

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2015.

## **La configuración de ambientes de aprendizaje en la formación docente.**

Martín, María Ema, Iglesias, Alicia Isabel, Fernández, María  
Noel, Farias, Ariadna y Marcelino Viale, Antonella Del  
Rosario.

Cita:

Martín, María Ema, Iglesias, Alicia Isabel, Fernández, María Noel, Farias, Ariadna y Marcelino Viale, Antonella Del Rosario (2015). *La configuración de ambientes de aprendizaje en la formación docente. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/461>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/6sc>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA CONFIGURACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Martín, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel; Farias, Ariadna; Marcelino Viale, Antonella Del Rosario

Instituto de Investigación para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. (IELES) - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

---

## RESUMEN

Las concepciones de aprendizaje explicitan cómo las personas describimos, y experimentamos los fenómenos de la realidad, entre ellos los aprendizajes. Éstos se explican de formas cualitativamente diferentes, dado que el enfoque que asumimos es el fenomenográfico y se centra principalmente en la descripción y categorización de dichas explicitaciones. En esta ponencia se presenta información seleccionada del análisis de datos que muestra como los indicadores en los objetos de estudio de las disciplinas y variables organizacionales, están atravesadas por las concepciones de aprendizaje. La articulación entre dos categorías que explicitan las misma (Marton, 1994) el qué (contenido de la concepción) y el cómo (modo de aprender) con la categoría condiciones. En este sentido, hablaremos de ambiente de aprendizaje, como término que enmarca e integra las condiciones en un nivel de mayor generalidad ordenando los distintos elementos analizados en ellas tales como, tiempos, espacios, objeto de estudio, rol docente, entre otros.

## Palabras clave

Concepciones de aprendizaje, Formación docente, Ambientes de aprendizaje

## ABSTRACT

LEARNING ENVIROMENT'S CONFIGURATION ON TEACHER'S TEACHING Learning conceptions specify how people describe and experience the fenomenous of reality, such as learning. We asume the phenomenography aproach that study the conceptions in diferent qaultitative ways. In this paper we present an integrated datum information that show indicators such discipline study's object and diferent organizational's variable that are crossed by the learning conceptios. The articulation between two categories explain them (Marton, 1994) the what learning (conception's content) and the how (way of learning) with the category: conditions. In this way, we asume learning enviroment, as a term that explain and integrate the conditions in a largest way of complexity that order the diferent indicators. They are studied on terms such as, times, areas, study's object, teacher's role, among others.

## Key words

Learning conceptions, Teacher teaching, Learning enviroments

## Introducción

El estudio de las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios en carreras de formación docente, nos permitió encontrar indicadores en los objetos de estudio de las distintas disciplinas a cargo de los docentes entrevistados y en variables organizacionales que fueron explicitadas en su referencia al aprendizaje. Estas referencias se enmarcan en una cultura universitaria que hace que el objeto de estudio tenga un lugar primordial. Asimismo, los entrevistados otorgan al tiempo institucional una focalización particular, donde cobra relevancia su influencia en los tiempos de aprendizaje.

En la investigación[i] que desarrollamos desde el 2012 hemos construido a partir del enfoque fenomenográfico cuatro categorías de análisis que definen y explican las concepciones de aprendizaje. A saber: contenidos del aprendizaje, modo de aprender, regularidades y condiciones. Las dos primeras responden al posicionamiento teórico de Marton, F; Dall Alba, G; Beaty, E. (1993), que responden al 'qué' y al 'cómo' por lo tanto, constituyen categorías conceptuales *a priori* en nuestro trabajo. Las dos últimas, fueron definidas por el equipo de investigación a partir de los primeros análisis que se realizaron en trabajo de campo. Por ello, estudiar las condiciones del aprendizaje nos llevó a priorizar - por su regularidad en el discurso de los entrevistados - el objeto de estudio y los tiempos académicos.

En esta ponencia, nos interesa articular las dos categorías enunciadas en primer orden: el qué (contenido de la concepción) y el cómo (modo de aprender) con la categoría *condiciones*. En tal sentido, hablaremos de ambiente de aprendizaje como término que encuadra a las condiciones e integra, en un nivel de mayor generalidad, ordenando los distintos elementos analizados en las condiciones, tales como, tiempos, espacios, objeto de estudio, entre otros. Desde esta mirada, los ambientes de aprendizajes son espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebaranz García, 2001).

El presente escrito se estructura en tres apartados. El primero, discurre sobre las configuraciones de ambientes de aprendizaje como espacio de linealidad. Refiere a que las condiciones del aprendizaje son escenario *sine qua non* para el logro del mismo. O sea, operan necesariamente como variables dependientes en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los logros de los estudiantes se proyectan circunscriptos al ambiente de aprendizaje como elemento externo. El segundo aborda la configuración de ambientes de aprendizaje como espacios de construcción, en donde se observan dos instancias: a) de comprensión y b) de transformación. En sus voces aparecen referencias al sujeto que aprende, al objeto de estudio que está intermediando, a su rol docente y a la tensión que opera entre los tiempos de aprendizaje y los tiempos institucionales. Con referencia a la comprensión, trata de modos descriptivos, explicativos del 'qué', pero en la transformación el 'cómo', se tornan difusas sus

explicaciones acerca del modo de aprender. La configuración del ambiente atravesada por procesos de transformación, da cuenta que el contenido y los procesos se integran y reorganizan, donde los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden ordenar, coordinar y el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos.

En un tercer apartado, se avanza a modo de cierre en los datos significativos entre un espacio y otro, a fin de argumentar su pertinencia para el estudio de las concepciones de aprendizaje.

### **El ambiente de aprendizaje como espacio de linealidad**

La configuración de este espacio está delimitada por el entramado que se genera entre los distintos elementos intervinientes tales como espacios físicos, tiempos institucionales y de aprendizaje, rol docente, tareas de aprendizaje y las interacciones que se promueven, entre otras. Esta idea de linealidad atraviesa la concepción, el ambiente de aprendizaje, esto es, aprender no implica necesariamente que se comprenda el objeto de estudio. Éste es definido por un grupo de docentes como el aprendizaje esperado, lo plantean como logro a alcanzar. Interesa el producto final, en sus voces no señalan referencias a instancias de mediación entre el estudiante y el conocimiento a aprender. Otro grupo, alude al objeto de estudio de manera independiente a los procesos de aprendizaje. Describe de manera fragmentada los modos de aprender esperados en los estudiantes, las características del conocimiento específico de la disciplina y la intencionalidad pedagógica del docente.

Por otro lado, las tareas de aprendizaje suelen remitir a cuestionarios cerrados, no se promueve la justificación o argumentación. El error es considerado como unidad a corregir, a enmendar y habitualmente es señalado desde el ambiente como negativo.

Otro rasgo de este tipo de ambiente, refiere al tiempo como lo meramente útil, necesario. La variable temporal es considerada como determinante por sobre los procesos socio-cognitivos. Es asociada también con las posibilidades o no de generar espacios de trabajo con el conocimiento, que exigen poner en juego procesos cognitivos específicos. Se argumenta que la carga horaria es un marco de acción rígido que actúa como obstáculo para permitir que los estudiantes desarrollen procesos autónomos.

### **El ambiente de aprendizaje como espacio de construcción**

Este espacio está resaltado por dos procesos: a) de comprensión y b) de transformación que atraviesan los ambientes de aprendizaje en la formación docente universitaria. Dentro del primer grupo se busca vincular la teoría y la realidad de modo concreto, de identificar y de promover acciones sucesivas con relación al objeto de estudio, con un desaprender, pero no se observa el proceso complementario, el de reorganización de la información.

Las docentes pueden describir, explicitar 'qué' es el aprender, el contenido del mismo pero se torna difuso cuando expresan el 'cómo', es decir procesos y resultados del aprendizaje. No logran integrarlo en un marco descriptivo -explicativo con relación al contenido. Dentro de este marco se pudo diferenciar tres dimensiones de análisis en la forma de describir procesos y resultados, pero solo como única variable interviniente la dimensión instrumental: el tiempo cronológico, la lectura, las ayudas externas de docentes. Ponen el acento en estas aristas como algo externo, que actúan desde el ambiente;

1. la dimensión cognitiva: la argumentación se inmiscuye tanto como proceso que como resultado - la docente lo pide como logro, pero no lo enseña como proceso cognitivo, ni lo ve como necesario;
2. la dimensión psíquica: el deseo del estudiante, el encuentro como

vínculo con los otros, promueve aprendizaje.

Al establecerlas como única variable descriptiva del fenómeno hace que la intencionalidad de los aprendizajes quede instalada en la posibilidad de los sujetos de aprender en los primeros acercamientos, interacciones con los objetos de estudio. En el deseo del estudiante supone la existencia de un impulso para llevarla a cabo y que activa y dinamiza los procesos de aprendizaje.

En esta perspectiva externa, se diluye el sentido de la complejidad de los procesos de aprendizajes, de interacción con el medio, de la reorganización y de la transformación de los saberes ya internalizados. Con relación a las condiciones, podemos decir que éstas se entremezclan con los procesos y resultados, es decir con el cómo. Esto es, son descriptos por los entrevistados para explicar los modos de aprender, pero justamente desde una función de exterioridad, del ambiente como interventor del aprender. Observamos las diferentes condiciones tales como el objeto de estudio - particularmente su complejidad -, elementos institucionales - como los tiempos cronológicos, integrantes de equipo de cátedra -, la cultura académica - la lectura - son variables externas que operan solamente desde el ambiente, sin que se cuestione ni se integren las mismas como parte del proceso de aprendizaje en su complejidad.

Dentro de este espacio también presentamos el aprendizaje como transformación, cuyo foco principal está en la integración del contenido, el 'qué' y los procesos y resultados, el 'cómo'. Implica la acción de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones. Es decir, integrar la nueva información que se intenta internalizar con la ya adquirida, donde también se pone en juego e intervienen el cuerpo, las emociones.

Este proceso de composición implica reconocer o poder descubrir aquellas ideas previas relevantes que actúan como bloqueo, que se interpone para integrar nuevos conocimientos. Si bien son complejas de discernir, de encontrar, es importante el intento, aunque después convivan las previas y las novedosas. Esta concepción explica también que, el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural, situado. La trama interactiva actúa de modo dialéctico en los procesos de aprender. Lo diferencia de la concepción anterior, la posibilidad de crear alternativas ante situaciones conflictivas en contextos sociales particulares.

Con relación al objeto de estudio dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo atraviesa de modo transversal a los procesos de aprendizaje en las concepciones por transformación. Así también, otros docentes reconocen las particularidades del objeto de estudio que esperan sean aprendidas. Estas se observan en las concepciones por comprensión.

### **A modo de cierre**

En la complejidad de la cultura universitaria los procesos de aprendizaje tienen su propio juego, donde en algunos de ellos el ambiente se configura en un espacio de linealidad, de resultado explícito, donde éste se torna como principal variable interviniente. Por otro lado, cuando dicho ambiente se configura en un entramado de re significación de los objetos de estudio y tiempos, la red tejida se transforma en acciones donde actores, autores, contextos, recursos se ensamblan para conformar nuevos saberes.

Es importante destacar que lo expuesto son aproximaciones y no conclusiones cerradas o finales, ya que en esta etapa de la investigación, el equipo continúa realizando análisis e interpretaciones del material recogido en la instancia de exploración. Cobra relevancia

el aporte que puede significar la construcción y puesta a prueba de nuevas categorías, siempre vinculadas al enseñar y aprender en los espacios de la sala de clases.

#### NOTA

[i] Proyecto de investigación presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2011 siendo aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 145/12 de dicha casa de estudio. Dirigido por Mg. Diana Martín ( UNCo) y co dirigido por Mg. María Ema Martín (UNLPam).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Estebaranz García, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En García, Carlos Marcelo. La Función Docente. Ed. Síntesis S.A. Madrid
- Fernández, M. N.; Iglesias, A.I. (2014). "Las relaciones con el conocimiento a enseñar presentes en las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios". Ponencia. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. Tandil, Argentina. ISBN 978-950-658-358-3.
- Marton, F., DallAlba, G; Beaty, E. (1993). Conception of Learning. *IJER*, 19(3), 277-300.
- Marton, F. (1990). Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad. En R. Sherman y B. Webb (eds). *Qualitative Reseach in Education: Focus and Methos*, 2º ed., (pp. 141-161) (Traducido por, J.L Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Extraído de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos> . 21November, 2011, 13-01.
- Marton, F. (1981) Pehnomenography - Describing conceptions of the work around us. *Instrucion Science* 10 (1981) 177 - 200. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam - Printed in the Netherland.
- Marton, F; Wing Yan Pong, (2005). On the unit of description in phenomenograpy, *Higher Education Research & Development*, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706.
- Marton F; Sälljö, R. (1984) Approaches to Learning. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez Echeverría, M del P; Mateos, M; Martín, E; de la Cruz, M. (2009). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona. Grao.
- Vélez, G. (2002). Aprender en la Universidad. La Relación del Estudiante universitario con el conocimiento. Cátedra Estrategias para el trabajo intelectual. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.