

# LA COSMOVISIÓN DEL AULA UNIVERSITARIA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAJE PARA LA PRÁCTICA ANDRAGÓGICA LIBERADORA

THE WORLDVIEW OF THE UNIVERSITY CLASSROOM AS A  
LEARNING ENVIRONMENT FOR A LIBERATING ANDRAGOGICAL  
PRACTICE

*Pablo Gómez<sup>1</sup>, Jorge Luis Barboza<sup>2</sup> y Yajaira Prado<sup>3</sup>*

## Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la cosmovisión del aula universitaria y la praxis andragógica como dinámica liberadora del ser; desde una perspectiva crítica reflexiva se aborda el aula universitaria un espacio multiétnico y multicultural donde confluyen las ideas y modos de interpretar el mundo a través de los actores que interactúan en un diálogo constructivo y liberador, en el cual se valora en cada miembro su capacidad de reconstruir y construir a partir de su experiencia un saber para la vida. Se destaca en este proceso el rol relevante de la acción comunicativa en una práctica andragógica marcada por la voz, acción, valores e identidad cultural de los actantes, de tal manera que estos puedan evolucionar fuera del silencio de aquellos que los oprimen. Desde esta cosmovisión, es posible recurrir a la tecnología de la información y la comunicación para salvar los escollos impuestos por educación tradicional, lo cual implica concebir: (a) el aprendizaje como expresión cultural; (b) la praxis andragógica como espiral

---

1 Doctor en Ciencias de la Educación. PhD. en Gerencia de la Educación Superior. Profesor Titular adscrito al Departamento de Ciencias gerenciales Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, Venezuela. Correo: [pbloramongomeznavarro@gmail.com](mailto:pbloramongomeznavarro@gmail.com)

2 Doctor en Educación. Docente, investigador, editor de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Reconocido por el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII), nivel B, 2017. Correo: [jorgelbarbozah@gmail.com](mailto:jorgelbarbozah@gmail.com)

3 Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, Venezuela. Profesora Asociada., adscrita al Departamento de Prácticas Docentes. Correo: [yajairacoromotoprado@gmail.com](mailto:yajairacoromotoprado@gmail.com)

dialógica que otorga un rol relevante a la acción comunicativa; (c) un nuevo ambiente de aprendizaje en el cual se descarta la sumisión y la autoridad; (d) un proceso de alfabetización digital para superar bloqueos epistémicos y avanzar hacia nuevas formas de aprendizaje.

**Palabras clave:** cosmovisión del aula, educación liberadora, praxis andragógica, aula universitaria, andragogía

### ***Abstract***

The purpose of this article is to reflect on the worldview of the university classroom and the andragogic practice as a liberating dynamic of being; From a reflexive critical perspective, the university classroom is approached by a multi-ethnic and multicultural space where the ideas and ways of interpreting the world converge through the actors who interact in a constructive and liberating dialogue, in which each member's capacity for rebuild and build from your experience a knowledge for life. The relevant role of the communicative action in an andragogic practice marked by the voice, action, values and cultural identity of the actants is highlighted in this process, in such a way that they can evolve outside the silence of those who oppress them. From this worldview, it is possible to resort to information and communication technology to overcome the pitfalls imposed by traditional education, which implies conceiving: (a) learning as a cultural expression; (b) andragogic praxis as a dialogical spiral that grants a role relevant to communicative action; (c) a new learning environment in which submission and authority are discarded; (d) a digital literacy process to overcome epistemic blockages and move towards new forms of learning.

**Keywords:** worldview of the classroom, liberating education, andragogic praxis, university classroom, andragogy

## **Introducción**

En la práctica educativa el aula como ambiente de aprendizaje cumple un rol activo e involucra acciones que definen en cierta manera el cómo se abordan las actividades y estrategias para el aprendizaje por parte de los actores del hecho educativo; esto con el fin de lograr fortalecer las dimensiones cognitivas, socio-afectivas y procedimentales en favor del desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, divergente, creativo y democrático.

Sobre la base de ese planteamiento, Otálora (2010, p. 74), señala que “un ambiente de aprendizaje es un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarias para alcanzar tal objetivo”. Los elementos del ambiente de aprendizaje, según este autor, son los agentes educativos, el objetivo de aprendizaje, los artefactos culturales y las concepciones e intencionalidades de los actores del proceso educativo. En este artículo se abordarán los elementos considerados por Otálora (2010), entendiendo el aula universitaria como un espacio multidimensional dinámico y complejo donde convergen los elementos antes mencionados. De este modo se configura una red de interacciones dialógicas y dialécticas que dan sentido a la acción comunicativa como factor transformacional del ser y su sociedad. Andrew (2010, p. 13), ha señalado que “Por medio de la interacción comunicativa, las personas activamente construyen su mundo social, crean y proyectan versiones de sus identidades y dan significado a su experiencia”.

Visto de esta manera, el presente artículo pretende adentrarse en la reflexión teórica sobre el aula universitaria considerando algunos elementos tales como los artefactos culturales, los agentes educativos e intencionalidades del proceso educativo. Esto con el fin de interpretar desde la cosmovisión del aula universitaria, entendida no como un simple espacio físico de interacción humana intencional y doctrinaria, sino siendo considerada como un microcosmos multiétnico y multicultural donde convergen diferentes creencias e historias de vidas, las cuales dan cuerpo político e ideológico a las formas de pensamiento, estructuras lingüísticas e interpretaciones simbólicas que subyacen en cada historia personal y colectiva de los actores, otorgándole a la práctica andragógica una dimensión compleja, material, dialéctica y diversa.

Se pretende, entonces, de construir una posición interpretativa sobre el aula universitaria como un ambiente de aprendizaje complejo donde se conjuga una constelación de elementos tanto físicos como no físicos, interiorizados por los miembros a partir de su realidad social y la práctica educativa, valorando al participante como un ser social, comunicativo, reflexivo, autogestionario, participativo en constante evolución.

En cuanto al abordaje metodológico, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo bajo un diseño documental-bibliográfico, pues se sustentó en una exhaustiva revisión bibliográfica y análisis crítico reflexivo

de autores tales como: Zerpa (2007), Pereira (2010), Andrew (2010), Adam (1987), Otálora (2010), Morín (1999, 2004), Duarte (s/f) entre otros.

## **Metodología**

Para la realización de este artículo se desarrolló el enfoque interpretativo de la metodología hermenéutica, con diseño el análisis documental bibliográfico, enmarcado en la revisión exhaustiva de las distintas fuentes de información escritas, se realizó una reflexión sobre los planteamientos de los autores en los que se fundamentó el estudio, lo cual permitió comprender e interpretar la cosmovisión del aula universitaria como ambiente multicultural de aprendizaje desde la práctica andragógica liberadora. Según Baeza (2002, p. 45):

La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión.

En ese sentido, la investigación se orientó en construir, a partir de la reflexión teórica, una perspectiva distinta a la de los autores, desarrollada desde la intersubjetividad y con una crítica sostenida en el análisis de los textos citados para establecer un marco de referencia que permitió la construcción de una teoría sustantiva.

## **El aula universitaria como ambiente de aprendizaje**

El contexto del aula universitaria tradicional, esta se describe como un sistema cerrado marcado por relaciones de poder. Pereira (2008) citado por Pereira (2010, p. 13), expresa que se siguen vivenciando situaciones de desigualdad entre los docentes y sus estudiantes, impera el dominio del

profesorado sobre el estudiantado y las características de las interacciones entre unos y otros se ubican más en el plano negativo, es decir, en relaciones de poder caracterizadas por la dominación-sumisión.

La situación antes planteada, no solo afecta la interacción dialógica dentro de un modelo educativo andragógico al realzar la participación del facilitador y disminuir en la mayoría de los casos la participación del participante entregándose al acto pasivo de escuchar y tomar apuntes. Esto último, refuerza la forma de percibir e interpretar la realidad del aula universitaria como un espacio de dominación. Para Ball (1990), citado por Porlan (1997, p. 98), la estructura de poder en el sistema-aula se ve determinada por la dinámica de las relaciones psicosociales.

En ese orden de ideas, se hace evidente que en el aula como ambiente de aprendizaje aun prevalezcan como señala Pereira (2008, p. 14), relaciones de poder claramente explícitas, que no promuevan las relaciones horizontales sino, por el contrario, se crea un clima de aula, en algunos casos, más bien tenso y poco participativo. En consecuencia, uno de los desafíos de la educación universitaria es en comprender la multiculturalidad y la diversidad de pensamientos que dentro del aula se presenten con el objeto de mejorar la práctica educativa; ello pensando en la necesidad de desarrollar sistemas educativos adaptados a nuevos conceptos, modelos y métodos que determinen un tipo de relación que vaya más allá de una formación tradicional, la cual como, señala Hernández (2005), deja a un lado aspectos de carácter emocionales y afectivos, priorizando la formación de competencias cognitivas y contenidos conceptuales. Al respecto, Barboza (2015, p. 33) expresa:

El clima del aula es un estado social, psicológico y afectivo generado inicialmente por el docente al ejercer el liderazgo y la gerencia del aula. El docente como mediador del aprendizaje es un elemento preponderante porque de su actitud, e incluso de su aptitud hacia la docencia y de su visión de ella, se desprende la tensión o distensión psicológica del aula.

La situación antes señalada deja abierta la necesidad de entender al ser humano como un ser psicosocial afectivo con motivaciones e intereses, el andragogo debe comprender que sus creencias y valores se ven reflejados en su actitud en el aula frente al proceso de aprender y autogestionar el

aprendizaje, hecho que determinaría el éxito o fracaso de la práctica educativa andragógica, toda vez que los cambios en el modelo educativo tradicional dentro de la educación universitaria deben circunscribirse a redefinir las relaciones de poder en el aula tradicional. Ello implicará su reorganización y democratización, la creación de un ambiente de interacción donde los actores se reconozcan en la diversidad en los aspectos físicos, psicológicos y culturales, integrándose armónicamente y dando prioridad a las necesidades del ser, hacer, conocer y convivir.

De lo anterior se desprende que el aula como un ambiente multidimensional no sólo es un espacio físico, sino que según Loarden y Pérez (2002, p. 134), se convierte como un factor didáctico que ayuda a precisar la situación de orientación-aprendizaje y permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades del participante, favoreciendo la autogestión del aprendizaje y la motivación.

(...) un aula donde el docente ejerce el poder, sobre todo el poder del saber, apaga las voces de los estudiantes. Lo que se busca y quiere es que se escuchen las voces del otro. El otro tiene opiniones valederas y valiosas desde su perspectiva, desde sus vivencias, desde sus estructuras conceptuales. Esto, sin duda, produce una paradoja, una especie de tensión porque no todas las respuestas de los participantes son correctas o adecuadas, y es aquí donde el docente-guía debe intervenir, ahora sí, desde su saber-poder para reorientar con argumentos, no para imponer su perspectiva (Barboza, 2015, p. 34).

Ceder el poder no es ceder la autoridad, la *autoritas* la da el conocimiento y reconcomiendo de ese conocimiento por parte del otro, por lo tanto, la cesión del poder empodera al docente porque se gana el respeto de los participantes. Escuchar al otro, es ganar en horizontalidad, es la muerte de la verticalidad conductista que asfixia el ambiente de aprendizaje. La tensión inicial se convierte en distensión, en la posibilidad de interactuar con fluidez, efectividad y efectividad. Nicolescu (1996, p. 64) afirma “Mantener una orientación constante en la travesía de los niveles de percepción garantiza una afectividad creciente que asegura la unión entre nosotros y nosotros mismos”.

Morín (1999, p. 5), aporta esta perspectiva “el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica” ¿Por cuánto tiempo fueron despreciados los sentimientos en el mundo científico? Hoy se sabe que la inteligencia no es una sola, son múltiples, y que la inteligencia emocional (Gadner, 1995; Goleman, 1996) es tan importante como la inteligencia lógico-matemática o intelectual, no son más que piezas del mismo rompecabezas. El reconocimiento de lo afectivo como elemento fundamental del aprendizaje abre el diálogo productivo entre estos dos saberes. Ahora, para decirlo con una metáfora, será posible conocer las profundidades de los océanos y de los cielos.

El reconocimiento de la otredad, del ser, en el aula de clases requiere de un docente y una docencia distinta. Cuando Morín (2004, p. 9) afirma que “En el corazón del paradigma de la complejidad se presenta el problema de la insuficiencia y de la necesidad de la lógica, del enfrentamiento ‘dialéctico’ o dialógico de la contradicción”, nos señala la necesidad de la no exclusión y del diálogo entre las distintas visiones de la realidad. El contexto, o los contextos, de los actantes traspasan las fronteras físicas del aula porque son significantes y significados latentes que afloran en los espacios de aprendizaje. La docencia debe explorar estos nuevos matices e incorporarlos a sus espacios/tiempos.

La relación horizontal docente-estudiante nos conduce a la realimentación constante en el flujo de la información, los conocimientos, de los sentimientos, en otras palabras, de los saberes, “*enseñar* no existe sin el *aprender*, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñanza exige la existencia de quien enseña y de quien aprende” (Freire, 2002), todo enseñante es aprendiente, todo aprendiente es enseñante, cada quien desde su nivel de aprendizaje. No nos referimos al área de conocimiento, en el cual el docente es aventajado, nos referimos a los procesos, a las interacciones que producen aprendizaje. El aprendizaje no es estático, es un flujo constante, es el río de Heráclito, todo nuevo conocimiento modifica las estructuras conceptuales de lo conocido y crea una nueva posibilidad de aprendizaje, cada vez más rico, más profundo.

El aula es, entonces, un crisol de perspectivas de los contextos, de la realidad, de la verdad. Para Freire (2002), el aula es un espacio para repensar, para revisar posiciones, en las aulas universitarias este aspecto

es particularmente enriquecedor dada las posibilidades de expresión y comunicación de los participantes. Sus mundos de vida pueden emerger con preguntas sugestivas, generadoras de conflictos cognitivos y solo logrará su propósito si el docente las recibe con la humildad de quien sabe que la verdad depende las experiencias de los otros y de las propias, todas pueden tener errores e ilusiones, son relativas y en construcción y reconstrucción constante, tal como la verdad de la ciencia.

En ese mismo orden de ideas, el ambiente como señala Duarte (s.f.), debe trascender la noción simplista de espacio físico, como entorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia, o sea, que ésta va más allá de una dimensión física, porque se vincula a una dinámica signada, no solo por las intencionalidades, sino también influenciada, como señala Pereira (2010, p. 13), por una serie de estructuras de carácter político, económico, social y cultural que definen el abordaje curricular y dan cuerpo a una didáctica educativa otorgando al proceso educativo características particulares. Esto significaría que los ambientes educativos estarían suscritos por una identidad propia, pues la gestión de las identidades y lo cultural posibilitan la creación de las relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacciones sociales, como ha venido señalando Duarte (s.f.), viabilizando la formación de un conocimiento que se ha originado en un contexto histórico y un proceso comunicativo.

De manera que los aspectos históricos, sociales, culturales, comunicativos que convergen en el aula, conjuntamente con los contenidos y las estrategias para el aprendizaje, van configurando un entorno que genera su propia historia en función de las relaciones humanas convirtiendo las acciones llevadas a cabo en ella en un ambiente de aprendizaje único e irrepetible.

El aula universitaria como ambiente de aprendizaje adquiere relevancia pues hay razones suficientes para pensar que, como lo señala Otálora (2010, p. 73), se constituye como un escenario para la construcción del conocimiento siendo un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Lo planteado por Otálora (2010), involucra, por un lado, el análisis de las interrelaciones que emergen en el aula a partir de la confrontación de ideas, el diálogo y aprendizaje cooperativo bajo una visión de complejidad



social que subyace en las acciones de poder dentro del aula como ambiente de aprendizaje que se construye bajo reglas de comportamiento conocidas y aceptadas por los participantes. Y, por otro lado, en la visión política, ética e ideológica del ser, lo que en última instancia redefine y/o reafirma su identidad social, cultural e histórica a través de las interacciones comunicativas en el aula viéndose reflejados en el discurso, accionar y manera de pensar el contexto social.

No hay duda de que el gran artífice de los cambios en el aula es el docente, por su liderazgo y *autoritas*. Los espacios andragógicos, como espacios de educativos por excelencia, deben tender a compartir la responsabilidad de los procesos de aprendizaje a través de la negociación en el marco de la ética para que, de este modo, transverse todas las actividades en la comprensión de la cosmovisión del aula universitaria.

## **La cosmovisión del aula universitaria como un espacio multicultural**

Frente al imaginario que encierra el aula universitaria y el aspecto multicultural que lo caracteriza como microcosmos, este punto se aborda desde la cosmovisión representada como un todo de ideas que se entrelazan en una acción comunicativa, dando cuerpo a la forma de ver el aula como un ambiente complejo de aprendizaje. Para este apartado, se interpreta la cosmovisión como una apreciación subjetiva, tanto personal como colectiva del participante, frente a los diversos fenómenos que germinan de la práctica educativa en el aula universitaria, siendo ésta producto de la naturaleza misma del hombre quién al interactuar con el ambiente entreteje formas de ver e interpretar la realidad de intencionalidad presente en la acción educativa.

Por tanto, la cosmovisión del aula universitaria se representaría como un espacio vivo donde confluyen las ideas, creencias, percepciones, experiencias individuales y colectivas que tiene los participantes y sobre el cual se construyen y reconstruyen los significados que subyacen de manera categórica visible e invisible en la mentalidad de sus actantes.

Dicho de otra manera, el aula universitaria ante los participantes se visualiza como un constructo actante frente a los proceso de aprendizaje donde convergen una serie de códigos que definen las interacciones que modelan la percepción de cómo se construye, desde sus historias de vida,

lenguaje, creencias y experiencias, un saber acerca los conocimientos previos a la reorganización de categorías que solo son una noción de la realidad dando forma a la mente bajo un esquema organizativo de categorías interpretativas de la realidad donde el conocimiento adquirido, posibilita en algunas ocasiones la deconstrucción de un paradigma, guiándolo hacia una nueva comprensión de su realidad social, cultural, políticas, histórica y ética.

No obstante, las imágenes construidas desde el colectivo de aprendizaje sobre el aula como ambiente de aprendizaje hace referencia a un microcosmos, marcado por una visión de dominación presente en la relación facilitador-participante y una diversidad cultural donde convergen puntos de vista e ideas circunscritas a una sociedad influenciada por los medios de comunicación, situación que define en cierta forma las estructuras culturales locales reconfigurando los modos de vida, creencias y valores del individuo.

Asimismo, el aula universitaria es interpretada como espacio de dominación donde lo multicultural traen consigo un producto de experiencias asociadas a historias de vida, lo que convierten al aula en un espacio de confrontación y lucha por superar la dominación en la relación facilitador-participante lo que convierte a la educación y su ambiente en espacios para el reconocimiento y respeto a la diversidad.

Ese reconocimiento implica, por un lado, la liberación del ser a las ataduras de la racionalidad dominante lo que involucra luchar contra el sistema de educativo algunas veces castrante. Y, por otro lado, la valoración intersubjetiva del participante ante la heterogeneidad revelando al ser humano como un ser político y transformador donde su visión hermenéutica está caracterizada por su imaginario sobre la educación y la sociedad, hecho que configura su estructura mental, dando pie a la interpretación simbólica del aula como espacio social de aprendizaje que da forma intangible al lenguaje, siendo esto una manera de reconocer el valor desde las experiencias y mentalidades.

Esta percepción visualiza el aula universitaria como una red orgánica donde los factores valorativos se entrelazan con las historias de vida de los diferentes actores y se funden en una sola historia de vida grupal que los transporta, como señala Paiva (2004), a desarrollar un pensamiento colectivo sobre la naturaleza de su situación histórica y social, para leer su mundo, y a su vez intervenirlo y reinventarlo para su beneficio.

Vista el aula universitaria de esa manera, se convierte entonces en un colectivo de intereses, donde se valora la identidad y dignidad de cada miembro de la comunidad educativa como un sujeto activo en el desarrollo de su familia, comunidad, cultura, y como una persona en proceso permanente de formación y educación (Salazar, 2009, p. 27).

A partir de este reconocimiento y valoración del aula universitaria como lugar para el encuentro multicultural, donde se entreteje formas de ver e interpretar la realidad, se van re-significando los aspectos históricos y políticos surgidos del diálogo y la confrontación de verdades opuestas una perspectiva que tienden espontáneamente a aproximarse hacia una visión compartida de la realidad social, dando carácter crítico y liberador del proceso educativo.

Por último, Acurero, Ziritt y Angulo (2016) afirman que la gestión del conocimiento enfrenta a una serie de dificultades originadas en el mismo entorno, especialmente de los factores culturales, los individualismos, la ausencia de una cultura basada en el conocimiento, el aislamiento, las orientaciones a corto plazo, entre otros. En cuanto a la implantación de un sistema basado en la gestión del conocimiento, los autores recomiendan contar con una adecuada infraestructura tecnológica y disponer de personal competente para hacer un buen uso de ellas. Para Martínez (2006), la automatización de datos, posibilita el acceso antes desconocido a contextos lejanos, a un clic en el caso de la computadora y un canal de distancia en el caso de los medios de comunicación, de manera que, vivir en esta virtualidad de escenarios se ha convertido en una cotidianeidad.

El factor cultural de las tecnologías tiene dos vertientes. El primero, tal como plantean Acurero y otros, las universidades deben convertir las TICs en herramientas cotidianas para gestionar el conocimiento. El segundo, es la problemática que emerge ante la globalización cultural a través de las TICs; sin embargo, ante este fenómeno ha surgido la *localización*, en la comunidad educativa conviven ambas tendencias y se complementan. La andragogía, como elemento que conforma y gestiona la cultura del conocimiento, debe administrar y abrirlos espacios a la multiculturalidad, pues el mundo postmoderno así lo exige.

En sí mismas, las TICs son un lenguaje portando un lenguaje, el mundo postmoderno así lo ha impuesto en su constatación ruptura y reciclaje del pasado,

funciona como un hipertexto, como un fractal, abre mundos simultáneos para acceder al conocimiento, para comunicarnos. En el aula, es un recurso que bien usado, revalúa y recodifica el aprendizaje. Los *Smartphone*, como objetos de uso diario, son poderosos medios de comunicación y con ese papel deben ser utilizados en el aula andragógica. Los ambientes virtuales en mundo tan dinámico deben incorporarse de manera natural, como parte de la cotidianidad de la vida contemporánea. Las TIC, no son el futuro, son el presente para el aula actualizada o la muerte para el docente que se resiste a los cambios.

### **Las práctica andragógica como un quehacer liberador del ser**

Todo sistema educativo responde a una cosmovisión del mundo, a un modo de pensar, y se constituye en un modelo que es aprehendido por los que transitan en él, especialmente por los aprendices. Este modelo es reproducido como un fractal en la sociedad, de esta forma, empíricamente, el conductismo se ha reproducido en la sociedad. Es necesario fracturar ese modelo y la andragogía está llamada a iniciar un quehacer liberador.

En este sentido, la práctica andragógica como actividad liberadora, está enmarcada en los significados que pudieran ser comprendidos por los participantes, toda vez que debería estar orientada a transformar la realidad social, afectiva y cognitiva de los individuos a través de los procesos de aprendizajes que se diferencia de las características propias de la Pedagogía, debido a que en la vida adulta el aprendizaje deja de ser una simple transmisión de contenidos, actitudes, valores y relaciones sociales, para convertirse en una interacción dialéctica socializadora entre iguales. Según Paiva (2004) el avance de la educación, ha exigido la formación de un nuevo ser humano que sea más crítico y reflexivo, para poder comprender su realidad emergente, crear cosas y hacer planteamientos destinados a mejorar su entorno.

Los distintos factores que convergen el aula marcan la vida de los aprendices, por ejemplo, el *respeto* (docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-estudiante) favorece afectiva, social y psicológicamente el aprendizaje. Un estudiante que sabe que puede participar sin miedo a ser sancionado, abierta o sutilmente, tiene más posibilidades de hacer elaboraciones cognitivas y verbalizarlas, lo cual propicia el desarrollo del

pensamiento crítico (Barboza, 2015, p. 34). Prácticas como estas, podrían reproducirse en la sociedad, lo cual favorecería la participación democrática.

Atendiendo al planteamiento anterior, esto significaría, estructurar una práctica andragógica liberadora sustentado en los principios de horizontalidad, participación y flexibilidad, los cuales conjuntamente con un ambiente educativo estimulante acompañado de estrategias para el aprendizaje se exploren las características previas del participante lo que permiten como señala Adam (1987), incrementar el pensamiento crítico, la autogestión del aprendizaje, la calidad de vida y creatividad del participante adulto.

La práctica andragógica, como un modelo educativo liberador va más allá de educar de manera conductual al adulto, porque al aplicar los principios de horizontalidad, participación y flexibilidad, busca que el ser humano como un agente dinámico se muestre como un ser transformador y constructor de su propia realidad; situación que se desarrolla dentro de dicha práctica a través de las interacciones de carácter dialéctico y dialógico que se generan por parte de los actores del proceso educativo y que permiten alcanzar el desarrollo humano, intelectual, social y profesional.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. (Morín, 1999, p. 1)

Los currículos universitarios abordan con intensidad los contenidos como grandes bloques de conocimiento que deben ser depositados en los estudiantes, pero soslayan el conocimiento del sí mismo humano, de los procesos intrínsecamente humanos por temor a errar. La inmediatez lleva a tratar lo urgente y olvidar lo importante. Cómo aprendemos, para qué aprendemos son preguntas que no se hacen en los espacios universitarios. Aprender, desaprender y reaprender son esenciales en el mundo postmoderno, lleno de incertidumbre, caos y cambios. Ningún conocimiento está exento de error e ilusión, son parte de la naturaleza humana.

Todo conocimiento es interpretación, cuantas más herramientas se tengan para abordar la realidad, más se podrá acercarse a ella. La verdad está en constante construcción y reconstrucción, pero no hay verdad más

profunda que la del ser. ¿Podremos desentrañar el ser? No el abstracto, sino el íntimo, el que convive en nosotros. ¿Se podrá algún día traducir la naturaleza del ser, el *onto*? La andragogía deberá dar respuesta tarde o temprano a estas preguntas.

Por otro lado, Freire (1994) señala que la relación dialógica planteada en el proceso educativo, debe fomentarse desde una relación de horizontalidad en contraposición a la verticalidad imperante, entre quien aprende y quien le apoya en su proceso de aprendizaje. Es decir, se entiende como una relación horizontal de carácter dialógico constructivo entre el participante, el facilitador y su contexto ambiental dentro de una praxis andragógica que se fundamenta en la participación, auto-reflexión y el pensamiento crítico-reflexivo de los participantes así como también en la búsqueda por parte del facilitador de una acción liberadora que permita identificar y superar su propia verticalidad psicológica que lo predispone en contra del diálogo.

Para autores como Pereira (2010, p. 10), la práctica educativa es parte de un engranaje mayor que la contextualiza y condiciona a las dinámicas interactivas que se desarrollan en las aulas, razón por la cual, tiene relevancia el análisis social y cultural del aula universitaria como un ambiente de aprendizaje liberador.

Por otro lado, para autores como Quiroz y Téllez (2002, p. 34), “el aprendizaje y el medio ambiente están ligados por lazos muy fuertes, pues no hay aprendizaje sin contacto e interacción con el entorno”. Esto significa que el medio ambiente se constituye en un recurso didáctico para favorecer el aprendizaje y se fusiona con aspectos de orden cultural e idiosincrático de los actores de hecho educativo y los recursos instruccionales para lograr un aprendizaje significativo y liberador.

## Conclusión

La revisión teórica permitió generar una interpretación sobre el aula universitaria sobre la base en un análisis bibliográfico y la experiencia educativa señalando el ambiente de aprendizaje como un microcosmos complejo y multidimensional marcado por las dinámicas interactivas de carácter comunicativas entre los actantes que lleva a construir y reconstruir desde las experiencias de vida de los participantes los significados otorgados

por voz y acción para evolucionar fuera del silencio de aquellos que los oprimen considerando para ello la comunicación, la socialización, la participación, el respeto a la pluralidad y la confrontación de ideas en una práctica andragógica liberadora marcada por valores e identidad cultural.

Los espacios universitarios son espacios para la reflexión, para aprender a aprender y desaprender y reaprender, la velocidad de los cambios tecnológicos que marcan la pauta en el mundo postmoderno así nos lo exige. Las universidades corren el grave riesgo de desactualizarse en corto tiempo y perderían su razón de ser ante la sociedad que las creó.

Es necesario dar una mirada a los aspectos afectivos que influyen en el aprendizaje, porque no solo facilitan y crean el germen de la curiosidad para seguir aprendiendo, sino también porque conforma un modelaje del aula que puede ser transferido a los ambientes laborales e influir en los modos de vida, hecho nada despreciable si tomamos en cuenta la alta tecnologización que vive el mundo actual. En otro sentido, la horizontalización de las relaciones en el aula, al dar traspasé a la vieja relación de poder, fortalece la democracia por constituirse en forma de comportamiento social cotidiano, la aceptación del otro con sus perspectivas con quien se puede diferir y consensuar.

En atención a este planteamiento, se puede interpretar que el ambiente de aprendizaje posee significancia, pues toda acción educativa implica un espacio, tiempo y medios disponibles para su ejecución. De esta manera, la expresión ambiente de aprendizaje induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa como agente de cambio en la práctica andragógica universitaria.

Identificando la relación que se genera entre los elementos físicos y no físicos de un ambiente de aprendizaje que permiten concebirlo no sólo como un espacio de construcción de conocimiento estructurado, sino como un escenario complejo y dinámico que valora cada miembro como un sujeto activo, plural, multiétnico y multicultural que aprende a partir de un encuentro de voces que narran desde el discurso las experiencias, dando lugar a entrelazarlas estrategias educativas, los contenidos y las actividades a las necesidades de los participantes e intencionalidades facilitadores.

La andragogía tiene grandes retos en un mundo de una dinámica vertiginosa, de cambios y una enorme producción de conocimiento y con acceso casi inmediato. El contexto de la educación universitaria es global y

local. Las nuevas tecnologías les restan espacios a las clases tradicionales y propician un entorno interactivo de aprendizaje centrado en los estudiantes.

## Referencias

- Acurero, M.; Ziritt, G.; Angulo, E. (2016). *La gestión del conocimiento y las tecnologías de información y comunicación*. En: Estudios en Organizaciones Públicas, Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe. Barquisimeto, Venezuela: Editorial de la Universidad Lisandro Alvarado.
- Adam, F. (1987). *Andragogía y Docencia Universitaria*. Caracas, Venezuela. Publicaciones de la Presidencia UNESR.
- Andrew Zurlinden, P. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. En: *Revista Multidisciplina*, 6, 2010, 5-13. Recuperado de <http://www.multi-2010-05-01.pdf>
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Ball S., J. (1990). *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. España: Editorial Morata.
- Barboza, J. L. (2015). Holopraxis de la comprensión lectora: una solución para el aula. *Revista Escenario Educativo*, vol. 1 n° 1, 27-48, enero-junio. Cabimas, Venezuela.
- Duarte, Jakeline. (s/f), Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista iberoamericana de educación*, n° 29, 97-113. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s071807052003002900007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s071807052003002900007&lng=es&nrm=iso)
- Freire, P. (1994). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: editorial Zero (Colección Lee y Discute, N° 94).
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.



- Hernández, A. (2005). *Los factores afectivos y el aprendizaje significativo en la docencia universitaria*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional (CIDE), Maestría en Docencia Universitaria, Heredia, Costa Rica.
- Martínez, R. (2006). *Multiculturalismo y nuevas tecnologías de la información. El papel de las nuevas tecnologías en la construcción de un marco educativo incluyente*. Versión 2.0.1. Recuperado: [delinux.ajusco.upn.mx](http://delinux.ajusco.upn.mx)
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*. 20. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C*. Recuperado: <http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-la-transdisciplinariedad-en-manifiesto.html>
- Loarden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25. 133-146 Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5112/El%20espacio%20como%20elemento%20facilitador%20del%20aprendizaje.%20Una%20experiencia%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista SC*. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, CS No. 5, 71-96, DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>
- Paiva, A. (2004). *La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento*. Ponencia presentada en el III simposio “El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI”. Valencia, Venezuela, 13 y 14 de mayo de 2004.
- Porlan, R. (1997). *Construccionismo y la escuela*. Sevilla, España: Editorial DIADA SL serie fundamentos N° 4. Colección investigación y enseñanza.
- Pereira, Z. (2008). Las relaciones de poder en el aula universitaria (1ª parte). *Revista Visión Docente Con-Ciencia*. Año VI, No. 40, 24-31.

- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista electrónica educare*, Vol. XIV, N° Extraordinario, 7-20. Edición. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/48169404\\_Las\\_dinamicas\\_interactivas\\_en\\_el\\_ambito\\_universitario\\_el\\_clima\\_de\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/48169404_Las_dinamicas_interactivas_en_el_ambito_universitario_el_clima_de_aula)
- Quiroz P., C. y Téllez E. (2002). *Manual de referencia sobre conceptos ambientales*. Bogotá: Fundación Honrad Adenauer. Serie ciencia y tecnología. N° 27.
- Salazar, M. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo*. San José de Costa Rica: Editor ama s.a. Instituto Interamericano de Derechos Humano.
- Zerpa, C. (2007). El aula de clases universitaria como espacio para la esperanza moral: ideas para una reflexión. *Revista Educare*. Año 11, N° 39, 665 – 671. Edo. Vargas, Venezuela.