



Revista Latinoamericana de Psicología

ISSN: 0120-0534

direccion.rlp@konradlorenz.edu.co

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Colombia

Martínez Fernández, José Reinaldo

Aprendizaje en la universidad: Desafíos para el siglo XXI del enfasis en los productos al enfasis en los procesos

Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3, 1999, pp. 491-504

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531305>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA
1999 VOLUMEN 31 — N° 3 491-504

**APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD:
DESAFIOS PARA EL SIGLO XXI.
DEL ENFASIS EN LOS PRODUCTOS
AL ENFASIS EN LOS PROCESOS¹**

JOSÉ REINALDO MARTÍNEZ FERNÁNDEZ*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

y

Universidad de Barcelona, España

ABSTRACT

A review is presented of the main psychological paradigms and their relation to learning. Some reflections are offered concerning higher education (particular in Venezuela). The need for change in educational practices at the University is emphasized. Several deficiencies were observed in the performance of University undergraduate students, at the beginning and at the end of the studies. These deficiencies are attributed to the prevalence of associationist models of the teaching-learning processes. Although there are changes based on the cognitive and constructivistic paradigms –at the theoretical level- there is a lot of work to be done in order to bring these changes to the University classroom. A model of University classroom is presented in which processes more than products are emphasized. This is a challenge for the XXIst. century.

Key words: Higher education, cognitive processes, learning, University teaching.

¹ Este trabajo ha contado con el apoyo del ICI (España), de la Vollmer Foundation (Venezuela) y del Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (España).

* Correspondencia: José Reinaldo Martínez Fernández, Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Vall d'Hebron, 171, 08035 – Barcelona, España. E-mail: jmartine@psi.ub.es

RESUMEN

Se revisan los planteamientos más básicos de los principales paradigmas psicológicos y su impacto sobre el aprendizaje. A partir de un conjunto de referencias y reflexiones sobre la educación superior (particularmente en Venezuela) se discute la necesidad de cambio en la praxis educativa universitaria. Se observan deficiencias en la ejecución actual de los estudiantes universitarios de pregrado, tanto al inicio como al final de sus estudios, deficiencias que el autor atribuye a la prevalencia del modelo asociacionista del aprendizaje. Si bien se considera que existen cambios en el campo teórico-reflexivo orientados por los aportes cognitivos y constructivistas, creemos que falta mucho trabajo y reflexión para llevar estos aportes al aula universitaria. Finalmente en función de lo expuesto, se presentan algunas reflexiones orientadas a un modelo de aula universitaria en el cual se pase del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. Esto se considera como un reto para el siglo XXI.

Palabras clave: educación superior, procesos cognitivos, aprendizaje, enseñanza universitaria.

**UNA INTRODUCCION NECESARIA:
¿POR QUE ESTE TRABAJO?**

Este trabajo surge a partir de un conjunto de revisiones, reflexiones y experiencias como docente e investigador en la educación superior, particularmente en Caracas (Venezuela), durante 5 años (1992-97). Período en el que me he involucrado con diversas instituciones universitarias, en calidad de asesor, investigador y/o docente; además de ello, formo parte de un proyecto en elaboración, adscrito al Doctorado en Procesos Cognitivos del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Barcelona (España). El objetivo de este artículo, es presentar un conjunto de reflexiones que permita enriquecer el debate acerca del aprendizaje y sus múltiples variables, específicamente acerca del aprendizaje en el aula universitaria. Nivel educativo donde consideramos relevante la construcción del pensamiento científico, desde un nivel conceptual hasta un óptimo desarrollo procedural, como centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Centramos nuestra atención en la escuela como institución base de los procesos de cambio, el aprendizaje como problema multidisciplinario y básicamente en el aprendizaje en el aula universitaria. Para ello consideramos diversos enfoques teóricos, modelos y planteamientos a través de la historia de la psicología que van desde el paradigma conductista hasta el muy en boga paradigma cognitivo-mediacional y la perspectiva constructivista del aprendiza-

je, que han marcado pauta, “moda”, y dejan una serie de prescripciones y explicaciones sobre el constructo aprendizaje y variadas teorías instruccionales.

En función de dichos planteamientos teóricos y a la luz de mi experiencia (Martínez Fernández, 1993) en las aulas universitarias como docente e investigador y de algunos otros trabajos, presento un conjunto de reflexiones encaminadas a nuevas propuestas en la enseñanza universitaria. Si bien, no quiero descuidar otros niveles del sistema educativo, y todos estos planteamientos son igualmente válidos, delimito el aporte a la educación superior, porque en ella he tenido mayor experiencia acumulada y hacia ella orientaremos futuros trabajos.

Ideas, reflexiones y propuestas que surgen a partir de la revisión de diversos estudios que colocan en entredicho a la educación superior, para no mencionar el sistema educativo en general. Reflexiones acerca del aprendizaje en la universidad, el cual desde mi experiencia se ha mantenido en un enfoque asociacionista/transmisionista, que obstaculiza procesos de cambio, por lo que se plantea la necesidad de aunar esfuerzos desde los primeros años de escuela hasta la universidad para el desarrollo de alternativas instruccionales orientadas al logro de habilidades en los estudiantes, que le permitan: obtener, procesar y generar información.

A manera de conclusión sobre estas reflexiones, presento un conjunto de propuestas que someto a la consideración teórica y metodológica de profesores, alumnos e investigadores del aprendizaje, en particular de la educación superior, en pro de definir aspectos fundamentales hacia modelos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, de cara al Siglo XXI. Reflexiones que engloban un conjunto amplio de variables y que destaco como puntos específicos de estudio y reflexión.

APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

En líneas generales, la calidad de la educación en Venezuela y el mundo ha sido cuestionada, pensada y discutida en diversos círculos académicos y no académicos, a partir de lo cual han surgido una serie de propuestas tendientes a mejorar la calidad de la misma. Sin embargo, tales proposiciones no necesariamente consiguen operatividad o respaldo en las diversas instituciones, realidades regionales o niveles educativos. Valoremos estas palabras en su justa medida: si bien conocemos de innumerables avances y logros en el mundo de la pedagogía, existe un conjunto de referencias, experiencias y opiniones que describen y discuten diversas deficiencias en los distintos niveles del sistema educativo, entre ellas, aspectos básicos/instrumentales del estudiante universitario que son cuestionados, tales como: habilidad en lectura, motivación, pensamiento, estudio, entre otras.

En el caso de la educación superior en Venezuela, no se evidencia una orientación adecuada hacia el desarrollo de la potencialidad de los estudiantes para que puedan recibir, procesar y producir información de un modo eficiente e independiente (Sánchez, 1992; Martínez Fernández, 1993). Realidad venezolana, que no difiere de otras universidades en el mundo.

En tal sentido, son diversas las referencias que muestran un panorama poco alentador en la formación universitaria. En la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Martínez Fernández (1993), en un estudio exploratorio sobre los procesos del pensamiento, halló que los estudiantes de alto desempeño académico tienen altas expectativas y emplean estrategias cognitivas de orden superior para el aprendizaje, mientras que los estudiantes de bajo y medio desempeño (70% de los estudiados), emplean estrategias instrumentales para aprender y reportan bajas y medianas expectativas frente a su futuro profesional. En cuanto a las atribuciones causales, encontró que todos los estudiantes atribuyen sus éxitos a causas internas, estables y controlables y sus fracasos a factores externos, inestables e incontrolables. Sin embargo, aún con las diferencias presentes entre las habilidades de los estudiantes, la mayoría de ellos aprueban las diversas asignaturas y culminan un grado universitario presentando aún diferencias básicas de estudio y razonamiento.

Coa (1992), se refirió a una realidad similar en un informe que tituló “Diagnóstico de un modelo académico agotado”, en relación a la Escuela de Administración y Contaduría (UCV) en el cual reportó que entre los egresados de los últimos cinco (5) años y estudiantes del último año de carrera, el 74.41% expresaban que: “la Escuela no está preparada desde el punto de vista curricular para asumir el reto planteado por el mercado de trabajo”, 53.22% afirma que la relación Escuela-Trabajo es poca. En cuanto al contexto grupal (en la comunidad universitaria), expone: “esta parece ser una comunidad, donde las diferencias entre las personas, sólo se admiten como oportunidades para la destrucción moral y espiritual del individuo, sin reparar en el daño que produce el distanciamiento, el estancamiento y el atraso” (p. 26).

Escobar Salom (1984; citado por Coa, 1992), se interrogaba acerca de *¿qué es lo que se entiende en América Latina por universidad democrática y popular?* Al tiempo que respondía, que “en general es todo lo contrario a lo que ha de ser la enseñanza superior. Se entiende por popular, la reducción de la calidad del conocimiento, la difusión de estereotipos y dogmatismos, de simplismos y generalizaciones de toda laya y conocimientos frecuentemente anacrónicos (...). En términos sociales, es una de las madres del desempleo, ... distribuye conocimientos muchas veces obsoletos y que no mantienen relación con la producción, con la economía y con la sociedad. Deteriora el potencial creativo de la juventud y engaña su esperanza. Por eso, en rasgos descriptivos puede decirse que la

educación latinoamericana es una estafa. Les promete a los jóvenes una calificación que no les sirve para la vida”.

Fuertes palabras y calificación deficiente para nuestras universidades y educación, pero realidad que debemos asumir y enfrentar. Por patético, duro y exagerado que nos parezca el discurso de Escobar Salom, encierra mucho de verdad y como profesionales de la universidad, formadores de líderes para el futuro, nos toca reflexionar seriamente sobre ello.

Onorez y Varela (1995), estudiando la opinión de los estudiantes de sociología-UCV, concluyeron que existen marcados rasgos de ineficiencia en el personal docente encargado de impartir los conocimientos formales. Plantean la necesidad de utilizar criterios más objetivos para su selección y al mismo tiempo, la “urgencia” de entrenamiento pedagógico. En este estudio se determinaron las siguientes opiniones:

- 60.0%. “En la Escuela de Sociología la relación enseñanza-aprendizaje no es muy buena.”.
- 68.8%. “El apoyo didáctico es escaso y cuando existe es deficiente”.
- 66.2%. “La atención extra-cátedra es escasa y limitada en tiempo y calidad de atención”.
- 56.3%. “Los docentes poseen información de calidad, pero carecen de pedagogía, son deficientes”.

Hasta este momento, hemos presentado un conjunto de datos relativos a Venezuela, en particular de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Sin embargo, es una realidad que no escapa a otros contextos latinoamericanos y mundiales. En Uruguay, CEPAL-Montevideo (1995), estudiando un grupo de bachilleres (iniciando estudios universitarios), determino que:

- 25%: Mostró deficiencias notorias. Caracterizada por estudiantes que registran como promedio una falta por renglón de escritura y, a la vez, son incapaces de resolver ejercicios de regla de tres propios de la aritmética que comienza a aprenderse en la escuela.
- 45%: No supera ni en matemáticas, ni en lengua la mitad del puntaje de las pruebas.

Otros elementos destacados por estos investigadores fueron la fuerte intensidad de los determinantes culturales, el hecho de que los estudiantes no saben

reconocer que no saben (deficiencias metacognitivas, para nosotros) y entre las conclusiones, infieren que la democratización ha significado una expansión cuantitativa en detrimento de la calidad. En tal sentido, plantean que: “la recuperación de la calidad de la enseñanza va a ser un proceso largo que reclamará, entre otras acciones: la identificación de los problemas culturales de las nuevas generaciones de educandos, la preparación de metodologías para lograr procesos de Enseñanza-Aprendizaje exitosos y el establecimiento de políticas específicas de atención a aquellos sectores de educandos de más bajo rendimiento (p. 38)”.

Recio Ferreras (1993), plantea que en Puerto Rico el estudiante llega a la Universidad enajenado, alterado, despistado, en naufragio. En tal sentido, hace un llamado al docente para que reconozca estas características y se dedique a “sacudir, despertar... la conciencia crítica, el pensamiento, vocabulario, ... en sus estudiantes”.

Otro punto focal en esta revisión sobre la situación de aprendizaje en la Educación Universitaria son los resultados acerca de las habilidades básicas de comprensión de la lectura y otros procesos asociados al lenguaje y la comunicación. En tal sentido, Herrera Véliz (1992) acerca de la lengua materna en la educación superior venezolana, informa que un buen número de estudiantes (bachilleres) ingresan y egresan de la educación superior con una conducta lingüística deficiente; entre los antecedentes y/o causas de dicha situación, destaca: democratización entendida como masificación, inadecuada enseñanza de la lengua materna y concepción tradicional de la educación (para nosotros un enfoque asociacionista). (...) “se puede afirmar que la educación que recibe el estudiante promedio venezolano inhibe su competencia comunicativa y no le permite alcanzar los niveles de razonamiento, comprensión, aplicación y análisis necesarios para abordar estudios superiores, convirtiéndolo en un individuo pasivo, incapaz de construir textos coherentes, imposibilitado para descodificar textos de mediana dificultad y “repetidor” [las comillas son nuestras] de los conceptos que el profesor le dicta”.

En estudio similar, Pérez de Salazar (1992) aplicó pruebas de comprensión lectora a un grupo de estudiantes de Educación (Pedagogía), confirmando la existencia de deficiencias en el manejo del lenguaje en general y de la comprensión lectora en particular. Con base en la clasificación de Bormuth, identificó un 86.4% de estudiantes entre los niveles de frustración (48%) e instruccional (37.6%).

En la Universidad de Barcelona (España), Teberosky, Guàrdia y Escoriza (1996), interesados en comprobar la opinión ampliamente compartida por los profesores de que existe una crisis en la cultura de lo escrito, estudian las prácticas de lectura en estudiantes de psicología y magisterio, concluyendo que

existe un conjunto de deficiencias en el reconocimiento de autores, producto de una práctica de lectura superficial, la cual se realiza con el único objetivo de extraer información para el examen. Destacan como efecto de estas prácticas una *allodoxia cultural*, (...) “nuestros estudiantes aceptan las variaciones en la identificación de las fuentes. No creemos que esa debiera ser la forma de lectura dominante en el ámbito universitario” (p. 104)”.

Hasta aquí, hemos presentado algunas referencias relativas a la educación universitaria, datos presentados para enriquecer la reflexión que proponemos. Escasos, polémicos, pero verdaderas muestras de una realidad presente y sobre la que debemos aunar esfuerzos para cambiarla, dinamizarla. Realidad, a nuestro entender, producto de la prevalencia de un enfoque asociacionista en la enseñanza, incongruente en Facultades de Pedagogía y Psicología, donde tanto se estudian los enfoques psicológicos del aprendizaje. Incomprensible en el aula universitaria, muchas veces cuestionada, pero poco innovada.

Todo ello, sin dejar de resaltar que existen esfuerzos por cambiar esta situación, modelos instruccionales innovadores, etc. sin embargo; cuando teóricamente ya no es pausible hablar de “conductismo-asociacionismo”, en la práctica pedagógica, aún prevalecen modelos y estrategias inspiradas en sus presupuestos teóricos. En función de ello, nuestra discusión-reflexión se centrará en un llamado desde los enfoques cognitivos y constructivistas, para generar acciones prácticas que viabilizan los avances teóricos y se disminuya la “brecha” teoría-práctica en el ámbito del aprendizaje.

PARADIGMAS EN EL ABORDAJE DEL APRENDIZAJE

En este aparte hemos revisado y discutido los diversos presupuestos, logros y críticas a los paradigmas conductistas-asociacionistas, cognitivismo y constructivismo; sin embargo, dado que esta discusión está ampliamente reseñada en diversos artículos, textos, etc. para este resumen presentamos algunos elementos resaltantes del paradigma constructivista, base de buena parte de nuestras propuestas para la educación superior.

El Constructivismo Pedagógico

Paralelamente al dominio del paradigma conductista (principalmente entre 1920 y 1960) comienzan a surgir diversas reflexiones acerca del aprendizaje que diferían de este enfoque; sin embargo, en su momento fueron poco consideradas y discutidas, hoy día producto de la revolución cognitiva y la apertura a nuevos enfoques, han tomado cuerpo y relevancia en el ámbito de la discusión teórica

del aprendizaje. Entre ellas destacan los aportes de Piaget y Vygotski, que englobamos dentro del constructivismo pedagógico. Aunque dentro de este enfoque también se incluya la teoría del aprendizaje significativo y la teoría de los esquemas (Coll, 1996).

La posición constructivista plantea que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. En tal sentido, el constructivismo pedagógico expone que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno en la cual modifica su estructura mental, alcanzando un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración (Flórez Ochoa, 1994).

De esta manera, el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender desde las experiencias, intereses y conocimientos previos (Solé y Coll, 1993).

En esta construcción o desarrollo intelectual, tanto las cogniciones como el contexto son considerados cruciales. Se tienen más en cuenta los contextos necesarios para que se dé el desarrollo y, en algunos sentidos, el desarrollo cognitivo está ligado al contexto (Garton, 1994).

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje es siempre una construcción interior, aún en el caso de que el educador acuda a una posición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se insertan en los conceptos previos de los alumnos (Flórez Ochoa, 1994). En la construcción del conocimiento el individuo utiliza “esquemas”; en tal sentido el sujeto tiene una representación inicial de la nueva información, luego producto de sus actividades internas y/o externas, generadas a partir de la nueva información y la interacción con la información inicial (previa), se experimenta un proceso de construcción del conocimiento, en el cual el sujeto cambia, adapta o mantiene sus esquemas (Carretero, 1993).

Pozo (1996) plantea que este proceso de “cambio” o “construcción”; responde a un *continuum* desde la construcción estática (o asimilación en términos piagetianos) a la construcción dinámica (o acomodación). En este sentido, agrupa (pone en conjunto armónico), el aprendizaje asociativo con el constructivo, explicados como fases de un mismo proceso de adquisición de conocimientos. Expone: “que las diversas formas de aprender (que en los dos extremos de un continuo podríamos resumir en aprendizaje asociativo y constructivo) no sólo son necesarias en el desarrollo cognitivo, el aprendizaje cotidiano y la educación, sino que se exigen mutuamente y

propone el modelo de Thagard para explicar el proceso de restructuración (p. 133)".

Gabucio (1996) discute los planteamientos de Pozo, destacando que no puede plantearse que la asimilación piagetiana es pura y simple asociación, para explicar la construcción estática y la dinámica. No se pueden plantear como formas dicotómicas las teorías implícitas y el conocimiento científico, los cuales forman un *continuum* y teme que tanto los científicos como los estudiantes tienen fuertes arraigos teórico-prácticos, difíciles de cambiar, incluso ante procesos "auténticamente constructivos" (pp. 143-145).

En cuanto al impacto de este enfoque en la pedagogía, Solé y Coll (1993), destacan que gracias a la ayuda del profesor es que el alumno puede mostrarse progresivamente más competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos y en la puesta en práctica de determinadas actitudes.

Ahora bien, la ayuda del profesor debe situarse en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) —según Vygotski—, es decir, entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, zona en la que la acción educativa puede alcanzar su máxima incidencia (Solé y Coll, 1993) generando estrategias que estimulen el aprendizaje entre iguales (en este caso los estudiantes), con la finalidad de reducir la distancia entre el desarrollo efectivo y el potencial, a partir de las experiencias y contextos compartidos (lingüístico, cognoscitivo, social y cultural) entre los estudiantes y que ayudarían a aumentar la significatividad de lo que se aprende.

En resumen, la enseñanza constructivista ostenta como principio partir de la estructura mental del alumno, y ello implica reconocer no sólo sus ideas y prejuicios sobre el tema de la clase, sino inclusive reconocer el nivel de pensamiento lógico que posee el alumno para propiciarle experiencias que promuevan sus habilidades de pensamiento en el campo de los fenómenos objeto de la ciencia particular de enseñanza. Ejemplo de habilidades son: observación, análisis, síntesis, evaluación y crítica de hipótesis, entre otros (Flórez Ochoa, 1994). Además la práctica pedagógica debe orientarse a la creación de estrategias que hagan posible la construcción de significados por parte del alumno (Solé y Coll, 1993), ya que las motivaciones, atribuciones y expectativas son el motor de este proceso.

A este enfoque se le critica (Coll, 1991) la ambigüedad que preside el papel que debe jugar el profesor en las propuestas pedagógicas que sitúan en la actividad autoestructurante del alumno el punto de partida de construcción del conocimiento y, por lo tanto, del aprendizaje significativo. Ambigüedad explicada por el hecho de que por una parte se considera al alumno como el verdadero

artífice y único responsable del proceso de aprendizaje y, por otra, se atribuye al profesor una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador de dicho aprendizaje, mediante la puesta apunto de actividades instruccionales.

Las perspectivas de Piaget y Vygotski, son los enfoques más representativos del paradigma constructivista. La perspectiva piagetiana se ubica en lo que Von Glaserfeld (1991; citado pro Hwang, 1996) ha denominado *Constructivismo Radical* el cual focaliza su atención en los procesos internos de construcción del conocimiento e ignora la influencia social. O, en palabras de Carretero (1993), es la concepción del aprendizaje como una actividad solitaria al margen del contexto social (p. 30). En otras clasificaciones a la teoría de Piaget se le denomina enfoque *macrogenético*, dado que considera que el conocimiento se manifiesta en grandes ciclos temporales y en todos los dominios (Rodrigo, 1996); y Moshman (1982) lo llamó *constructivismo endógeno*.

La perspectiva Vygotskiana, Gergen (1985) la denominó *Constructivismo Social*; enfoque que enfatiza la importancia del contexto social en el que se da el aprendizaje y deja en un segundo plano los procesos cognitivos internos. Carretero (1993) resume este enfoque en la siguiente frase: "sin amigos no se puede aprender", posición desde la que se sostiene que el conocimiento no es un producto individual sino social. Rodrigo (1996) lo define como un *constructivismo microgenético* ya que considera que el aprendizaje se producen en dominios específicos y bajo reglas constructivas distintas. Y Moshman (1982) lo definió como *constructivismo dialéctico*.

Con base en los supuestos constructivistas definidos y algunas referencias presentadas acerca del aprendizaje en educación superior, elaboramos una base teórico-reflexiva que fundamente y justifique el diseño de propuestas pedagógicas para el aula universitaria. Tema polémico e interesante, el cual discutimos a partir de nuestra experiencia e intereses profesionales por la educación superior, donde prevalecen "esquemas" o paradigmas propios de las disciplinas o subdisciplinas que obstaculizan los procesos de cambio o apertura, tanto en alumnos como en profesores. Nivel educativo (la Universidad) hacia el que apuntamos nuestras reflexiones en pro de generar modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en la construcción del pensamiento a partir de las ideas previas y no en la transmisión de información.

APUNTES HACIA EL CAMBIO DEL ENFASIS EN LOS PRODUCTOS AL ENFASIS EN LOS PROCESOS

Tal como hemos expuesto en el aparte anterior, los apuntes que presentamos toman como base teórica un conjunto de presupuestos de los enfoques

constructivistas y cognitivos, pensados y sintetizados en algunos elementos claves definidos por Johnson (1992) y Martínez Torres (1994), los cuales concretamos en cinco (5) elementos principales, para estructurar una guía de acción docente para el aula universitaria, con la finalidad de orientar la formación de individuos autónomos en la adquisición del conocimiento e integrados en su grupo social.

1. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria deben fundamentarse en un modelo del *procesamiento de información* y de un *enfoque constructivista*. Aspecto orientado a enfatizar en los procesos de adquisición del conocimiento más que en el producto de tal proceso. En este sentido nos inclinamos por una posición cognitivo-constructivista vs. una asociacionista del aprendizaje, postura cognitivo-constructivista que debe centrarse en los procesos conceptuales y procedimentales del dominio específico en el cual se aspira a lograr cambios, a partir de un análisis de las ideas previas, proceso que debe dejar espacio a la imaginación y la creación vs. la repetición de memoria. Un primer gran reto, dado que el sistema de procesamiento responde a una construcción “personal”, por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje debe permitir adaptaciones personales al ritmo de aprendizaje grupal y muchas veces el número de estudiantes en las aulas dificulta tal concepción. Para ello, el docente y la institución universitaria (como estructura) deben ofrecer una amplia gama de habilidades y estrategias de procesamiento, que permitan al estudiante dirigir su propio proceso, pero no desde una visión individual del aprendizaje, sino desde una concepción grupal que estimule el desarrollo de procesos individuales, tanto cognitivos, metacognitivos como afectivo-motivacionales.
2. El primer punto, nos plantea la necesidad de un modelo de *funcionamiento en el aula desde una visión de grupos*. Frente al aprendizaje individual, se propone la necesidad del aprendizaje compartido. Aspecto interesante obstaculizado por los propios modelos de enseñanza-aprendizaje, preparación de los docentes, resistencias diversas, y obstáculos formales, como el número de alumnos, nivel de enseñanza, edad, condiciones espacio-temporales, etc., que implican necesarias adaptaciones del modelo a la situación real. Aunque existe una “personalización” e individualización de los procesos psicológicos, creemos que éstos se motorizan en un encuentro social de aprendizaje, donde los sujetos se enriquecen y luego construyen su propio conocimiento. En palabras de Vygotski (1979), es pasar de la construcción social del conocimiento o procesos sociales compartidos a la interiorización o procesos psicológicos individuales.
3. Como consecuencia de los puntos (1), (2), requerimos *una nueva conceptualización del papel del profesor*, destacando su rol de mediador de

procesos (psicológicos, lingüísticos y sociales) y su entrenamiento en técnicas o dinámicas de trabajo grupal. Conceptualización que reclama un necesario cuestionamiento de los conceptos de autoridad, posesión del saber, respeto por el otro, etc. Requerimos de un profesor que ofrezca instrumentos de mediación para que el alumno pueda “reflexionar sobre”, aprender nuevos conceptos, o resolver problemas que él solo aún no podría solucionar y que aprenda a reflexionar con sus iguales. En este sentido, también deben considerarse las ideas previas, creencias y pensamientos del docente y su efecto en los estilos de enseñanza-aprendizaje.

4. Ello requiere una *reflexión sobre el alumno, con características propias y aprendizajes previos*. El alumno debe ser considerado como un ser único y diferente al que se le debe proporcionar un medio rico en experiencias, para que desarrolle al máximo sus capacidades y preferencias. Pero el alumno debe estar preparado para asumir su rol y la responsabilidad que le corresponde como estudiante universitario, debe superar la conducta típica de “receptor” y hacerse partícipe de su proceso de aprendizaje. En este rol activo, debe asumir tareas de planificación, regulación y reflexión de sus necesidades y cambios, tanto conceptuales como procedimentales.
5. Estos elementos deben ser del conocimiento de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las dificultades que se presenten, ideas previas, problemas, deseos, etc. deben “comunicarse”, explicitarse y ello requiere *un modelo de comunicación*, que considera el diálogo como clave fundamental y no la tradicional comunicación unidireccional centrada en el docente y su exposición. Es decir, no entendemos la transmisión de conocimientos o saberes, como función única e irrefutable del profesor, sino como una experiencia compartida entre el docente y sus alumnos y entre alumnos con alumnos.

Los elementos claves, que aquí hemos presentado, son “apuntes” hacia la elaboración de modelos de cambio en la enseñanza universitaria. Algunos o todos ellos presentados y/o discutidos muchas veces en la investigación pedagógica pero “casi ausentes” del aula universitaria, difíciles de integrar, pero que consideramos claves para el cambio necesario.

Propuestas hacia un modelo, en momentos que aún nos interrogamos el por qué: ¿si conocemos diversas posturas que históricamente han debatido y renovado al asociacionismo, promulgando la necesidad de dinamizar la acción del alumno, el aula sigue siendo un espacio dominado por el docente, quien asume el rol protagónico en el acto de enseñanza-aprendizaje?, con una enseñanza centrada en “bombardear” al estudiante de información, sin considerar los procesos cognitivos internos que son los que determinan el éxito o no del aprendizaje.

En busca de respuestas o explicaciones a ello, deben aumentar los esfuerzos reales, prácticos, factibles y aplicables que reorienten la actividad en el aula y dinamicen el rol del alumno, del docente y la escuela toda. Es quizás un planteamiento sobreentendido, ya expuesto, pero a la luz de nuestra experiencia en diversos niveles del sistema educativo, en la universidad en particular, y al contrastar datos con la teoría, observamos que en la práctica no se ha llegado a renovar la vieja escuela pasiva, tradicional y asociacionista.

En contraposición a ello, desde el punto de vista teórico, la dinámica histórico-evolutiva de la ciencia y en particular de las llamadas “Ciencias del Comportamiento”, muestra cómo se han abordado y discutido diversos aspectos alrededor del aprendizaje generando hoy día en un enriquecedor debate “multidisciplinario” acerca de las prescripciones, normas, características y principios propios del aprendizaje como área de estudio. Debate que sin duda alguna, ha permitido innumerables avances en la comprensión y análisis de las diversas variables asociadas al aprendizaje como problema científico y que plantea además un nuevo abordaje del hecho pedagógico.

Sin embargo, este debate teórico-académico, generado en el seno de diversas disciplinas científicas, no llega masivamente a la práctica escolar y es por ello que debemos aunar esfuerzos por incrementar la reflexión acerca de la praxis pedagógica e involucrar en ella a sus actores principales: padres, alumnos y maestros. En este sentido, los avances teórico-reflexivos que nos aportan las diversas disciplinas que abordan el hecho pedagógico, deben ser traducidos en explicaciones, hechos y acciones que permitan una verdadera evolución y desarrollo de la práctica educativa, a la par de la evolución teórica, o por lo menos que disminuya la actual brecha entre ellas.

En el caso específico de la educación superior, aún es muy frecuente en los pasillos, aulas y cafés del recinto universitario, escuchar frases como: “estos chicos no saben leer, no estudian, son aburridos...” (de parte de los profesores) y “que fastidio esta clase, él profesor sólo quiere que yo diga las cosas que él piensa, no he aprendido nada...” (de parte de los estudiantes). Sin embargo, aunque existen algunos esfuerzos por superar tal coyuntura, se vislumbra un futuro similar al de hoy, donde la universidad se mantiene como un espacio de trabajo para el profesor “dador de clases” y de un estudiante abarrotado de información y cada día menos capaz de asimilarla, procesarla y reflexionar, a la luz de experiencias significativas.

No pretendemos presentar una visión apocalíptica, irremediable; lo planteado tiene por finalidad hacer un llamado a la reflexión: un reto para asumir el cambio, desafiar al sistema y pasar del énfasis en los resultados a un verdadero desarrollo de procesos. Por ello apoyamos un real acercamiento entre la práctica y la teoría instruccional, basada en los enfoques cognitivos y constructivistas,

para que el aprender a aprender se perfile como el paradigma educativo en la universidad del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- CEPAL-Montevideo. (1995). Los bachilleres uruguayos: quienes son, qué aprendieron y qué opinan. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 37, 35-52.
- Coa, L. (1992). Diagnóstico de un modelo académico agotado. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de asociado. Escuela de Administración y Contaduría. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gabucio, F. (1996). Procesos superiores y mecanismos inferiores, procesos inferiores y mecanismos superiores: ¿dónde está el equilibrio? *Anuario de Psicología*, 69, 141-146.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychology*, 40 (3), 266-275.
- Herrera Véliz, M. (1992). Panorama de la enseñanza de la lengua materna en la educación superior venezolana. *Paradigma*, 13 (1), 29-50.
- Hwang, A. (1996). Positivist and constructivist persuasions in instructional development. *Instructional Science*, 24, 343-356.
- Johnson, S. (1992). A framework for technology education curricula which emphasizes intellectual processes. *Journal of Technology Education*, 3 (2), 29-40.
- Martínez Fernández, J. R. (1993). Estudio exploratorio sobre los procesos del pensamiento del estudiante y su relación con el rendimiento académico en la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela. Tesis de Maestría para optar al grado de Magister en Educación. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martínez Torres, M. (1994). Educar: conceptos teóricos y experiencias prácticas. Una orientación grupal de la educación, desde el jardín de infancia a la universidad. *Boletín de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo*. Número Extraordinario: Trabajo en grupos, desafío del siglo XXI, 204-221.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.
- Onorez, T., y Varela, Y. (1995). Opiniones de los estudiantes de la Escuela de Sociología de la Universidad Central de Venezuela acerca de la formación académica adquirida. Tesis de grado para optar al título de Sociólogo. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Pérez de Salazar, D. (1992). Comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Pedagógico de Maturín. *Paradigma*, 13 (1), 63-71.
- Pozo, J. I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*, 69, 127-139.
- Recio Ferreras, E. (1993). *Pensamiento y vida: destrezas de razonamiento lógico y crítico*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rodrigo, M. J. (1996). ¿Es compatible el constructivismo piagetiano con el del procesamiento de la información? *Anuario de Psicología*, 69, 123-126.
- Sánchez, M. de (1992). Los procesos y el desarrollo de habilidades de pensamiento: análisis del Programa DHP del Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. Ponencia presentada al Congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Solé, I., y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll y otros, (Eds.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Argó.
- Teberosky, A., Guàrdia, J., y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 70, 85-107.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.