
AMBIENTES DE APRENDIZAJES Y CONSTRUCCION DE SABERES EN ESTUDIANTES DE EDUCACION UNIVERSITARIA

Autora: Elke Romina Marcano
Magister en Educación, Mención Investigación Educativa
UPEL – IPR “El Mácaro”
e-mail: elkemarcano@yahoo.com

RESUMEN

El ambiente universitario como seno de encuentro para el aprendizaje, para la vida, debe incitar a la búsqueda continua de lo bello, a la experiencia sensorial gratificante, al ejercicio permanente de la libertad y sobre todo al compromiso de ser. Mundos y microcosmos en relación armónica, en juegos permanentes de interacción donde pieles se funden, se tocan, se rozan, intercambian información vital y sensible que contribuye al progreso del ser humano. De esta premisa, surge este estudio que tuvo como propósito Develar los Ambientes de Aprendizaje de la UPEL – Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” sede Aragua. Son Escenarios que permiten la Construcción de Saberes en los Estudiantes de la Especialidad de Educación Rural. La investigación tomó como soporte a Roldan (2001) que manifiesta que los ambientes de aprendizaje son espacios de construcción individual y colectivo para educarse. Otro autor, Matos (1999) quien expresa que la construcción del saber va más allá de comprender información, que se trasciende para atender las interrogantes de la vida y promover otras. La investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa-etnográfica, bajo la modalidad de campo, descriptivo. Se seleccionó como técnica de recolección de información la observación y la entrevista y como técnica de análisis: la comparación (contrastación y verificación). Los resultados arrojaron que dentro de los ambientes universitarios se desarrollan acciones mecanicistas que contradicen el carácter crítico al poner en práctica la memorización, estrategia que rompe con los procesos básicos del pensamiento para construir saber. Por tanto, se recomienda hacer de los ambientes encuentros amigables que potencien a través de la reflexión los procesos de enseñanza y aprendizaje y de esta manera se desarrollen competencias para la construcción del saber.

Descriptor: Ambientes de Aprendizaje, Acto Didáctico, Construcción de Saberes, Educación Universitaria.

LEARNING ENVIRONMENTS AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN STUDENTS OF UNIVERSITY EDUCATION

Author: Elke Romina Marcano

ABSTRACT

The university environment as a venue for learning and life, should encourage the continued research for the beauty, rewarding sensory experience, the permanent exercise and especially the compromise to be. Worlds and Microcosm in harmonic relationship, in permanent games of interaction where skins are melted, touch, rub, exchange vital and sensitive information that contributes to human being progress. From this premise, comes this study that was aimed to unveil if Learning Environments UPEL - Rural Pedagogical Institute "El Macaro" headquarter Aragua, are scenarios that allow the Construction of Knowledge in the Students of the Rural Education Specialist. The investigation took as support Roldan (2001), who stated that learning environments are places of individual and collective construction for education, Matos (1999), who says the construction of knowledge goes beyond understanding information, but goes beyond to address the questions of life and promote others. The research was discussed in the qualitative-ethnographic approach, in the form of field, descriptive, were selected as data collection technique observation and interview as the comparison analysis technique (contrast and verification) stages of the process of triangulation. The results showed that within university environments develop mechanistic actions that contradict the critical nature to implement the memory, a strategy that breaks with the basic processes of thought to construct knowledge. Therefore, is recommended for environments that empower friendly matches through reflection the teaching and learning, and thus develop skills for the construction of knowledge.

Descriptors: Learning Environments, Educational Act, Construction of Knowledge, Education University.

Introducción

A las universidades se les plantea el reto de asumir su función rectora utilizando adecuadamente los recursos profesionales, los escenarios de encuentros que posee para contribuir a una mejor calidad de vida en la sociedad. Por esta razón, no puede permanecer aislada de tal función, ni mucho menos estar al margen de los esfuerzos que debe realizar para darle apoyo al país (Ley de Universidades 1970). Por lo antes planteado, la universidad debe precisar la actuación de uno de los recursos necesarios para que desarrolle la educación universitaria, tal es el caso del docente, quien se convierte en un fiel ejecutor de acciones que estimule la creatividad, el sentido crítico y la autonomía intelectual del estudiante, que de cabida a su formación ¹.

Asumir la docencia universitaria como profesión, no es tarea fácil, pues la educación tiene su significado tanto en la condición de elemento esencial de la dignidad humana, como la relevancia e importancia social de quienes practican la educación a través de la docencia, que son personas que dignifican y se dignifican en el desarrollo de la función cognitiva del permanente acto educativo: los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, si se toma como marco de referencia contextual la necesidad de innovar dentro de los Ambientes de Aprendizaje Universitario, como la intención de transformar la actual rutina empobrecedora en los estudiantes que formamos, puede deducirse que la práctica educativa del docente deberá ir mucho más allá de la transmisión de nuevas estrategias que altere el ya tradicional conformismo y la pobreza formativa de los actuales rituales escolares para incrementar la calidad educativa ².

Al respecto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Diseño Curricular (1996) asume el reto planteado, impulsando procesos de profesionalización docente, promoviendo la transformación curricular, implantando métodos de enseñanza, medios instruccionales, investigaciones educativas y ambientes pedagógicos, que conlleven a un proceso de formación que permitan pensar, expresarse con claridad, fortalecer

¹ Formación, denota conocimiento “que transforma nuestra propia sustancia”. Es apropiarse verdaderamente del sentido de la realidad y de la vida”, su meta, “hacer justicia a la realidad entera... de una manera completamente desinteresada”. La reflexión o sabiduría que busca la “creación de una manera de ser sujeto” en cuanto a trascendencia y participación. (Ver Niño Mesa, 1998)

² Educación, es algo más que formación. Atiende principalmente al campo de libre determinación. “El hombre está destinado a ocuparse de él mismo de su vida y a edificarla bajo su responsabilidad...” La correcta orientación de la voluntad es obra y tarea prioritaria de la educación (Ver Kriekermans, 1986)

capacidades para resolver problemas, analizar la realidad, vincularse activamente y solidariamente con los demás, proteger, mejorar el patrimonio cultural y las propias condiciones de la vida.

Esta situación, resulta un hecho antagónico si se asume desde la perspectiva de la misión que las instituciones deben cumplir. Lo anterior supone pensar que una institución académica realiza acciones que deben estar comprometidas en la búsqueda de su pertinencia y de su trascendencia social; sin embargo, la función que los docentes desarrollan como elemento dinamizador, no se ha encaminado con ese fin.

Es por ello, que al realizar una analogía de lo expuesto con respecto a lo planteado por Villegas (1998), resulta evidente que la educación en Venezuela se ha dedicado preferentemente al suministro de información. De allí que se haya descuidado su misión formativa en aspectos tales como: el desarrollo integral de la personalidad, la capacidad para la búsqueda de conocimiento, el estímulo de la reflexión y de una crítica y de autodirección para el procesamiento de información.

En el caso de la Educación Universitaria, las deficiencias son comunes a los que se presentan en los demás niveles educativos, pues la autora comparte la idea que esboza Villegas (1998) al referir que, tradicionalmente, los cursos son vistos como contenidos que hay que pasar para atender a un currículo; el aprendizaje es concebido como la memorización de información sin ningún sentido para el estudiante. El papel del enseñante se limita a prestar la información, lograr que los alumnos la retengan y evaluar la capacidad de éstos para reproducirla.

La rutina de la clase desarrollada en un ambiente tradicional se identifica por la secuencia de “teoría – ejemplo – ejercicios” la cual se soporta en la transmisión de información para que el estudiante la registre y sea capaz de repetirla, lo que configura una visión reproductivista del aprendizaje. El docente, bajo esta concepción, es sólo un “expositor - mostrador - exhibidor” pasivo de ese contenido y en el aula impera la cultura del silencio discente en un contexto donde el saber se transmite como dogma, bajo el imperio de la oralidad docente.

Este enfoque ejecutado en un ambiente limitado en cuatro paredes, conduce a la generación de un alumno dependiente, incapaz de crear y generar saberes, sin la posibilidad de ser un activo constructor de su propio conocimiento. Ello se considera una habilidad básica para la subsistencia en un mundo cada vez menos local, más globalizado y pleno de inmensas masas de información, sumamente complejo, a tal punto que esta noción se vislumbra ya como un nuevo paradigma del pensamiento.

Dentro de los aspectos que influyen en la situación planteada, existen dos de los cuales se destacan por su importancia: los Ambientes de Aprendizajes y la Construcción de Saberes.

Los Ambientes de Aprendizajes

En contextos universitarios, los ambientes de aprendizajes son una realidad compleja, puesto que “No se deben enseñar pensamientos sino enseñar a pensar” (Kant, 1991), se considera que tiene mayor valor la participación activa en la construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida de relación. Los ambientes que promueven estas acciones son los que provocan vivirlos, degustarlos y disfrutarlos, pues otorgan espacios, nichos, relaciones, historias, proyectos, sueños y sobre todo: vida.

Desde esta perspectiva, el ambiente³ debe trascender la noción e idea recortada de espacio físico, contorno natural y abrirse a las relaciones y construcciones humanas, en las que la sociedad, la cultura, los espacios urbanos, los otros espacios y también los vacíos cuentan y aportan sentido. Un ambiente que permita ser pensado, que permita ser palabra; y como palabra, ser construcción y representación.

De esta manera, cuando se piensa en el compromiso de potenciarlo, para potenciar a su vez al ser humano, cobra especial interés y preocupación al reconocer las virtudes, los aportes y la función educadora que se desarrolla en contextos diferentes para generar aprendizaje. Ambiente y aprendizaje, intercambio cotidiano, la vida en relación que se da en las instituciones universitarias.

La expresión ambiente de aprendizajes⁴ induce a pensar el ambiente como elemento que actúa en el ser humano y lo transforma. El ser humano, en este caso el estudiante, actúa sobre el ambiente para ofrecer mejores condiciones para el desarrollo humano y social.

En este sentido, en los ambientes de aprendizajes universitarios se abordan lo que plantea Roldán y Otros (2001), “todo es uno y uno es todo” (p. 15). Es decir, que el ambiente es cada uno, cada uno es microcosmos, cada uno vive relaciones internas, cada uno se relaciona con otro; relación que lo modifica produce “aprendizaje” y que a la vez modifica al otro y al otro.

³ Se concibe al Ambiente como hábitat, es nicho, es espacio, es construcción individual y colectiva, es ecosistema, son acuerdos, son relaciones, son repercusiones, son socio sistemas... (Ver Roldán, Alvarado, Hincapié, Ocampo, Ramírez, Mejía y Ospino, 2001)

⁴ Reflexionar sobre ambientes de aprendizaje para el sano desarrollo de las personas convoca a concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse, que permanentemente sea cualificado para tal fin (Ver Roldán y otros, 2001)

El escenario universitario como seno de encuentro para el aprendizaje, para la vida, debe incitar a la búsqueda continua de lo bello, a la experiencia sensorial gratificante, al ejercicio permanente de la libertad y sobre todo al compromiso de ser. Mundos y microcosmos en relación armónica, en juegos permanentes de interacción donde pieles se funden, se tocan, se rozan se afectan mutuamente e intercambian información vital y sensible.

Estética espacial, armonía cósmica en la cual se conjugan diferentes elementos para concretar el cuadro vivir, la escena. Los espacios se transforman y recrean en juegos de color, de luz, de texturas, requiriendo más allá de “despampanantes decorativos”, contactos visuales, auditivos, sensitivos, olfativos y gustativos que estimulen el pensamiento y la acción generadora.

Nada más agradable que la luz del sol y el contacto con la naturaleza y la propia cultura para construir aprendizajes. Nada más estimulante que el trabajo con herramientas conocidas, en espacios previamente explorados, que otorguen ciertas condiciones de seguridad en el éxito esperado como punto de partida en la aventura de indagar por lo desconocido. Nada más potenciado de nuevos aprendizajes que el encuentro en escenarios armónicamente decorados y dispuestos, desde la mediación del amor y la ternura, para el contacto con el conocimiento como acontecimiento natural que tiene ocurrencia en el espacio vital cotidiano de las personas.

En una visión sinérgica del ambiente de aprendizaje, la sola existencia de un ambiente físico adecuado no es condición única y suficiente para asegurar el éxito, sino la forma en que se relacionan los tres elementos (estudiantes, docentes y contenidos) en torno al cual gira el Acto Didáctico Comunicativo ⁵. Dentro de dicho acto se encuentran los procesos de enseñanza y aprendizaje los cuales están íntimamente conexiónados dentro de un ambiente de aprendizaje, cuya relación se concibe más allá del sentido lineal y simplista caracterizado por una causa lineal y un efecto. (Ver Gráfico 1) diseñado por la autora.

⁵ Acto Didáctico Comunicativo, define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Su naturaleza es esencialmente comunicativa (Ver Marqués, 2001)

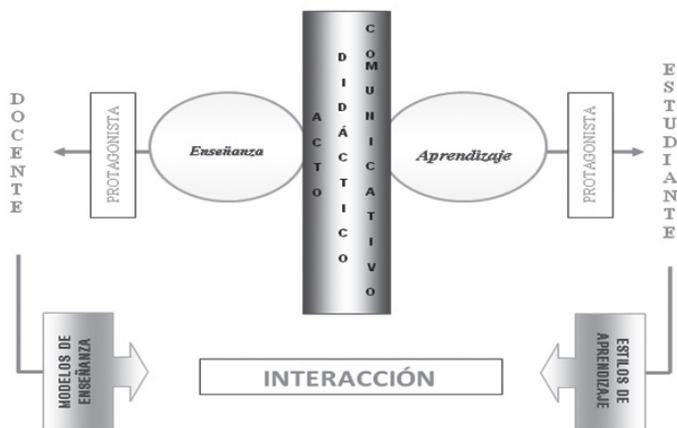


Gráfico 1. Acto Didáctico Comunicativo.

La enseñanza pensada como un proceso de ayuda a la actividad mental constructiva del estudiante, actuando como mediador para atender las dificultades y progresos propios de este proceso de construcción, tal como lo establece Vigotsky (2001) en su teoría Zona de Desarrollo Próximo. El papel del docente (principal protagonista de este proceso) se analiza en función de las tareas que puede y debe ejercer como planificador, facilitador y evaluador para favorecer la construcción de saberes.

El aprendizaje resulta eminentemente activo e implica una asimilación orgánica del estudiante, principal protagonista de este proceso que no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Por consiguiente, (Dewey, 1957) manifiesta “el profesor centra su proceso en el estudiante” (p.26); en lugar de suministrar conocimientos, participa en la organización, interpretación o comprensión del contenido junto con el estudiante, se trata de un conocimiento construido y compartido. La clave es que el estudiante aprenda a aprender.

Construcción de Saberes

Construir saberes no es una suma de informaciones, es la comprensión y el ejercicio de una dinámica por alcanzar y usar adecuadamente el dominio de la realidad material y cultural. La cognición o conocimiento implica una acción recíproca, se efectúa entre el cerebro y los órganos sensoriales y la energía emanada del objeto (Matos, 1999). La conciencia

de dicha acción surge cuando la mente abstrae las cualidades particulares de los estímulos, pero el objeto es comprendido sólo cuando la mente se identifica mediante otro acto de abstracción con la esencia universal o forma esencial del objeto (no su materia).

El conocimiento es el resultado de la experiencia personal relacionada con la actividad total del sujeto que asimila la información y al mismo tiempo se acomoda a ella. En la medida en que el conocimiento está unido a la experiencia, se puede decir que se inscribe en la vertiente de lo vivido.

Por tal razón, el proceso de enseñanza debe estar organizado sobre la base de la información que supone un paso al conocimiento el cual se sitúa en la encrucijada de dos dimensiones: el cognitivo psicológico individual y el social relacional afectivo. En este último, el sujeto adquiere una conciencia de la cualidad única de sus representaciones pudiendo expresarlo a través del análisis.

Así pues, el estudiante que está en proceso de formación debe tener como fin alcanzar la producción del saber, lo cual implica que se tenga realmente en cuenta el conocimiento que es inherente al estudiante. La información penetra el conocimiento y el conocimiento asumido, dentro un marco metodológico, produce un saber el cual una vez creado se convierte a su vez en una información disponible para iniciarse un nuevo ciclo de evolución una vez que sea sometida a una confrontación interpersonal hasta llegar a construir saber.

En atención a lo expuesto en los párrafos anteriores, se hace necesario revisar ¿Cómo se caracterizan los Ambientes de Aprendizaje que utilizan como escenarios los docentes y estudiantes? ¿Cómo ha sido el procedimiento que los estudiantes llevan a cabo para construir saberes?

A fin de dar respuestas a las inquietudes planteadas, la presente investigación tiene el propósito de: Develar los Ambientes de Aprendizaje de la UPEL – Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” sede Aragua. Son Escenarios que permiten la Construcción de Saberes en los Estudiantes de la Especialidad de Educación Rural para ello fue necesario:

1. Caracterizar los Ambientes de Aprendizaje que utilizan como escenarios los docentes y estudiantes en la UPEL – Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” sede Aragua.
2. Detectar cómo ha sido el procedimiento que los Estudiantes de la Especialidad de Educación Rural de la UPEL – Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” sede Aragua llevan a cabo para Construir Saberes.

-
3. Constatar los Ambientes de Aprendizaje de la UPEL – Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” sede Aragua, son Escenarios que permiten la Construcción de Saberes en los Estudiantes de la Especialidad de Educación Rural.

Este estudio contiene un gran valor pedagógico ya que los resultados obtenidos pueden contribuir a la reorientación de la administración del currículo en el proceso de enseñanza en los institutos formadores de docentes. Desde el punto de vista social, la investigación arroja insumos que permitirán analizar la pertinencia de la formación del docente egresado de los institutos formadores con su desempeño. El valor teórico de la investigación se enmarca en la aplicabilidad de su marco referencial a otros estudios similares cuya temática esté relacionada con ambientes de aprendizaje y construcción de saberes.

Finalmente, el estudio que se reporta a continuación se orienta, justamente, al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los institutos de formación docente, entendidos como organizaciones sociales, formales, complejas y de carácter educativo.

Enfoque Metodológico: Indagando la Realidad

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo – etnográfico, cuyo objetivo principal es conocer, comprender, describir, interpretar y explicar una determinada situación desde el punto de vista de sus protagonistas, considerando las características del contexto cultural donde la misma se produce. (Cerda, 2002). La modalidad de investigación fue de campo, de carácter descriptivo, pues la información se obtuvo tal como se presentó en el lugar de los hechos y lo más cercano a la realidad. Al respecto, la (UPEL, 2006) en su Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral plantea que la investigación de campo consiste “en el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito, bien sea descubrirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia”... (p. 14).

De acuerdo a la naturaleza del estudio y su propósito, se seleccionó como técnica de recolección de información las siguientes: (a) La observación, supone la interacción entre el investigador y los informantes, durante la cual se recoge información de modo sistemático, respetando el principio de proximidad, la cual supone la observación detallada y próxima a los hechos de casos concretos y del comportamiento de los individuos en las actividades que a ellos mismos le interesan (Ruiz e Ispizua, 1990); (b) Entrevista a informantes claves, la cual concibe el

encuentro cara a cara entre la investigadora y los informantes, dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen ellos respecto de sus vidas, experiencias, situaciones o actuaciones dentro del aula, tal como lo expresan con sus propias palabras.

El Contexto de la investigación fue la UPEL, Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, sede Aragua, donde las observaciones estuvieron enfocadas de la siguiente manera:

Cuadro 1

Observaciones Realizadas por la Investigadora

Grupo	Curso/Fase Administrado en el Período Académico 2008- II	Departamento encargado de Administrar el Curso/ Fase
Docente	Lengua Española (1er semestre)	Ciencias Sociales y Comunicación
	Desarrollo y Habilidades Cognoscitivas (3er semestre)	Pedagogía e Investigación
	Fase: Ensayo Didáctico (5to semestre)	Integración de la Experiencia Docente
	Ciencias Aplicada (7mo semestre)	Ciencia y Tecnología

Nota. Información suministrada por los Dptos. Cuadro Elaborado por la autora.

Al iniciar la fase de observación, la autora después de ser presentada ante el grupo por el respectivo docente informó a los estudiantes acerca del propósito de su visita y estaba en el aula, aclarándoles que su objetivo no era evaluar sino observar las situaciones de clases con mirar a describir e interpretar el ambiente de aprendizaje dentro del aula. De igual manera se les informó acerca de la metodología a utilizar.

Con respecto a los informantes claves entrevistados se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.

Entrevistas Efectuadas por la Investigadora

Grupo	Descripción del Informante Clave
DOCENTES Nº de Entrevistados (4)	Adscrito a los Departamentos: Ciencias Sociales y Comunicación (1) Pedagogía e Investigación (2) Ciencia y Tecnología (1)

Cuadro 2 (Cont.)

Grupo	Descripción del Informante Clave
ESTUDIANTES Nº de Entrevistados (4)	Cursantes de las Asignaturas/Fase: Lengua Española (1er semestre) Desarrollo y Habilidades Cognoscitivas (3er semestre) Ensayo Didáctico (5to semestre) Ciencias Aplicada (7mo semestre)

Nota. Información suministrada por los Dptos. Cuadro Elaborado por la autora.

Antes de la entrevista, se acordaba con el entrevistado la hora, fecha y lugar de la misma. En cada caso, la investigadora preparó los guiones de entrevista las cuales eran ajustados o modificados durante el momento dependiendo de las respuestas del informante. Esta situación evidencia que las entrevistas se desarrollaron en términos de una conversación abierta, directa y no estructurada, dando oportunidad para que el informante expresara con tranquilidad sus opiniones. Al iniciar cada entrevista, la investigadora informaba al entrevistado acerca del objeto de la misma, tratando a la vez de crear “rapport” o clima de confianza y espontaneidad.

A lo largo del estudio, se recopiló un conjunto de documentos directamente vinculados con el trabajo desarrollado en el aula, entre ellos se obtuvo: Programa del curso/fase y modelos de pruebas. Tal documentación, fue analizada mediante la técnica análisis de contenido⁶ la cual fue empleada para contrastar y complementar la información recabada durante el trabajo de campo.

Con el propósito de organizar las notas procesadas, se transcribieron las informaciones grabadas y escritas haciendo uso del programa de ATLAS.TI. De este modo se fue construyendo el diario de observaciones y entrevistas, tarea ésta que resultó minuciosa y agotadora; pero a la vez interesante.

El diario fue estructurado de la siguiente manera: En la primera se incluyeron las observaciones de aula, especificando: (a) datos generales: docente, curso/fase, características física del aula, número de estudiantes; (b) datos de cada observación: fecha, hora de inicio, hora de finalizar la observación, registro personal de lo observado; (c) código empleado.

⁶ El análisis de contenido se efectuó desde la perspectiva señalada por Ander Egg (1990), en el sentido de que más que la palabra en tanto que la unidad gramatical, es su significado lo que sirve de unidad de análisis tomando en consideración el contexto básico de las expresiones.-

en el registro de las observaciones. En la segunda parte, el diario contuvo el registro organizado de las entrevistas efectuadas, haciendo referencia a: informante clave, fecha, lugar, curso/fase, hora de inicio, hora de finalización de la entrevista y registro personal sobre la entrevista (preguntas, respuestas, comentarios sobre situaciones ocurridas durante la entrevista).

En correspondencia con la concepción metodológica adoptada, la investigadora utilizó la técnica de comparación: contrastación y verificación. Etapas que se desarrollan en el proceso de la triangulación⁷ (Wiersma citado por Santana 1995) para garantizar al máximo la coherencia de la información, la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad de la misma.

En el estudio, la triangulación se efectuó en un doble sentido: por una parte, entre las diversas fuentes de evidencia (observaciones, entrevistas y documentos). Por otra, entre los esquemas de interpretación de la investigadora y los de los actores (Docentes y estudiantes) lo cual permitió a la investigadora extraer insumos de las notas de campo para fundamentar e ilustrar cada afirmación y dar una comprensión profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas.

Develar Significados

En este aspecto, se hace referencia de los significados e implicaciones globales derivados de las inferencias teóricas y educativas extraídas de los hallazgos del presente estudio. Para ello se construyeron las estructuras emergentes o particulares representadas en gráficos con citas textuales de los informantes claves de cada ambiente de aprendizaje, que luego sirvieron de base para la construcción de la estructura general donde se aborda el resumen conceptual de este estudio etnográfico. Se presentan a continuación los gráficos respectivos.

⁷ La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informante. Basándose en otros tipos de fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1994)

Gráfico 2. Estructuras Particulares. Ambiente de Aprendizaje Uno (Acto Didáctico)

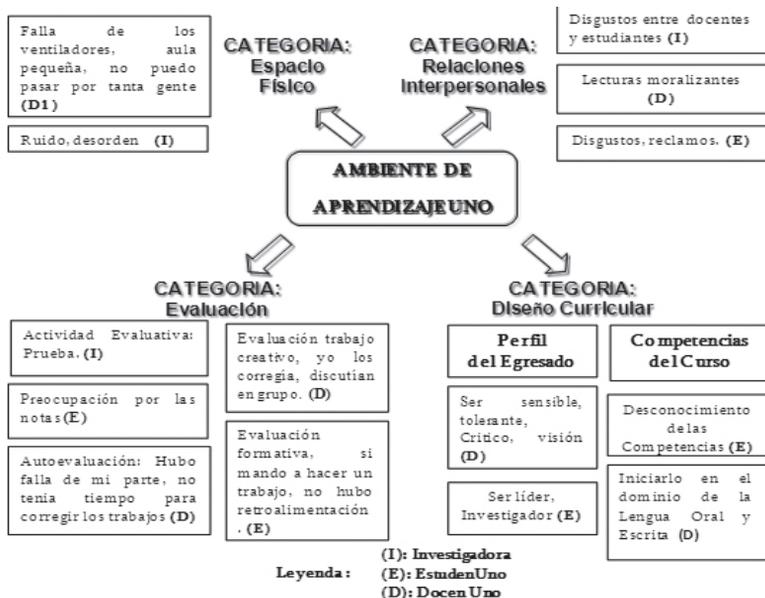


Gráfico 2. Estructuras Particulares. Ambient de Aprendizaje Uno (Acto Didáctico)

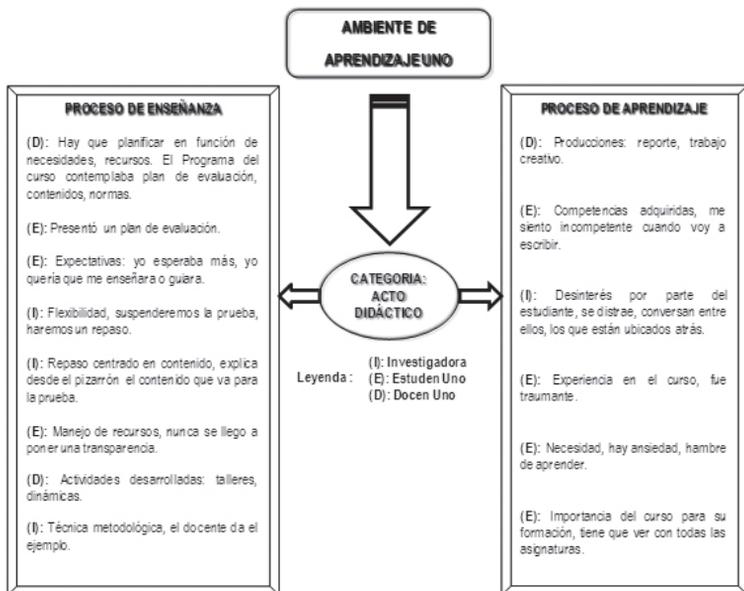
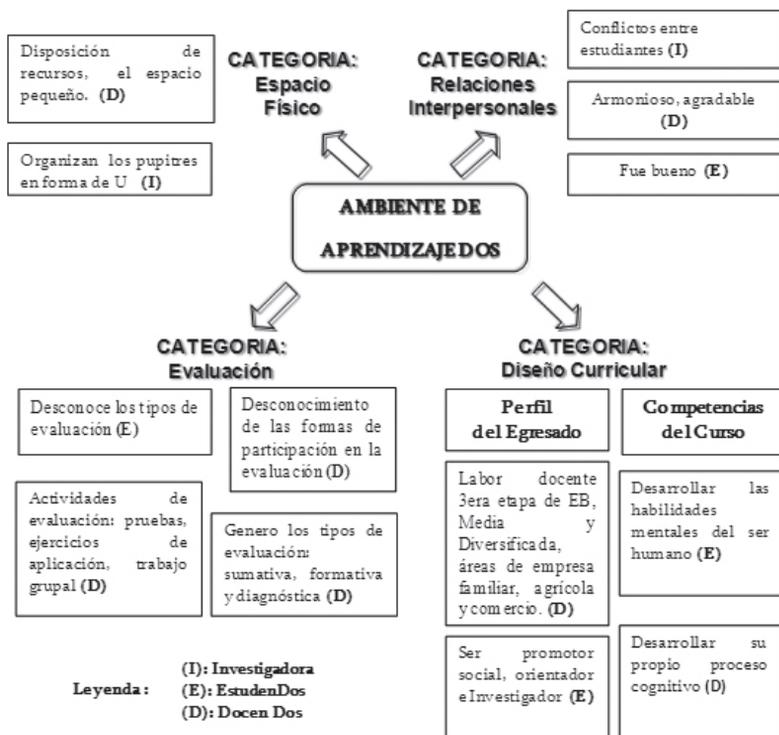


Gráfico 3. Estructuras Particulares. Ambiente de Aprendizaje Dos



Las informaciones suministradas en los Gráficos anteriores reflejan la descripción del Ambiente de Aprendizaje Uno, aquí se quebranta lo que plantea Roldan y otros (2001) al referirse que “todo es uno y uno es todo” (p. 15). Es decir, dentro de este escenario universitario que fungió como punto de encuentro para relacionarse Docen Uno y Estuden Uno, se evidencia la ruptura de una experiencia gratificante, cuando Estuden Uno manifiesta que “*el curso fue traumante*”. Se conjugaron los “*disgustos, reclamos*” que contribuyeron a la transformación de un espacio que en principio inspiraba ser armónico y traer expectativas de contar con un profesional que “*enseñara o guiara*”.

El espacio de encuentro era pequeño y no “*podía pasar por tantas gente*” expresa Docen Uno. Allí se desarrollaron actividades como “talleres, dinámicas” que los “*iniciaba en el dominio de la lengua oral y escrita*”, pero que en la realidad se desvirtuó el propósito. Cuando Estuden Uno manifiesta “*me siento incompetente cuando voy a escribir*” tengo “*ansiedad, hambre de aprender*”, refleja que no hubo construcción de saberes.

Se vislumbra que dentro del acto didáctico comunicativo se rompió la conexión entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, “*nunca se llegó a poner una transparencia*” y los contenidos se “*explican desde el pizarrón*”. Las producciones de los estudiantes “*reporte, trabajo creativo, yo los corregía, discutían en grupo*” pero esas discusiones se desarrollaban sin el mediador, es decir sin el docente.

A pesar de que Docen Uno tiene que la planificación se realiza “*en función de necesidades, recursos*”, él mismo entregó el programa del curso que contenía según Docen Uno “*plan de evaluación, contenidos, normas*”; información contraria que expresa Estuden Uno al manifestar que sólo “*presentó un plan de evaluación*” y que en realidad la investigadora no logró interpretarlo, puesto que no se lo concedieron las veces que lo solicito a Docen y Estuden Uno.

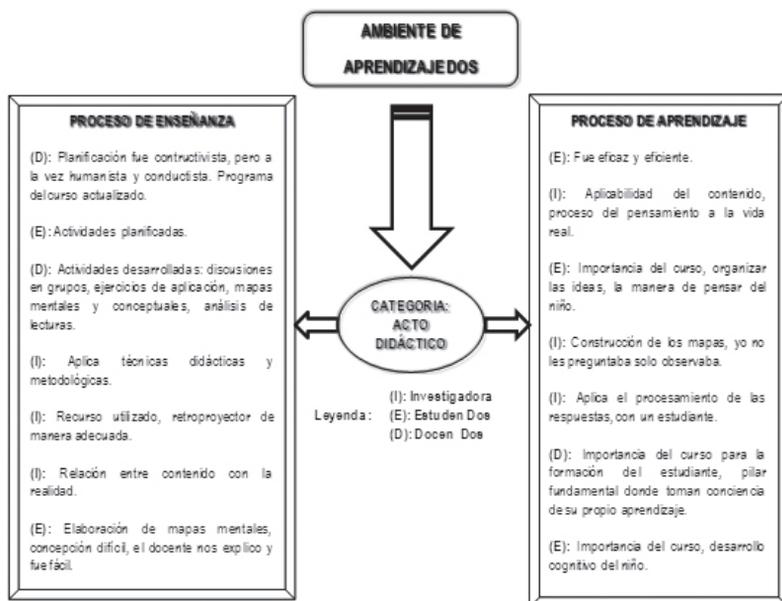


Gráfico 4. Estructuras Particulares. Ambiente de Aprendizaje Dos (Acto Didáctico)

En el Ambiente de Aprendizaje Dos, a pesar de que se presentó “*conflictos entre estudiantes*”, sirvió de punto de partida para ser aprovechado por Docen Dos y relacionarlo con el contenido del curso.

Estuden Dos A y B, coinciden con Docen Dos, al plantear la importancia que tiene el curso para su formación durante la carrera porque “*toman conciencia de su aprendizaje*” cuando se “*aplican los procesos del pensamiento a la vida real*”. Esto se evidencia en las actividades que desarrollaron como “*discusiones grupales, ejercicios prácticos, elaboración de mapas mentales y conceptuales,*

análisis de lecturas”, que los inician a lo que son las fases de proyección, objetividad, análisis las cuales se deben llevar a cabo para la construcción de saberes. Dichas actividades fueron evaluadas de manera formativa y sumativa, por parte de Docen Dos, a pesar de que no generó la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación.

Durante el proceso de enseñanza se interrelacionaron el uso de recursos tecnológicos con el contenido del curso. En la mayoría de las veces los desarrollaron Docen Dos y algunos participantes, pese a que Docen Dos aplicaba *“técnicas metodológica y didácticas”* para intercambiar ideas entre ellos.

Con respecto al espacio físico, el aula era pequeña y la organización de *“los pupitres se encontraban en forma de U”*, permitiéndole al docente desplazarse por el salón. Asimismo, se generó un clima *“armonioso, agradable”* es decir *“muy bueno”*. El programa del curso se actualizó y presenta el propósito del curso, objetivos con sus respectivos contenidos, las técnicas didácticas, bibliografías y las actividades de evaluación con sus respectivas ponderaciones. Es decir, sólo aparece la evaluación sumativa, obviando la evaluación formativa como otro tipo de evaluación y las formas de participación en la evaluación: la autoevaluación y coevaluación.

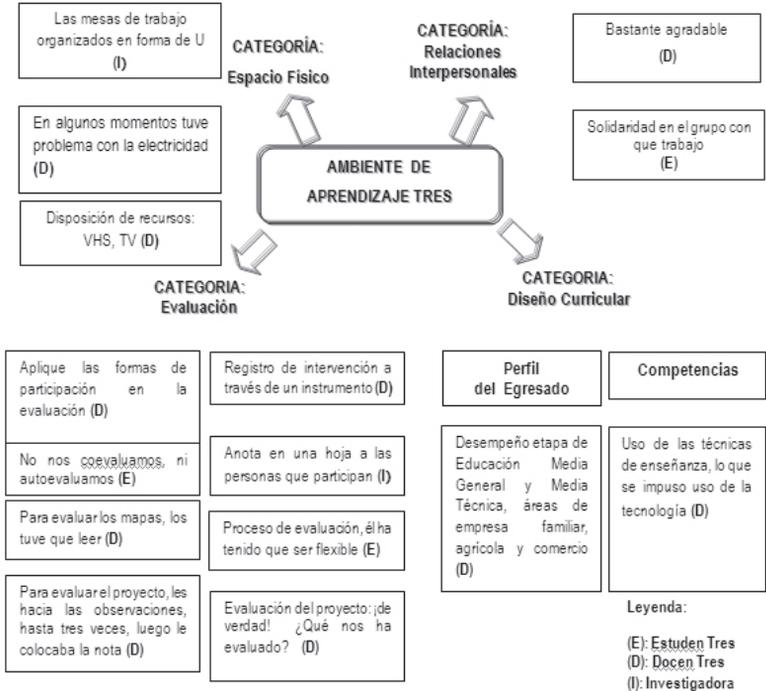


Gráfico 5. Estructuras Particulares. Ambiente de Aprendizaje Tres

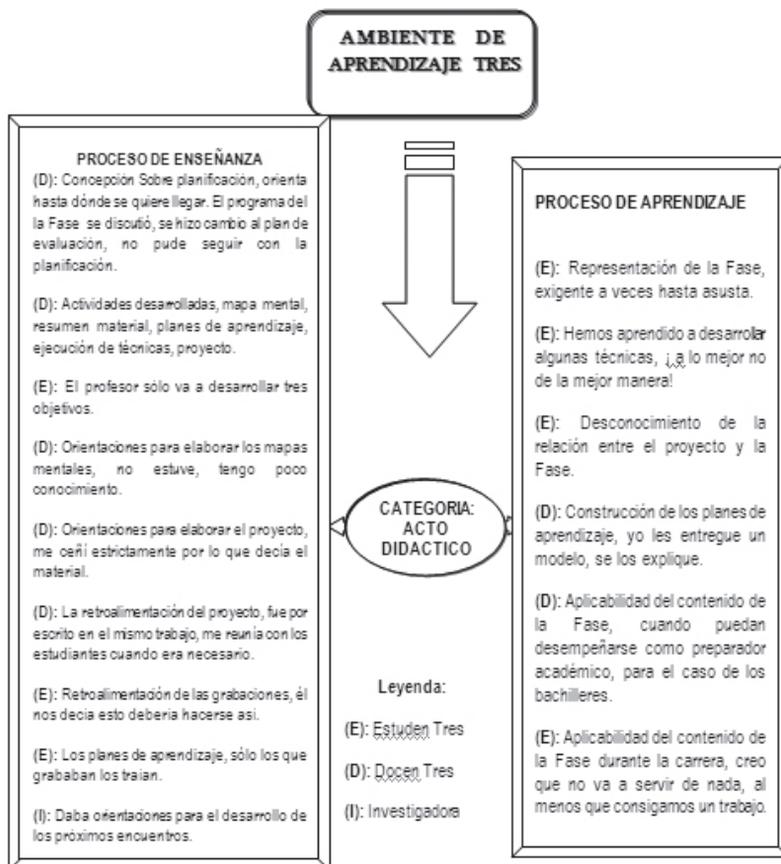


Gráfico 6. Estructuras Particulares. Ambiente de Aprendizaje Tres (Acto Didáctico)

El desarrollo del proceso de enseñanza en el Ambiente de Aprendizaje Tres rompe con la concepción que tiene Docen Tres acerca de planificación, en la que expresa que la misma “orienta hacia donde quiere llegar”. Es decir, orientación que no alcanzó el propósito de la Fase en su totalidad cuando solamente según Estuden Tres manifiesta que “el profesor sólo va a desarrollar tres objetivos” cuando en realidad el programa de la Fase presentaba cinco objetivos, así como los contenidos perteneciente a los mismos, las estrategias didácticas (técnicas, actividades y recursos), el plan de evaluación considerando los tipos y formas de evaluación, la ponderación, en correspondencia con los objetivos planificados, descripción y propósito de la Fase y bibliografías.

Para el desarrollo de los objetivos, se ejecutaron las actividades “mapas mentales, planes de aprendizaje, ejecución de técnicas, proyecto”, lo que Docen Tres no tenía claro acerca de los mapas mentales cuando manifiesta “tengo poco conocimiento acerca de eso” y con respecto al proyecto “me ceñí estrictamente por lo que decía el material”. Para la evaluación de los mapas mentales y el proyecto “él ha tenido que ser flexible” expresa Estuden Tres, puesto que para los mapas “los tuve que leer” para evaluarlo sumativamente y para el caso del proyecto Docen Tres “les hacía observaciones hasta tres veces, luego le colocaba la nota”

Con respecto a la elaboración de los planes de aprendizaje, los realizaban “sólo los que grababan” en un formato que “yo se los entregue y se los explique”. Las grabaciones se realizaban en un espacio apropiado donde hubo “disposición de recursos, VHS, TV” para aplicar las técnicas de enseñanza donde Docen Tres le ve la aplicabilidad “cuando puedan desempeñarse como preparador académico, para el caso de los bachilleres” y Estuden Tres “creo que no va a servir de nada, al menos que consigamos un trabajo”.

Estas manifestaciones vislumbran que el docente como mediador entre el estudiante y el objeto de estudio de conocimiento desplaza al método de reflexión-acción que se logra a través de la investigación en el aula y que pone de manifiesto los elementos relacionados con el estudio productivo que conduce al desarrollo de las fases. Como consecuencia, permite la comprensión y el ejercicio de una dinámica por alcanzar y usar adecuadamente la información, que la asimile y al mismo tiempo la acomode con la experiencia que se inscribe con la vertiente de lo vivido; en otras palabras, construir saberes.

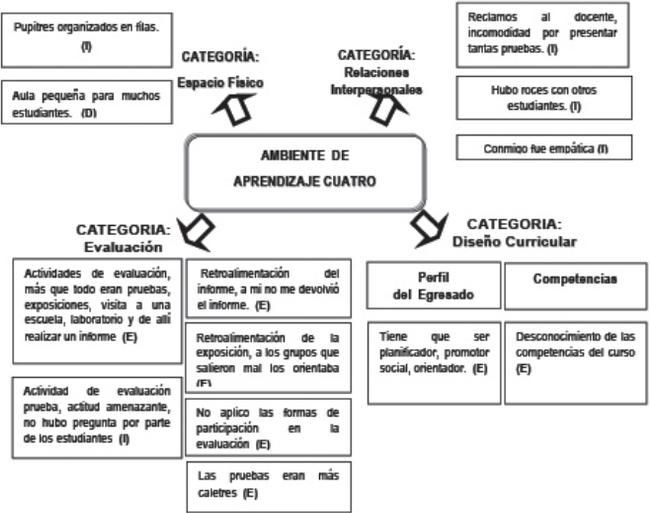
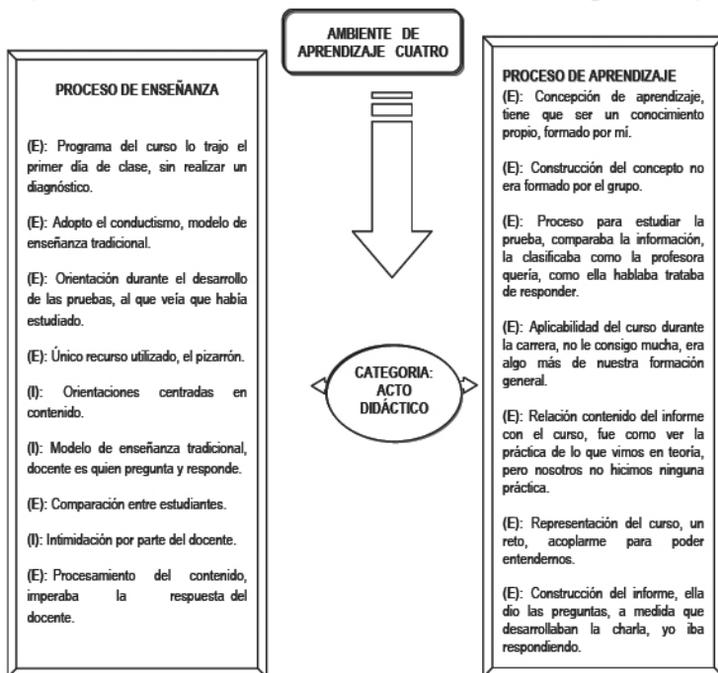


Gráfico 7. Estructuras Particulares. Ambiente de Aprendizaje Cuatro



Leyenda: (E): Estuden Cuatro (I): Investigadora

Gráfico 8. Estructuras Particulares. Ambiente de Aprendizaje Cuatro (Acto Didáctico)

La praxis educativa centrada sólo en contenido, separada de la reflexión, es algo marchito que carga y aplasta lo espiritual. Esta situación se puso en evidencia en el Ambiente de Aprendizaje Cuatro, donde uno de los elementos del acto didáctico, como lo es el proceso de enseñanza se llevó a cabo por un “*modelo de enseñanza tradicional*” hubo “*intimidación por parte del docente*” el “*único recurso utilizado fue el pizarrón*” donde el “*procesamiento del contenido imperaba la respuesta del docente*”.

Esta situación quebranta el proceso de aprendizaje, a pesar de que Estuden Cuatro manifiesta que “*tiene que ser un conocimiento propio, formado por mí*”. Las condiciones no se dieron para llevar a cabo esta concepción, puesto que “*no le consigo mucha aplicabilidad del curso con la carrera*” y “*representó un reto, acoplarme para poder entendernos*”

El desarrollo de las actividades visita a un laboratorio *“fue como ver la práctica de lo que vimos en teoría, pero nosotros no hicimos ninguna práctica”*, para la construcción del informe *“ella dio las preguntas, a medida que desarrollaban las charlas yo iba respondiendo”*. Es decir, la *“la construcción del concepto no era formado por el grupo”*, estudiar para la prueba *“comparaba la información, la clasificaba como la profesora quería, como ella hablaba trataba de responder”*

Estas acciones que se desarrollaron en un escenario donde interactúan Docen y Estuden Cuatro, cursante del 7mo semestre, vislumbran la representación de un Ambiente de Aprendizaje que no brinda las condiciones mínimas para construir saberes y recibir retroalimentación de los productos que realizó Estuden Cuatro *“a mi no me devolvió el informe”*, y durante el desarrollo de la prueba hubo *“actitud amenazante por parte del docente”*, además *“reclamos al docente, incomodidad por presentar tantas pruebas, que son más caletres”*

Resumen Conceptual

La naturaleza compleja y dinámica de los Ambientes de Aprendizaje ha llevado a inferir en el presente estudio que la racionalidad práctica dominante en la cultura universitaria, en el contexto de la realidad observada, parece ser incompatible con los lemas y premisas que inspiran el discurso del proceso denominado autorregulación, que permite a los implicados (docentes y estudiantes), la reflexión y análisis de las propias actuaciones y flexibilidad hacia los cambios que exige la calidad universitaria (Ver Gráfico 9).



Gráfico 15. Estructura General. Ambiente de Aprendizaje – Construcción de Saberes.

Tras la información que se devela en el Gráfico anterior, se observa como producto de esta investigación los aspectos más resaltantes que caracterizan los Ambientes de Aprendizaje. Estos reflejan una tendencia antirreflexiva y la práctica de la cultura del disimulo, que podría catalogarse como desengaño colectivo en los docentes que se desempeñan en el contexto universitario. Viven, permanentemente, en medio de apariencias y máscaras que se traducen en preocupación por predicar y transmitir situaciones como: *“discurso temático, centrado en contenido, poco estímulo por parte del docente”*, que van en contraposición de prácticas, actitudes y acciones valorativas que superen la idea instrumentalista y mecanicista de la enseñanza a través de *“actividades que no permiten el procesamiento de la información”* y para el proceso de aprendizaje *“la escasa aplicación de los procesos básicos del pensamiento”*, elementos que dan cabida a la construcción y reconstrucciones de saberes.

Esta tendencia de disimular las debilidades *“Enfoque tradicional, poco estímulo por parte del docente”* afecta la existencia de diversos factores que se conjugan en un Ambiente de Aprendizaje, las variadas formas

de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los docentes, las historias académicas, las experiencias pedagógicas del profesor y de aprendizaje del estudiante, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos. Los diagnósticos y los planes institucionales indican la imposibilidad de contar con un método único y exclusivo de aproximación al conocimiento del aula. En este sentido, un Ambiente de Aprendizaje Universitario debe obviar aquellos modelos centrados en presagio – producto donde la eficacia de la enseñanza se traduce en un *“proceso de retroalimentación escaso”* y el aprendizaje se convierte en *“obligaciones de aprender”*, olvidando las características del participante y de la influencia que puede ejercer el contexto.

La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que están íntimamente conexiónados dentro de un proceso educativo. La relación que se estableció dentro de los ambientes de Aprendizaje, que fungieron como informantes claves, estuvo enfocada en un sentido lineal y simplista caracterizado por presentar *“poca intervención crítica y reflexiva”* en lo que se *“desconoce la relación que existe entre los contenidos de los Cursos/Fases, con la realidad”*

De allí que la dinámica de trabajo ejecutada en los Ambientes de Aprendizaje se centró en las concepciones de enseñanza y aprendizaje que desviaron las orientaciones de los saberes en el aula, a través del desarrollo de actividades que impidieron aproximar a los participantes a los procesos de producción de conocimiento que les sirvieran como estrategia para que abandonen las metodologías tradicionales.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación en Ambientes de Aprendizajes Universitarios dirigido a determinar si permiten la Construcción de Saberes en los estudiantes que participan en ellos, ha conllevado a reflexionar que:

En la realidad, los Ambientes de Aprendizajes los actores (docente y estudiantes) evidencian a través de las interpretaciones y los significados de sus propias acciones y comportamientos, el manejo del Diseño Curricular, (1996), representado por: (a) Documento Base, (b) Plan de Estudio. Los docentes y estudiantes describen las competencias profesionales tanto generales como específicas en función de los roles que deberá desempeñar el egresado de la Especialidad de Educación Rural de la III Etapa de Educación Media General y Media Técnica, de acuerdo al área de concentración.

Dentro de las aulas universitarias se desarrollan acciones mecanicistas que contradicen el carácter crítico que se pretende lograr a través de los intercambios de ideas. Algunas acciones se reflejan en practicar la memorización como estrategia de estudio (estrategia que rompe con los procesos básicos del pensamiento, que permite la construcción de saberes), el marcado interés que le da el docente a la rutina de controlar las intervenciones, estas acciones interfieren en la espontaneidad y fluidez de la discusión genera un ambiente de monotonía, resultan además incongruente con respecto al nivel de madurez, libertad e independencia que se supone tiene el estudiante de Educación Universitaria.

Se recomienda hacer de los ambientes de aprendizaje encuentros amigables, potenciadores de relaciones y de la construcción del saber, a través de la reflexión constante durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ander E. (1990). *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires Humanitas.
- Cerda, H. (2002). *Los Elementos de la Investigación*. Editorial El Buho. Bogotá.
- Consejo Nacional de Universidades (1970). *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, No 1429, Septiembre 1970. Caracas.
- Dewey, J. (1957). *Las Escuelas del Mañana*. Losada. Buenos Aires
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Ediciones Akal, S. A. Madrid - España
- Kriekermans, A. (1986). *Pedagogía General*. Herder. Barcelo.
- Marqués, G. (2001). *El Acto Didáctico Comunicativo*. (Documento En Línea) Disponible: <http://peremarques,pangea.org> (Consulta: 2003, Febrero).
- Matos, F. (1999). *La Programación Didáctica: Elemento Fundamental en la Organización Institucional y Construcción del Conocimiento*. Barquisimeto.
- Niño, F. (1998). *Antropología Pedagógica*. Intelección, Voluntad y Afectividad. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Vigotsky. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona
- Roldan, O. Alvarado, S. Hincapié, C. Ocampo, E. Ramírez, J. Mejía, M. y Ospina, H. (2001). *Educación. El Desafío de Hoy. Construyendo Posibilidades y Alternativas*. Editorial, Magisterio. Bogotá Colombia.

-
- Ruiz, J. E Ispizua, M. (1990). *La Descodificación de la Vida Cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santana, L (1995). *Explorando Valores en el Aula. Búsqueda en Época de Transición e Incertidumbre*. Trabajo de Grado Doctoral, publicado. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Caracas.
- Taylor, S. Y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Villegas, M (1998). *Construcción de Conocimientos en los Estudiantes de la UPEL – Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”*. Maracay. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996). *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.