozo y Pérez Echeverría, 2009, p. 20). Para ello, estos autores, exponen formas vigentes de aprender en la universidad: aprendiendo para comprender y resolver problemas, aprender a aprender, adquiriendo una comprensión compleja del conocimiento, aprendiendo a encontrar y seleccionar información, aprendiendo a leer textos académicos, a escribir textos académicos, aprendiendo a comprender y construir imágenes y gráficas, aprendiendo a pensar y a argumentar, aprendiendo a fijarse metas y cooperar. En líneas generales, puede decirse que esa cultura desafía a un conocimiento académico: extremadamente denso, acelerado, borroso, inconexos y cambiantes, cuyos rasgos trataremos seguidamente.

En primer lugar, el *conocimiento inabarcable* implica acumulación y dificultad en la articulación y la integración de conocimientos a los planes de estudio, lo cual resulta peligroso e incierto, ya que los estudiantes encuentran embarazosa la selección de saberes relevantes en el currículo. De igual manera, los docentes intentamos presentar extensos contenidos como imprescindibles, por exigencia del currículo, los cuales

pueden llegar a no enseñarse por falta de tiempo o a contemplarse superficialmente, tal como lo expresan Pozo y Pérez Echeverría (2009):

los currícula se acaban reduciendo a una acumulación de saberes yuxtapuestos y generalmente desconectados entre sí, con frecuencia presentados como algo absoluto, fuera de discusión, saberes que desde la perspectiva práctica de los alumnos no es que se integren o multipliquen, sino que frecuentemente ni siquiera se suman; más bien se restan (p. 23).

Así pues, el estudiante se desconecta del propio propósito de construir conocimiento en su proceso de formación, procurando aprobar las materias para obtener un título, sin importarles sus competencias profesionales. Aunado a ello, consideramos en segundo lugar, la duración *limitada del conocimiento*, percibida por la aceleración en la producción del mismo y como consecuencia su posible transitoriedad. Por ello, la formación del estudiante universitario ha de ir enfocada tanto en la construcción del conocimiento como en la comprensión de la necesidad del saber presente y en su utilidad futura. De manera que, el aprendiz desarrollará criterios que le permitan gestionar el conocimiento, emancipándose de la autoridad, al ejercitarse para el desempeño como profesional y le permita dar respuesta a necesidades en su campo de acción.

Un tercer rasgo del conocimiento lo constituye la *fiabilidad limitada*. En estos tiempos encontramos que, los saberes son inciertos por naturaleza, es decir, no son absolutos, reconocidos o incuestionables. En torno a esta cualidad del conocimiento, coincidimos con Pozo y Pérez Echeverría (2009) dado que, “nuestra sociedad exige aceptar su carácter relativo, ser capaz de convivir con esa incertidumbre, especialmente en aquellos que van a ocuparse, en diferentes espacios laborales, de la gestión social de ese conocimiento” (p. 24). Indiscutiblemente, la cultura que prevalece en estos tiempos se fundamenta en la actualización permanente y para toda la vida, tal como lo ha estado presentando la UNESCO.

Al efecto, la educación universitaria tiene el reto de asumir la gestión del conocimiento considerando diversas perspectivas epistemológicas en favor de la mejora y bienestar de la sociedad. Esta situación evidencia que, el conocimiento “se ve desbordado por la rapidez de los cambios contemporáneos y por la complejidad propia de la globalización. Se dan innumerables inter-retro-acciones entre procesos extremadamente diversos (económicos, sociales, demográficos, políticos, ideológicos, etc.)”, al decir de Morin (2011, p. 19) respecto a la dificultad de pensar

el presente vinculando e integrando lo psicológico, afectivo, sociológico, económico, político, y más.

En cuarto lugar, se destaca la naturaleza del conocimiento relativo a la perspectiva adoptada, según la cual “frente a la presentación de saberes cerrados, encapsulados en sus correspondientes materias, que los justifican, los alumnos deben aprender a gestionar de modo flexible sus conocimientos, vinculándolos o conectándolos entre sí, relativizando y contextualizando sus aportaciones”, de acuerdo con lo manifestado por Pozo y Pérez Echeverría (2009, p. 24). Esta forma de aprender implica una postura flexible, fiable y constructiva del conocimiento, que asume criterios de comparación, contrastación, contextualización e integración durante su proceso de construcción social y hasta la concreción de sus saberes.

Y, el quinto rasgo de la naturaleza del conocimiento, tiene que ver con la constante *transformación* que está ocurriendo en los saberes de nuestra sociedad. En correspondencia con este rasgo del conocimiento, Morín (1999) afirma que “más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de: una aptitud general para plantear, y analizar problemas; [y] principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido” (p. 23). Al mismo tiempo, el estudiante ha de contar con una educación “para el ahora no para un futuro, ya él vive en su propio futuro y sus necesidades se encuentran palpitando en este presente lleno de vacíos, desacierto, inconcreciones, desafíos, incertidumbres y urgencias por atender” (Illas, 2011, pp. 101-102). De allí que, de modo inevitable y creciente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la construcción de los saberes deben vincularse con la investigación, ya que se está transformando la concepción y adquisición del conocimiento, la forma de aprender y los procesos de investigación educativa que aportan opciones teóricas y prácticas a los paradigmas tradicionales del aprendizaje y la enseñanza.

Paradigmas de la psicología de la educación

Al efecto, resulta necesario precisar que, la psicología ha aportado unos paradigmas que se conectan explícita o implícitamente en las situaciones educativas, y sientan sus bases con cada una de las dimensiones de sus componentes básicos de orden teórico-conceptual, epistemológico, axiológico, metodológico, tecnológico, y técnico-práctico. Entre los

paradigmas de la psicología tenemos: *conductista*, *cognitivista*, *humanista*, *sociocultural*, *constructivista* y *ecológico*, los cuales describiremos seguidamente. Estos paradigmas psicosociales en el contexto educativo nos darán pistas sobre las perspectivas culturales que el estudiante y el docente asumen en el desarrollo del currículo universitario, hasta nuestros días.

Paradigma conductista

En relación con el **paradigma conductista**, todo aprendizaje se reduce a la formación de hábitos producidos por estímulos y respuestas, con un sujeto controlado por las contingencias ambientales, lo cual no tiene en cuenta al estudiante como ser humano integral, expresado en las condiciones psicológicas de motivación e interés en que se aprende la ciencia, y las vivencias por las que transita ante una tarea de tipo lógico que se le demande hasta que aprehende la nueva información para constituir la en conocimiento. Algunos representantes de este enfoque son: análisis conductual aplicado a la educación, instrucción programada (Burrhus F. Skinner), máquinas de enseñanza (Burrhus F. Skinner, Sidney Pressey), modelos de sistematización de la enseñanza (Robert Mager, Robert M. Gagné), proceso-producto (Tom Good, Jere Brophy, Barak Rosenshine, Nathaniel Lees Gage), tiempo de aprendizaje (David C. Berliner, John Carroll), la moral en la psicología conductista (Albert Bandura).

En el paradigma conductista, se concibe la enseñanza mediante la reproducción de lo que sabe el docente, quien ejerce el control del proceso educativo. Por consiguiente, el aprendizaje se evidencia cuando el aprendiz pasivo reproduce una conducta observable, sin importar el proceso de construcción del conocimiento. De allí que, la evaluación exija respuestas exactas y únicas de acuerdo con lo que espera el profesor, sin reconocimiento de los afectos, intereses, valores y reflexión.

Paradigma cognitivista

Esas críticas al conductismo dieron origen a una concepción del aprendizaje vista desde el **paradigma de orientación cognitiva**, según la cual se hacen “esfuerzos denodados para indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por los hombres para conocer la realidad circundante” (Her-

nández, 1998, p.120). En efecto, el paradigma cognitivo otorga cierta hegemonía al sujeto en el acto de conocimiento, como agente activo en la elaboración de sus representaciones o procesos internos producto de las relaciones previas con su entorno físico y social, y organiza tales representaciones dentro de su sistema cognitivo general.

Para ilustrar, los trabajos que se han desarrollado correspondientes con este paradigma, tenemos los aportes a: teorías de la instrucción (Jerome Bruner), teorías del aprendizaje (David Rumelhart, Thomas J. Shuell), aprendizaje significativo (David Ausubel), diseño del currículo (George Posner, Joseph Novak, Charles Reigeleuth), procesos cognitivos y estratégicos (Henry Levin, Merlin Wittrock, Barney Glaser), procesos metacognitivos y autorreguladores (John Flavell, Michael Pressley, Ann Leslie Brown), teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner), motivación y aprendizaje (Thorne Elliot, Carol Dweck, Bernard Weiner, Richard DeCharms), autoeficacia y teoría social-cognitiva (Albert Bandura), cognición del alumno (David Ausubel, Merlin Wittrock, M. Doctorow, Clare Weinstein, H. Mehan), cognición del profesor (Richard J. Shavelson, L. S. Shulman, P. L. Peterson, C. M. Clark), teoría triárquica y modelo sobre el desarrollo de la pericia (Robert Sternberg).

Coincidiendo con lo expresado anteriormente, David Ausubel aporta su teoría del aprendizaje significativo de los estudiantes. Ausubel explica cómo el aprendizaje de conceptos científicos a partir de conceptos previos, genera un aprendizaje significativo producido en un contexto educativo; aportando una distinción del aprendizaje mecánico o repetitivo. Es así como, este enfoque se hace fundamental en el contexto del estudio de las ciencias, la solución de problemas y, corresponde con la reorganización entre la representación cognoscitiva de la experiencia previa y los componentes de una situación problema presente, para alcanzar un objetivo preestablecido. Dicha reorganización, puede concebirse mediante dos formas de aprendizaje: por ensayo y error o por discernimiento.

Ahora bien, la solución de problemas en el aula de clase, señala Ausubel (1976), conlleva aprendizaje significativo “cuando el alumno relaciona intencionada y sustancialmente una proposición de planteamiento de problema, potencialmente significativa, a su estructura cognoscitiva, con el propósito de obtener una solución que, a su vez, sea potencialmente significativa” (p. 610). Por lo tanto, para que ocurra el

aprendizaje, han de considerarse tres factores desencadenantes: la disposición del estudiante hacia el aprendizaje significativo, el desarrollo de una tarea lógicamente significativa, y las ideas establecidas y pertinentes en la estructura cognoscitiva del aprendiz.

En consecuencia, existe una disposición hacia la construcción de información por análisis, síntesis, hipótesis, reordenamiento, recomposición, interpretación e unificación que conlleva una solución de problemas por discernimiento. El discernimiento ha de traer consigo conocimiento consciente de su existencia, importancia y disponibilidad, y reflejado en una expresión verbal, que implica mayor transferibilidad. Sin embargo, el conocimiento o la capacidad de transferibilidad no necesariamente son susceptibles de ser expresados verbalmente, de acuerdo con Ausubel (1976, p. 613).

Paradigma humanista

Asimismo, la **tradicción humanista** atendiendo las críticas al conductismo, desde la perspectiva de Carl Rogers, considera que el ser humano tiene la capacidad innata para el aprendizaje, el cual “llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad” (Hernández, 1998, p.111), tanto en sus procesos cognitivos como afectivos, y se desarrolla en forma experiencial. Al respecto, la psicología humanista se aplica a la educación al considerar las características del aprendiz para el desarrollo de su personalidad, identidad, intuición, sensibilidad y orientación grupal, favoreciendo el éxito en los aspectos académicos y sociales. Es aquí cuando, se empieza a tratar la educación como integral mediante la autorrealización del estudiante, es decir, el desarrollo de la persona y la educación de los procesos afectivos.

En líneas generales, el enfoque humanista contempla aspectos: cognitivo, socio-afectivo, interpersonales y valores en el desarrollo de la personalidad del estudiante, los cuales han sido tratados por autores, en los siguientes términos: enseñanza no directiva y abierta al cambio (Carl Rogers), necesidades humanas (Abraham Maslow), orientación vocacional (Gerard Egan), autocomprensión (Fannie Shaftel, George Shaftel), sensibilidad y comunicación (Robert Carkhuff), cultura de los encuentros (William Schutz), libertad personal (William Glasser), equidad (Rudolf Dreikurs).

Es importante señalar que, Rogers define este enfoque como una educación democrática centrada en la persona, con las siguientes características, expresadas por Hernández (1998):

la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje. (b) el contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se puede facilitar el aprendizaje). (c) en la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal. d) el objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad (p. 107).

De esta manera, el docente permite que el estudiante aprenda a aprender, consolidando su autoiniciativa e interés por el proceso de formación, en la creatividad y hacia su autoevaluación. Esto implica que, el aprendiz como persona decide iniciar su aprendizaje, participe activamente en su desarrollo académico y personal, se responsabilice de su proceso formativo e mantenga un ambiente respetuoso, comprensivo y solidario, lo cual potenciaría significativamente sus aprendizajes, favoreciendo la durabilidad y transferibilidad de los mismos. Sobre la base de los aspectos anteriores, Freiberg y Driscoll (citados por Rogers y Freiberg, 1996, p. 222) presentaron un continuum instruccional en el cual plantean la transición del enfoque conductista al humanista, es decir, una educación centrada en el profesor mediante su explicación en clase y evaluaciones objetivas que, dé paso a una educación centrada en el estudiante, quien involucrado en el desarrollo de proyectos, investigación y autoevaluación logre aprendizajes significativos.

Con respecto a la evaluación, el enfoque humanista considera que es el aprendiz quien ha de autoevaluar su aprendizaje, como proceso o al finalizar el curso, dado que se ha responsabilizado por el desarrollo del mismo. Por eso, el docente está para ayudar al estudiante en el proceso de aprender a autoevaluarse, tal como lo expresa Hernández (1978). A juicio de Rogers (1978, p. 81), con el propósito de promover creatividad, autocrítica y autoconfianza, el estudiante cuenta con dos tipos de criterios para la autoevaluación. En primer lugar, los criterios significativos desde el punto de vista personal, que implican la medida de satisfacción por el trabajo, evolución y compromiso tanto intelectual como personal

con el curso, profundidad en los temas. Y, en segundo lugar, los criterios impuestos desde fuera o asumidos en el pasado, los cuales involucran el estado de profundidad en la comprensión de los materiales, la dedicación en las clases, lecturas y trabajos, la confrontación con la dedicación asumida en otros cursos y con los compañeros.

Paradigma constructivista

Por otra parte, Jean Piaget se interesó en el tema de la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico desde una perspectiva genética, es decir, centrado en observar el proceso en que ocurren las transformaciones y el devenir del conocimiento a través del tiempo y no solo en estudiar el estado final del proceso. Al respecto, Piaget y García (2004) señalan la existencia de un devenir continuo construcción del conocimiento, que:

en la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, este último se presenta inmerso en un sistema de relaciones con características muy diversas. Por una parte, la relación sujeto-objeto puede estar mediatizada por las interpretaciones que provienen del contexto social en el cual se mueve el sujeto (relaciones con otros sujetos, lecturas, etc.). Por otra parte, los objetos funcionan ya de cierta manera –socialmente establecida– en relación con otros objetos o con otros sujetos. En el proceso de interacción, ni el sujeto ni el objeto son, por consiguiente, neutros. Y éste es el punto exacto de intersección entre conocimiento e ideología. Con todo el desarrollo de la historia de la ciencia, tanto como en la psicogénesis, la repetición de formas similares de adquisición de los conocimientos, cualquiera que sea su nivel. Si la influencia de la sociedad es tan fuerte, ¿cómo se explica que en todos los períodos de la historia, así como en los niños de todos los grupos sociales y de cualquier país, encontremos los mismos procesos cognoscitivos en acción? (p. 244-245).

El **paradigma psicogenético constructivista** aparece en el campo de la psicología educativa otorgándole un papel activo en el proceso del conocimiento al sujeto cognoscente, contrario a la postura conductista. Por ende, la información de los objetos está condicionada por las representaciones mentales de la persona que orientan todo el proceso de adquisición de conocimiento. Consecuentemente, se asume una postura de indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento; ya que “el sujeto al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativos” (Hernández, 1998, p.176).

Asimismo, en el sujeto ocurre un proceso activo de reconstrucción entre niveles ascendentes de las estructuras inferiores de conocimiento, donde interviene la autorregulación, es decir, correcciones, diferenciaciones, etc., para generar nuevos conocimientos. Es así que, emerge el constructivismo como perspectiva epistémica el cual centra su interés en la actividad de la mente individual para generar significado construido por el sujeto cuando interactúa con el mundo. Se plantea entonces que, las representaciones mentales o esquemas no se acumulan con la experiencia de los sentidos, como lo afirma el conductismo; ni están preformadas en el sujeto y en un momento determinado se actualizan, como lo señalan algunos cognitivistas.

Del paradigma psicogenético se han producido aportaciones, como: la teoría psicogenética (Jean Piaget), constructivismo en preescolar (Celia Lavatelli, Constance Kamii y Rheta De Vries, Frank Hooper y John Defrain), enseñanza de la lengua (Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky-Landesmann), enseñanza de las matemáticas (J Brun, Constance Kamii, Vergneau, Brousseau), enseñanza de las ciencias naturales (Karplus, Lawton, Giordan, Duckworth, Shayer y Adey), enseñanza de las ciencias sociales (Hallam, Luc), enseñanza de la moral (Lawrence Kohlberg), educación del carácter (Thomas Lickona), educación universitaria (J Biggs y Collins).

Piaget y García (2004) consideran fundamental que “la fuente de todo conocimiento debe buscarse, por pasos sucesivos, hasta el nivel de las acciones” (p. 244). Al efecto, destacan que la continuidad en la construcción del conocimiento no se refiere a un proceso continuo en el sentido de las matemáticas, ya que en el aprendizaje pueden existir rupturas, saltos, desequilibrios y reequilibrios. En este sentido, el contexto social es parte significativa en la dinámica del desarrollo del estudiante, ya que en:

la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, este último se presenta inmerso en un sistema de relaciones con características muy diversas. Por una parte, la relación sujeto-objeto puede estar mediatizada por las interpretaciones que provienen del contexto social en el cual se mueve el sujeto (relaciones con otros sujetos, lecturas, etc.). Por otra parte, los objetos funcionan ya de cierta manera –socialmente establecida– en relación con otros objetos o con otros sujetos. En el proceso de interacción, ni el sujeto ni el objeto son, por consiguiente, neutros (ob. cit., 244-245).

Dentro de este orden de ideas, se reconoce a Jean Piaget en el importante aporte a las teorías que consideran el aprendizaje como un proceso constructivo del conocimiento entre el sujeto y su medio, cuyo interaccionar desencadena cambios cognitivos, tal como lo expone Pereira Pérez (1998), al considerar al sujeto:

no solo como ser racional, sino también con los aportes de la experiencia, entendida ésta en el amplio sentido, es decir no solo en el plano cognoscitivo, sino también a nivel social y afectivo, de modo que la relación dialéctica entre sujeto y objeto (el cual abarca no sólo los elementos físicos, sino también las relaciones sociales) y los conocimientos que de dicha interacción obtenga, son de gran valor para la concepción educativa de aprendizaje (p. 70).

Paradigma sociocultural

El **paradigma sociocultural** desarrollado por Lev Vygotsky se interesa en la problemática asociada a diversas y complejas cuestiones educativas, en las cuales aborda de una forma integrada la relación del aprendizaje con el desarrollo psicológico y la cultura. Los aportes de Vygotsky en el contexto educativo se reflejan en sus estudios sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, conceptos espontáneos y científicos, lenguaje y conducta la zona de desarrollo próximo, la evaluación dinámica, entre otros.

Al respecto, el estudiante en sus procesos de aprendizaje al interactuar entre pares y apoyado por la orientación docente, “reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia” (Hernández, 1998, p. 220). En este sentido, la formación universitaria ha de orientarse hacia formas de procurar que el proceso de aprendizaje se vea fortalecido con un docente que medie los conocimientos previos que trae el estudiante hacia formas más complejas y conexas con su realidad social.

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje humano “*presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean*” (Vygotsky, 1989, p. 136), el mundo del estudiante universitario prosigue esa misma realidad de interacción social. Entonces, la enseñanza deberá promover la participación activa en el proceso de aprendizaje, ajustando continua-

mente el desarrollo de actividades académicas, explicitando un lenguaje claro en la intersubjetividad y la negociación de significados, relacionando los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos previos del aprendiz, que lo llevará a ser autónomo y autorregulado, facilitando la continuidad de su desarrollo ya que, al decir de Liccioni (2007):

la educación no es un proceso que culmina con el aprendizaje; va más allá, considera los desarrollos... El buen aprendizaje es el que encaja con los procesos de desarrollo, para ello se requiere un buen diagnóstico de la Z.D.P. del sujeto, para que recorra y transforme el Nivel de Desarrollo Real (p. 97).

La perspectiva culturalista de Vygotsky (1989), sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP), permite comprender el desarrollo mental de la persona de manera prospectiva, al considerar que en la estructura cognoscitiva del aprendiz existe un recorrido entre el nivel real de desarrollo, “determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133). Esto implica que, la existencia de la ZDP provee al sujeto la capacidad de resolver problemas ayudado por otras personas, llamados mediadores.

En el currículo, la ZDP posibilita la intervención docente en el proceso de aprendizaje en la medida que los contenidos programáticos sean ajustados en función de lo que ya ha sido completado en la estructura de conocimiento del estudiante. De manera que, considerando esta idea de Vygotsky, al compartir los recursos, provocando el diálogo, motivamos la reflexión y el discurso con otras mentes activas, lo cual activa el aprendizaje significativo, es decir, “generar y gestar ambientes enriquecidos de participación y diálogo como acceso a solución de los problemas” (Morales, 2012, p. 141). Esto hace que, el concepto de aprendizaje pase de manifestarse como un proceso individualista a constituirse en un trabajo colaborativo, puesto que aprendemos tanto del mundo como de nosotros, a través del acompañamiento de los otros.

Este paradigma sociocultural se ha desarrollado partiendo de la perspectiva sociohistórica de su representante principal Lev Vygotsky, e impulsado en educación por los importantes trabajos, algunos de los cuales son: participación guiada (Barbara Rogoff), aprendizaje situado (J. S. Brown, A. Collins y S. E. Newman), evaluación dinámica (Budoff,

Minick, R. Feuerstein, A.L. Brown y Campione), interaccionismo social (Reuven Feuerstein), discursos en el aula (Cazden, Edwards y Mercer, Coll, Lemke).

Paradigma ecológico

Progresivamente, el proceso de aprendizaje se ha venido estudiando cada vez con mayor profundidad considerando la interrelación entre el contexto, la cognición y los aspectos socioculturales, por lo cual surge el **paradigma ecológico o etnográfico**. Hernández (1998) expresa que, este paradigma de aproximación fenomenológica supone que “las comunidades que se forman dentro de las aulas manejan códigos y procesos de transacción de significados, curriculares y extracurriculares, que es necesario interpretar porque su influencia es determinante en los procesos de enseñanza” (p. 73). Es así como, el paradigma ecológico privilegia la observación naturalista entre otros métodos, ya “permiten respetar la complejidad de las interacciones que inciden sobre los procesos de interés” (Martí Sala, 1991, p. 57), coincidiendo en la comprensión de la complejidad de los sistemas sociales con Ludwig Von Bertalanffy (1986).

En razón de esto, encontramos autores que siguen la perspectiva ecológica, aportando estudios en: desarrollo humano (Urie Bronfenbrenner), conocimiento local (Clifford Geertz), teoría psicosocial del desarrollo (Erik Erickson), sistemas sociales (Niklas Luhmann), discurso en el aula (Courtney Cazden), educación sistémica (Joel de Rosnay), (Hans Aebli). Estos autores, al decir de Martí Sala (1991), insisten en considerar “el contexto en el que actúa el sujeto ha conducido a valorizar el estudio de la resolución de problemas en situaciones cotidianas” (p. 101).

En particular, los estudios Hans Aebli sobre el desarrollo humano y el aprendizaje social considerando el trato con el otro, con el grupo y con las instituciones, apuntan a afirmar que el entorno social de la familia y la escuela influye significativamente en la persona. Respecto a la mediación escolar, Díaz Alcaraz (2002) manifiesta que, los docentes “disponen de técnicas que provocan en el niño procesos de aprendizaje que no tendrían jamás lugar a base solo de sus actividades espontáneas” (p. 188). Asimismo, Aebli (1998) superando los planteamientos de Piaget y Kohlberg, manifiesta que el aprendizaje y el desarrollo social se da no solamente por la interacción entre los propios estudiantes, sino que están influenciados por:

el educador, el medio social y cultural, en el cual crecen los jóvenes, desempeñan un papel fundamental en su aprendizaje social. Son fuentes poderosas de refuerzo. A partir de ellas se producen los efectos de modelo. Posibilidad el estímulo y la dirección del aprendizaje estructural. Pero, en última instancia, todos estos procedimientos sólo son eficaces cuando los jóvenes intuyen al mismo tiempo que en la persona del educador encuentra un ser que tiene buenas intenciones hacia ellos, está dispuesto a darles algo de sí mismo, a dedicarse a ellos y a aceptarlos. Es el efecto más profundo del educador y del medio (p. 109).

De igual manera, en lo que a contexto sociocultural se refiere, Bronfenbrenner (1979) presenta su perspectiva científica en evolución, denominada **ecología del desarrollo humano**, en la que se destaca el ambiente de estudio como un entorno cambiante, la persona en desarrollo y la relación persona-ambiente, proporcionando una aproximación a los fenómenos de su vida. Entre los aportes que la teoría ecológica presenta, se encuentra la preocupación de Bronfenbrenner (1979) por

una acomodación progresiva entre un organismo humano en desarrollo y su ambiente inmediato, y la manera en que esta relación se produce por medio de las fuerzas que emanan de regiones más remotas en el medio físico y social más grande. La ecología del desarrollo humano se halla en el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad (p.32).

Con ello, este autor explica el cambio multidireccional, multicontextual y multicultural de la persona al estar influenciada por el medio o la cultura. Para este autor, el desarrollo humano está implicado en los roles que la sociedad nos impone, y los cambios que modifican “cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente” (ob. cit., p. 26). Por ello, la persona en desarrollo se considera como un ente que crece, que es dinámica, y se interna paulatinamente en el medio donde vive y lo transforma. Así pues, la reciprocidad la persona y el ambiente se hace presente en un proceso de acomodación mutua.

Bronfenbrenner (1979) concibe el *ambiente ecológico* como importante en el desarrollo humano y lo describe como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (p. 23), considerando los entornos por niveles concéntricos. Ahora bien, desde el nivel más profundo hacia el externo, las estructuras se definen por niveles o sistemas: microsistemas, meso-

sistemas, exosistemas, macrosistema, entre otros. De acuerdo con esta teoría, los procesos de interacción que se producen con el ambiente, favorece y desarrolla la conducta de la persona. De allí que, esos sistemas ecológicos, se definen así:

- *Microsistema* es “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (ob. cit., p. 41). El entorno constituye el sitio más cercano donde la persona se encuentra y percibe interactuando con sus semejantes, por lo cual se consideran las relaciones interpersonales, el desempeño y las actividades, como factores del microsistema que afecta significativamente el desarrollo de la persona.
- *Mesosistema* constituye “las interacciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (ob. cit., p. 44) ajustándose a la perspectiva fenomenológica, las relaciones de la persona en su trabajo, la vida social junto a su familia, y también la postura que tiene en los diversos entornos.
- *Exosistema* comprende a “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo” (ibídem), así como sí se afecta por sucesos de ese ambiente. Por ejemplo: el trabajo de los padres del estudiante.
- *Macrosistema* involucra “correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden... que existen o podrían existir, al nivel de subculturas o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (ob. cit., p. 45), es decir, las personas en desarrollo tienen patrones sociales, culturales y políticos que varían según el grupo humano y sus ambientes ecológicos.

Asimismo, Bronfenbrenner (1979, p. 45) incluye la transición ecológica definiéndola como el cambio de rol de la persona en desarrollo, el cambio de su ambiente ecológico, o simultáneamente de ambos. Por consiguiente, esta transición puede devenir en consecuencia e instiga-

ción de los procesos de desarrollo de la persona, por ejemplo, los cambios de carrera, el regreso a clases, la obtención del título universitario. Finalmente, un desarrollo humano contextualizado donde la persona adquiere “una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren” (ob. cit., p. 47), nos dará una continua transformación espacio temporal. Con ello, el desarrollo de la persona supone una expresión desde su percepción y proyección del mundo hacia otros entornos, con la cultura propia y otras culturas, así como su acción en los sistemas ambientes ecológicos, de manera que se retroalimenten, funcionen, se reorganicen y también crear otros.

De esta manera, la práctica educativa atiende las preocupaciones sociales, culturales y políticas de la comunidad educativa, privilegiando al contexto y particularmente al docente como agente crítico del desarrollo del currículo, quien dialoga y acuerda con sus estudiantes en relación con el mundo. Simultáneamente, la participación activa del estudiante en su desarrollo social y cultural es de singular importancia, ya que la ecología del desarrollo humano se centra en el propio desarrollo de la persona dentro de sus sistemas ecológicos.

Una cultura de aprendizaje contextualizado

En definitiva, estas teorías psicosociales aplicadas a la educación han contribuido en gran medida al desarrollo de las nuevas generaciones de proyecciones de aplicación de la teoría constructivista del conocimiento y la atención a la interacción con el ambiente tal como lo expone Bronfenbrenner, durante el proceso para el aprendizaje en contextos educativos universitarios, fortalecen tanto la responsabilidad del estudiante, como el compromiso profesoral y propician reflexiones sobre la educación que queremos para nuestro siglo, que derivan en amplia utilidad para los que nos aventuramos en este campo tan complejo e incierto del conocimiento. Asimismo, Esté (2012) resalta la necesidad de una educación que complete la formación de la persona con la sociedad, la comunidad y la cultura generando “acercamiento, afectos y en algunos casos hasta aversiones, pero es nuestra condición y ella nos conduce a relacionarnos con los demás” (p. 45).

Finalmente, el desarrollo de una aptitud contextualizadora permitirá, tal como lo expone Morín (1999), un pensamiento “ecologizante” el cual vincula estrechamente eventos, información o conocimiento con el contexto natural, además de la cultura, la sociedad, la economía y la política. En este sentido, el pensamiento ecológico supone la búsqueda de

relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes. Al mismo tiempo, se trata de reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad, reconocer, por ejemplo, la unidad humana a través de las diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana (p. 27).

Estas palabras de Edgar Morín, nos dan luces sobre la cultura que se está gestando en esta era planetaria para aprender a “dialogar con la incertidumbre” (ob. cit., p. 63), por lo cual han de transformarse los principios organizadores del conocimiento, vinculando, contextualizando y totalizando saberes, rompiendo con el reduccionismo fragmentario y compartimentado. Una cultura del aprendizaje universitario abierto a los problemas de la sociedad local y global, vinculada con los conocimientos, reflexiva e integradora ante la complejidad humana.

A MODO DE CIERRE

En la psicología de la educación coexisten diversos paradigmas, los cuales han producido el desarrollo del currículo mediante el acercamiento al contexto, el diálogo, la crítica, la reflexión y la acción educativa comprometida con las comunidades. Es así como, la reflexividad en la cultura del estudiante universitario durante los procesos de enseñanza y aprendizaje nos encamina hacia la producción de un corpus teórico orientado por planteamientos constructivistas que provienen e integran ideas de las corrientes cognitiva de Ausubel, humanista de Rogers, sociocultural de Vygotsky, y contextual de Bronfenbrenner, vigentes en nuestro siglo.

Por otra parte, una cultura que desafía el conocimiento denso, acelerado, borroso, inconexo y cambiante asume las cuestiones del aprendizaje universitario exponiendo una compleja noción del ser humano, donde se “intenta construir una ciencia de lo mental en torno al signifi-

cado y a los procesos mediante los cuales se crean y se negocian los significados en sociedad” (Leyton, 1999). En definitiva, la cultura del aprendizaje concebida mediante posturas epistemológicas y metodológicas que orientan un cambio comprensivo, dialógico, integrador, motivador y negociador de la estructura de conocimiento del aprendiz.

En virtud de las consideraciones anteriores, podemos precisar que los aprendizajes significativos son posibles cuando el estudiante asume las condiciones de interés, motivación y deseo de conocer los métodos que utiliza, sumado a la interacción social, en una cultura ecológica, lo cual permitiría una participación activa, que conlleva un proceso de construcción de conocimientos en el seno de una concepción social y socializadora, integradora, vinculante e intercultural, ya que sitúa en el lugar de aceptación de diálogo a los distintos componentes que integran la acción educativa a la cotidianidad social.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. y Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (J. Almela, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. (A. Devoto, Trad.). Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Colección Humanidades, N° 66. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Esté, M. (2012). ¿Educar para la ciudadanía y la participación es la respuesta? Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Arjé, revista de Postgrado, Vol. 6, N° 11, Julio-Diciembre 2012,

pp. 41-49. Valencia, Venezuela: CDCH-UC. Recuperado el 21 de mayo de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj11/art3.pdf>

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Illas, W. (2011). Educación de adultos en Venezuela: ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adulto. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Revista Ciencias de la Educación, Vol. 21, Nº 38, Julio-Diciembre 2011, pp. 98-127. Valencia, Venezuela: CDCH-UC. Recuperado el 14 de febrero de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n38/art05.pdf>

Leyton, I. (1999). Aspectos de la Evolución del Modelo Cognitivo. Revista electrónica Thesis, Nº1. Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 01 de marzo de 2005, de <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/thesis/01/ensayos/cogni.htm/>

Liccioni, E. (2007). *Los niños como protagonistas de sus escenarios de formación*. Colección Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela: Delfordn.

Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona, España: Anthropos.

Morales, J. (2012). La educación superior venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Revista Ciencias de la Educación, Vol. 22, Nº 40, Julio-Diciembre 2012, pp. 126-147. Valencia, Venezuela: CDCH-UC. Recuperado el 14 de febrero de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n40/art06.pdf>

Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (P. Mahler, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morín, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. (N. Petit Fontseré, Trad.). Barcelona, España: Paidós.

- Pereira, Z. (1998). Los aportes de Piaget a la educación. En C. Flores Montero (Comp.), *Conmemoración académica del centenario del nacimiento de Jean Piaget (1896-1996): memoria* (pp. 69-76). San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Piaget, J. y García, R. (2004). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI
- Pozo, J. y Pérez, M. (Coord., 2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. L. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona, España: Graó.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rogers, C. y Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Sanjurjo, I. y Vera, M. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior*. Argentina: Homo Sapiens.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, Trad.) España: Crítica. (Edición al cuidado de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman. Trabajo original publicado en 1979).