

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE LAS  
INTERACCIONES MAESTRO –ALUMNO EN LA POBLACIÓN DE DOCENTES DE  
LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO  
TOMÁS**

Johemir Pérez Pertuz

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Línea de investigación de prácticas educativas y procesos de formación**

**Tesis presentada a la PUJ como requisito parcial para la obtención del título de**

**Magister en educación**

**Bogotá**

**2011**

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE LAS  
INTERACCIONES MAESTRO –ALUMNO EN LA POBLACIÓN DE DOCENTES DE  
LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO  
TOMÁS**

Johemir Pérez Pertuz

Tutora

Juliana Jaramillo Pavón

Psicóloga

Magister en Educación

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Línea de investigación de prácticas educativas y procesos de formación**

**Tesis presentada a la PUJ como requisito parcial para la obtención del título de Magister  
en educación**

**Bogotá**

**2011**

Artículo 23, resolución #13 de 1946

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

## Agradecimiento

Esta tesis de maestría, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte del autor y su directora de tesis, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré, y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

Primero y antes que nada, dar gracias a Dios por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

Agradecer hoy y siempre a mi familia porque a pesar de no estar presentes físicamente, se que procuran mi bienestar desde mi región, Urabá, y está claro que si no fuese por el esfuerzo realizado por ellos, mis estudios de maestría no hubiesen sido posibles. A mi madre SunithPertuz y mi amiga Emken King, porque a pesar de la distancia, el ánimo, apoyo y alegría que me brinda, me dan la fortaleza necesaria para seguir adelante.

A mi familia en Bogotá, Salomón Castro, John Jaime Marín, Vanesa Vargas, personas que desde el primer momento me brindaron y me brindan todo el apoyo, colaboración y cariño sin ningún interés, son las personas por las cuales hoy por hoy puedo afirmar que, a pesar de haber venido solo a continuar mis estudios, jamás me he sentido así, porque ellos han estado a mi lado cada día durante estos años.

De igual manera mi más sincero agradecimiento a la Directora de la tesis Juliana Jaramillo, por su apoyo en los momentos de crisis.

Un agradecimiento especial al profesor Alexander Restrepo por la colaboración, paciencia, apoyo brindados desde siempre y sobre todo por esa gran amistad que me brindó y me brinda, por escucharme y aconsejarme siempre.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis de maestría, con sus altos y bajos y que no necesito nombrar porque tanto ellas como yo sabemos que desde los más profundo de mi corazón les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo cariño y amistad.

## CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN.....	8
1. ANTECEDENTES .....	10
2. PROBLEMA .....	14
3. JUSTIFICACIÓN .....	15
4. OBJETIVOS .....	19
4.1 Objetivo general .....	19
4.2 Objetivos Específicos .....	19
5. REVISIÓN CONCEPTUAL.....	20
5.1 Practica .....	20
5.2 Enseñanza.....	24
5.3 Enfoques de enseñanza .....	26
5.4 La Interacción en la relación docente-estudiante.....	29
5.5 Aprendizaje .....	35
6. Metodología.....	42
6.1 Tipo de Investigación .....	42
6.2 Población y Muestra .....	43
6.2.1 Muestra .....	44
6.3 Instrumentos .....	45
6.3.1 Entrevista a los grupos focales .....	46
6.3.2 Entrevista semiestructurada.....	47
6.3.3 Técnica de Rejilla .....	47
6.4 Procedimiento .....	50
6.5. Discusión .....	52

6.5.1 Caracterizaciones de las prácticas de enseñanza en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás .....	53
6.5.2 Pensamientos de los actores .....	56
6.5.3 Métodos .....	58
6.5.4 Dependencia del alumno .....	60
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS EMPÍRICOS SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA E INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA USTA.....	64
7.1 Concepción de la enseñanza universitaria y la interacción docente-estudiante (caso de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás): materia 1 .....	65
7.1.1 Concepción del aprendizaje DC1 / EST 1. ....	66
7.1.2 Método de enseñanza (DC1 / EST 1).....	67
7.1.3 Perspectiva de los estudiantes frente a las categorías enunciadas (materia 1).....	68
7.1.4 Imaginarios estudiantiles sobre la enseñanza universitaria (materia 1) .....	68
7.1.5 Imaginarios objetivos y subjetivos de los estudiantes sobre el aprendizaje (materia 1) .....	70
7.2 Concepción de la enseñanza universitaria y la interacción docente-estudiante (caso de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás): materia 2 .....	74
7.2.1 Concepción del aprendizaje (DC2 / EST 2) .....	74
7.2.2 Método de enseñanza (DC2 / EST 2).....	76
7.2.3 Imaginarios estudiantiles sobre la enseñanza universitaria (materia 2) .....	77
7.2.4 Imaginarios objetivos y subjetivos de los estudiantes sobre el aprendizaje (materia 2) .....	79
7.3 Concepción de la enseñanza universitaria y la interacción docente-estudiante (caso de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás): materia 3 .....	83
7.3.2 Método de enseñanza (DCS3) .....	85
8. DISCUSIÓN.....	95
9. Referencias Bibliografía.....	101
10. ANEXOS .....	109
10.1 ANEXO 1 .....	109

10.2 ANEXO 2 .....	110
10.3 ANEXO 3 .....	111

## RESUMEN

A través de este estudio se realiza un análisis de la caracterización de las prácticas de enseñanza con base en las interacciones maestro – alumno, tomando como población objeto de estudio los docentes de la facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, el objetivo que se pretende lograr con base en los fundamentos teóricos y prácticos, y las observaciones empíricas realizadas, es orientado a proponer unos lineamientos encaminados al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la interacción docente-alumno centrándose en tres situaciones específicas que se refieren a prácticas de enseñanza, la enseñanza y aprendizaje y construcción metodológica.

Palabras claves:

Prácticas de enseñanza, interacción, estudiante, docente,

## INTRODUCCIÓN

Con base en este estudio, se realiza un análisis de las prácticas de enseñanza, desde las interacciones maestro alumno, tomando como población objeto de estudio, los docentes y alumnos de la facultad de Comunicación Social de la universidad santo tomas (USTA).

Lo anterior con el fin de caracterizar los elementos propios de estas practicas desde la perspectiva didáctica, teniendo en cuenta para ello dos dimensiones de análisis, las cuales se abordan desde tres categorías como son: enseñanza universitaria, aprendizaje y método de enseñanza.

Para la obtención de la información pertinente se tuvo en cuenta el desarrollo metodológico con base en una investigación de carácter descriptivo y cualitativa, a través de la cual y con base en los fundamentos teóricos bosquejados, se pudo determinar que no existen suficientes elementos, que permitan caracterizar las practicas que los docentes realizan en el aula de clase como practicas de enseñanza. Lo anterior, debido a que los docentes parten de un marco común que se ciñe a los criterios del programa del que son responsables, en el cual no son totalmente autónomos, ya que deben cumplir con la orientación y propuestas de la institución; y por otro, la verdadera práctica de enseñanza se evidencia en las interacciones que establecen con sus estudiantes a partir del método, la subjetividad y propia experiencia profesional.

Además, por medio de la investigación realizada, se pudo evidenciar que existe una necesidad consecuente con la construcción de saberes que fundamentan las practicas de enseñanza delos profesores y el conocimiento que los alumnos poseen de estas.

Finalmente es importante subrayar,que tanto los fundamentos teóricos como la observación realizada a través de la aplicación de los instrumentos metodológicos, han servido para determinar que existe un propósito general, en los miembros de la comunidad educativa, orientado a lograr una efectiva realización de la enseñanza- aprendizaje con base en el método significativo y basado en la teoría de la practica real y el intercambio que realizan los estudiantes en su entorno educativo, lo cual implica que es mas accesible a los alumnos captar de forma adecuada los conocimientos e interactuar exitosamente con el docente.

## 1. ANTECEDENTES

Como antecedentes para este estudio se tuvieron en cuenta diferentes investigaciones realizadas tanto en Colombia, como en América Latina y Europa.

En el contexto colombiano, Arias (2006) en su tesis de grado, titulada: “Caracterización de las interacciones estudiante profesor en los procesos formativos en la educación superior, estudio de casos carrera Microbiología Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana”, evidencia que en la medida en que el profesor se constituye como modelo, dando o negando afecto y apoyo al estudiante, sobre pasando la actitud interpersonal acostumbrada frente al objeto de estudio, la interacción estudiante – profesor, en este caso particular es trascendente, incluye y marca al otro.

Igualmente Díaz (2003), en su trabajo titulado Caracterización de las interacciones profesor- estudiante en los procesos formativos de la educación superior, el caso de Ingeniería Electrónica en la Universidad Santo Tomás, “evidencia cómo las interacciones profesor-estudiante se caracterizan a partir de un hacer práctico que se desarrolla principalmente en el laboratorio y en el aula. Es a través de él que los estudiantes y los profesores encuentran sentido de su profesión; partiendo de éste, dan sentido de vida” (.p. 23).

En el mismo estudio nombrado “Caracterización de las interacciones profesor-estudiante en los procesos formativos de la educación superior, el caso de la licenciatura en Electrónica en la Universidad Pedagógica”, se encuentra que las interacciones profesor-estudiante pueden ser caracterizadas de acuerdo a la integración que se haga de los dos saberes que fundamentan la profesión, situación que determina tanto las características de la interacción, como la posibilidad de construcción de sentido de la profesión de los actores.

Puede afirmarse que esa dualidad en el proceso formativo, y evidente desde la perspectiva de estudiantes y profesores, no ha permitido constituir claramente la identidad y la lógica profesional de la licenciatura.

Mora(2004) en su investigación de maestría: “Las interacciones profesor estudiante en los procesos formativos del programa de Psicología Empresarial de la Universidad Piloto de Colombia” (p. 14). Destaca que las interacciones profesor estudiante en los procesos formativos se caracterizan por estar mediadas por un proceso pedagógico orientado a la transmisión de ideas. Puesto que la figura del profesor como modelo positivo y/o negativo se encuentra asociado con los valores y la formación empática profesor-estudiante facilitando la formación. Es por esto que la intencionalidad e interacciones que propicia el profesor en el proceso formativo se orientan a buscar que el estudiante reflexione sobre su desarrollo personal en torno a la responsabilidad que tiene el profesional.

En Latinoamérica, en la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara México (1992), se desarrolló una investigación concerniente a las prácticas docentes, desde el punto de vista del conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del maestro. En ese proceso se puede observar que intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor. Por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones, el análisis de la práctica, todo ello implica como lo planteó Dewey (1991), “una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”.

Asimismo, en la Universidad Católica de Uruguay (2008) se desarrolló el proyecto de las buenas prácticas de enseñanza en la carrera de comunicación, entendiéndolas como las que generan en los estudiantes aprendizajes profundos; vale decir, una influencia duradera e importante en la manera como el estudiante piensa, actúa y siente. La práctica de enseñanza es *buena*, en un sentido moral, referido a las acciones docentes basadas en principios morales que promueven en los estudiantes aprendizajes en valores, y es *buena* en un sentido epistemológico que tiene que ver con lo que vale la pena ser enseñado en su disciplina, lo que se justifica, lo que importa. La buena enseñanza es una enseñanza comprometida social y culturalmente, implicada. Las buenas clases son clases reflexivas, en las cuales circula el pensamiento crítico.

En el contexto europeo, Rodríguez (2004) desarrolló una investigación sobre el papel del docente y su quehacer teórico – práctico en la educación. Al respecto, el autor afirma que:

En la actualidad se asume una innovadora concepción de la figura del maestro como facilitador, medidor y animador del aprendizaje del alumno, lo que implica conceptualizarlo como un profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo. (p. 123)

Igualmente, en un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Madrid (1999), se encontró que un buen desarrollo de las prácticas de enseñanza requiere de una formación docente adecuada; una formación que genere educadores reflexivos, bien informados y actualizados y que, además, propicien la interacción entre práctica y teoría. Según propone Van Manen (1998) en su estudio, “la reflexión no debe ser considerada sólo como una herramienta, antes bien, debe ser también un objetivo de la educación” (p. 22)

Por otra parte, la reflexión es una acción relacionada con la enseñanza y no puede limitarse al saber docente, pues “depende también del tacto pedagógico, una forma instantánea de conocer en la acción y que sólo puede ser aprendida experimentalmente. Van Manen(1998)manifiesta que el acto pedagógico es una estrategia pedagógica – didáctica que permite improvisar, permitiéndole al docente “identificar las diferentes habilidades y capacidades de sus estudiantes, permitiéndoles así el desarrollo de prácticas docentes” (p.24).

Los estudios precedentes aportan referentes metodológicos y conceptuales importantes a la investigación propuesta en estas líneas, puesto que apuntan a un objetivo similar, el cual es el de caracterizar las prácticas de enseñanza e interacciones docente-alumno. Sus conclusiones ratifican la viabilidad de un estudio, que como el propuesto aquí, busque adentrarse en las redes de significación que se tejen en torno al quehacer intencionado del docente, que forma futuros profesionales de la comunicación. Al mismo tiempo, muestran por qué este campo merece la mayor atención.

## 2. PROBLEMA

Una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior del proceso formativo, es la relación profesor-alumno, proceso que se ve influenciado por una multiplicidad de factores, entre los cuales se pueden incluir de forma determinante, los procesos atribucionales, mencionados por Bertoglia, L. (2000, 1998).

Por otra parte, Gilly. M. (1988) con relación con el tema de la interacción presenta lo siguiente:

La dinámica que adquiere la interacción y las posibles consecuencias que puedan derivarse de las atribuciones realizadas, apuntan a la formación de personas buscando el crecimiento y desarrollo integral de los alumnos de acuerdo con determinadas bases filosóficas, postulados pedagógicos y principios valóricos. (p. 65)

Es por lo anterior que en este contexto, la relación profesor-alumno, es fundamental en para la educación, porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se tiene en cuenta lo mencionado por autores como Coll y Miras (1990), los cuales están de acuerdo en que “dicho proceso está influenciado por una multiplicidad de otros factores, siendo la relación profesor-alumno la que juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educativos” (p. 85).

Teniendo en cuenta los aspectos antes relacionados surgen los siguientes interrogantes: ¿que implicaciones tienen las interacciones maestro –alumno en la caracterización de las prácticas de enseñanza, en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás?. ¿Qué otros factores juegan papel importante en el logro de una adecuada interacción profesor - alumno?. ¿Por qué es importante para la educación la interacción profesor alumno?

### 3. JUSTIFICACIÓN

Con relación al tema objeto de esta investigación es importante destacar lo establecido por (Castells, (1997), el cual establece que “la educación superior, y con ella su comunidad educativa, se enfrenta a diario a una sociedad globalizada, con una mayor inmediatez en los procesos sociales en cuanto a la comunicación, las nuevas estructuras familiares y las formas de relacionarse” (p. 76); además el mismo autor incluye el avance tecnológico y sus complejidades, conjuntamente con cambios en lo cultural, político y económico. De esta manera, presentar avances investigativos en lo concerniente al modo en que esos procesos involucran cambios en las relaciones docente-estudiante, se perfila como una opción teórica que busca comprender mejor estas circunstancias sociales propias del siglo XXI.

En comparación con lo anterior, (Perrenoud, 2007, p. 184), conceptúa que la escuela está en una constante evolución, no sólo por la cantidad de conocimientos que se generan en el entorno en que se vive, sino por la necesidad de modificar sustantivamente los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los *pensum* de estudio y en la actividad de enseñanza, lo cual está sin duda asociado a las prácticas docentes, que precisamente buscan ser caracterizadas a través de este estudio.

Por otra parte, los contenidos que hacen referencia a los conocimientos que enseña la universidad al interior de sus aulas diverge, en ocasiones de una manera muy profunda, con el mundo que rodea al universitario, construido a partir de los medios masivos de información. Se trata entonces, por medio de esta investigación, de acercar al alumno a elementos conceptuales que le sean pertinentes para desarrollar una mejor comprensión del mundo actual, por medio de una interacción adecuada y cercana con su docente.

Además, es relevante que los docentes actuales reconozcan que sus estudiantes al igual que todos los seres humanos han introducido previamente modelos mentales a través de su historia, y están mediados por su experiencia ya sea desde su sistema nuclear o de sus sistemas periféricos. Existe una resistencia al cambio en los alumnos, pues tienden a buscar el equilibrio mental y físico, a fin de sentirse seguros y entender su realidad aunque sus paradigmas resulten equívocos. Se considera aquí, que desarrollar una investigación sobre prácticas de enseñanza que comporte elementos teóricos y prácticos, permitirá comprender mejor esta implicación en los contextos de la enseñanza universitaria.

Al mismo tiempo, en ocasiones el conformismo y la inmediatez refuerzan estos modos de razonar. Muchos estudiantes se enfocan sólo en las buenas calificaciones, haciendo que su conocimiento sea a corto plazo y no creando cambios significativos en su forma de reflexionar sobre los fenómenos que perciben. Además, la percepción ha sido un poco abandonada: los sujetos son receptivos, tienen la posibilidad de interpretar lo que los rodea. Es necesario detenerse por algunos instantes y someter a reflexión lo que se vivencia, pero el bombardeo audiovisual, la aceleración de vida (para la cual no se estaba preparado) y un mundo consumista seductor, roban la posibilidad de introspección y meditación, todo es inmediato, el conocimiento se encuentra a la mano en una red y ello se toma como verdadero, sin llevarlo a la confrontación introspectiva y reflexiva, la cual comparada con (Baudrillard, 1974)., resulta ser un reto para las prácticas de enseñanza, resultando pertinente comprender cómo estos contextos sociales y tecnológicos pueden estar generando cambios en las interrelaciones docente-alumno.

Asimismo, los nuevos alumnos universitarios se encuentran con una crisis proveniente de instituciones que les han cultivado unos hábitos rígidos de acuerdo a unas reglas

específicas; y por otra parte, han estado bajo la total protección de su sistema familiar, han sido controlados, sobreprotegidos, con una visión microscópica de la realidad, y de repente son arrojados a un nuevo escenario, donde nada es lo que parece. Se encuentran con un bombardeo de lo nuevo, que los deja perplejos, confundidos, donde no hay certezas sino posibilidades, algunos están solos, extrañan su pasado y le temen al presente.. Un ejemplo de ello es lo mencionado por Lujan (2002) el cual estipula “cómo el alumno intenta una adaptación que contiene varios momentos, mediada por sus compañeros, la institución y sus docentes” (p. 54), lo cual es precisamente, y a la luz de lo anterior, uno de los aspectos que se pretenden reseñar por medio de esta investigación, teniendo en cuenta que las relaciones docente-estudiante están mediadas por principios cognitivos y psicológicos de adaptación al entorno en el cual se establecen intercambios.

Asimismo, el docente es el llamado a ser puente entre lo antiguo y lo nuevo, la conexión entre quienes son sus alumnos, lo que dejaron de ser y lo que serán. Con relación a lo anterior autores como Santiuste y Gómez de Velasco, (1984) establecen que:

Teniendo en cuenta la construcción social, la evolución hacia un nuevo orden, no se puede olvidar la procedencia, las marcas indelebles de un pasado que retorna en la memoria, un lenguaje inscrito en las mentes, en el actuar y un saber que se alimenta de reflexiones humanas (p. 43-49).

Los estudiantes emprenden un camino incierto al ingresar a la universidad, todo es posible, un cambio de intereses, la deserción, la evasión, chocar con el amor de sus vidas, aprender lo que buscaban, entre otras. Vélez (2005) sostiene que:

El alumno experimenta un cambio positivo, se ha encontrado con una nueva realidad, ha tocado un entorno pluricultural, ha entendido que no todo se reduce a un aula de clases; ahora sabe que el conocimiento no es para pasar una evaluación, se ha sorprendido frente a lo que puede aprender, ha encontrado respuestas a sus cuestionamientos, se ha desilusionado, confrontado, ha perdido, pero sobre todo, ha ganado la posibilidad de decisión. (p. 87)

Si así lo desea, será el docente o muchos maestros quienes le enseñen un nuevo panorama. A algunos les detestará, a otros admirará, pero siempre los encontrará dispuestos a enseñar a quien así lo haya decidido. En el marco de estos desafíos que se plantean para la educación, la presente investigación pretende identificar cómo las prácticas de enseñanza y contenido de tipo conceptual influyen en el aprendizaje de los conocimientos. De igual forma, pretende evidenciar la importancia de estas relaciones inscritas dentro de la interrelación profesor – estudiante; invita a reflexionar sobre el quehacer docente, los cambios que se plantean en estas nuevas culturas juveniles, y las posibles formas de interactuar con los estudiantes.

Dado lo anterior, la realización de un trabajo de tipo argumentativo y observacional como el propuesto, puede poner a la comunidad académica sobre la pista de las características fundamentales de los intercambios pedagógicos que tienden a la realización del fin educativo, y que no es otro sino la formación integral del estudiante para su proyecto de vida inmediato y futuro. Por lo tanto se considera aquí, que los resultados ofrecidos por esta investigación serán fundamentales para la realización de tal fin lo cual hace este estudio justificable.

## 4. OBJETIVOS

Como objetivo general y específicos de este estudio se plantean los siguientes:

### 4.1 Objetivo general

Realizar un estudio de las prácticas de enseñanza de los docentes de la facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás, en lo que respecta a las formas de interacción docente-estudiante.

### 4.2 Objetivos Específicos

- Analizar las investigaciones y la producción teórico conceptual desarrollada frente a las prácticas de enseñanza y sus formas de interacción docente-alumno, en relación con el estudio propuesto.
- Identificar las prácticas educativas de los docentes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás.
- Realizar una comparación de los lineamientos teórico-conceptuales de los teóricos que sirven de fundamento a la interacción docente-estudiante, con las observaciones realizadas en la población objeto de estudio.
- Formular con base en el estudio realizado, conclusiones y recomendaciones acerca del fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la interacción docente-alumno.

## 5. REVISIÓN CONCEPTUAL

En el presente capítulo se realiza una revisión de la literatura relacionada con el tema objeto de esta investigación, cuyo propósito es proporcionar un contexto y fundamentación de la investigación que se lleva a cabo, en lo que respecta a los estudios realizados en torno a la caracterización de las prácticas de enseñanza en cuanto a las interacciones profesor - estudiante.

### 5.1 Práctica

La práctica docente lleva implícitas ciertas condiciones y contradicciones, que se expresan en un cúmulo de saberes, tradiciones, métodos, técnicas, habilidades y enfoques teóricos que el profesor desarrolla en su quehacer diario.

Como argumenta Carr (1999):

El concepto actual de práctica está ligado a uno más antiguo, amplio y coherente, elaborado en el marco del pensamiento clásico, a partir del cual se ha transformado. Los griegos hacen una distinción entre *praxis* y *poiesis*. La *praxis* (acción) consiste en realizar un bien moralmente valioso (que es un fin en sí mismo), suponiendo principios que habrán de entenderse según un contexto o situación particular. Por el contrario, la *poiesis* (producción o fabricación) es un tipo de acción de carácter instrumental, cuyo fin es hacer realidad algunos productos o artefactos específicos. La *poiesis* se rige por la forma de conocimiento técnico, adquirido y ejercitado en analogía con el trabajo manual. (Citado por Panqueva y Gaitán, 2005, p.10).

Conforme a lo anterior, es necesario que la práctica se inscriba a un aspecto teórico más amplio, ya que sale de la mera función operativa, y se inscribe en una creación decada pertinencia y proceso de la acción, tendiente a un fin, que en este caso, es una enseñanza efectiva.

Por otra parte, López (1999) sostiene que:

La práctica se refiere al ejercicio de una acción o una facultad según unas reglas particulares y la capacidad del que realiza dicha labor, actividad o profesión. La práctica, entonces, hace referencia a una gama de significaciones que son abordadas por diferentes autores desde distintas perspectivas. (p. 123)

Al mismo tiempo, la práctica (del griego *pratikós*) “se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según unas reglas particulares, y la actitud de quien lo realiza, la cual lo habilitará para hacerlo de nuevo”. Restrepo y Campo (1999, p. 34). Con base en lo anterior esta práctica se puede asumir como una actividad continuada, una costumbre o un modo de ser, y constituye tanto una forma para adquirir destrezas y habilidades, como una demostración de que éstas finalmente se adquirieron.

Para Gimeno (1999), “la práctica es un ejercicio que implica la reiteración de acciones que se presentan en forma continua y permanente, y que están sustentadas en conceptos culturales y normativos” (p. 16). La práctica es una acción que se repite de acuerdo con unas reglas que le son propias; aunque no se trata de una reglamentación rígida, sino de regulaciones que suponen un acatamiento consensual y voluntario. De igual forma, la práctica es fuente de acciones que se acumulan en forma de capital cultural y orientan acciones futuras.

Gaitán y Jaramillo (2003) sintetizan de este modo las características de la práctica educativa:

- Actividad instrumental que además aplica un saber; por tanto no es mecánica.
- Su racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta la demanda concreta de la situación.
- Puede entenderse como “acción moralmente comprometida”.
- Sus fines deben clarificarse en relación con el saber práctico heredado de la tradición.
- No se reduce al ejercicio de destrezas y técnicas, aunque requiere de ellas para responder a sus bienes intrínsecos. (p. 47)

Además otros aspectos importantes, están relacionados con el centro de la práctica, el cual se halla fundamentado con base en las acciones concretas que el profesor lleva a sus estudiantes a realizar, es decir, el modo como vincula al estudiante y lo hace partícipe, de manera activa, de su proceso de aprendizaje. A esta idea se refiere Suriani(2003) cuando afirma “que la práctica de enseñanza hace referencia a los procesos de formación y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización” (p. 78).

Por otra parte, las prácticas de enseñanza se ubican en el aula, donde se presentan las relaciones entre los actores, profesores–estudiantes –conocimiento, en las que, de acuerdo a Edelstein, citado por Jaramillo (Gaitán et al, 2005), “se construyen y re-construyen los contenidos culturales de forma intencionada, mediante la enseñanza y el aprendizaje”( p.24). En este proceso de construcción, tanto los profesores como los alumnos son aprendices

(Sacristán, 1992, p.99). Además Sacristán establece que la realidad social, la del aula, es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor (p.97).

Retomando a Bourdieu, según Jaramillo, “la práctica de enseñanza supone una relación de comunicación en la que se reconoce la legitimidad del transmisor (maestro), que condiciona el lugar del receptor (alumno) y el tipo de información recibida (contenidos de enseñanza)” (p. 27). De hecho según lo establecido por Sacristán, “la función de la comunicación en el aula es la de ofrecer oportunidades para que los alumnos contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad” (p.102). Por lo anterior, Jaramillo propone que las prácticas de enseñanza sean analizadas y reflexionadas en su compleja totalidad (p. 29), mirando a todos sus participantes (maestro- alumno-conocimiento), bajo las variables institucionales, históricas, sociales, culturales y políticas que se permean al aula.

Esta tríada conforma el triángulo didáctico el cual según (Camilloni, 2007), “permite presenciar las tensiones en cuanto a la elaboración de contenidos (docente-contenidos), estrategias de apropiación (alumno-conocimiento), e interacción didáctica (docente-alumno)” (p. 123). Para Jackson (citado por Basabe, en Camilloni, 2007), Establece un modelo que representa los procesos de enseñanza, que aún cuando se presentan lineales, en la práctica se traslapan y entrecruzan de la siguiente forma:

1. Fase Preactiva o de Planeación, donde se concibe y programa la tarea.
2. Fase Interactiva o Acción: El desarrollo de las acciones previstas con los alumnos
3. Fase Postactiva o de Análisis y evaluación de los momentos anteriores. (p. 98)

En síntesis se podría conceptualizar que las innovaciones en la práctica docente pueden darse mediante el análisis, el cuestionamiento y el conocimiento de las condiciones reales del profesor en el aula; lo cual hace que se considere importante incluir al estudiante universitario como actor decisivo dentro del proceso educativo, por lo tanto se hace necesario buscar las condiciones para que los estudiantes se apropien de las nociones que les permitan diferenciar enfoques teóricos y reconceptualizar sus propias ideas en lo educativo, lo cual implica que los cambios en los procesos metodológicos deben pensarse y acordarse con los actores involucrados en los procesos de enseñar y aprender. Es por lo anterior que se considera relevante adentrarse en el tema de la enseñanza, del cual se realiza un análisis a continuación.

## 5.2 Enseñanza

La enseñanza es un factor importante dentro del proceso educativo si se tiene en cuenta que esta es una actividad realizada conjuntamente mediante la interacción de 3 elementos: un profesor o docente, uno o varios alumnos o discentes y el objeto de conocimiento.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, en el año 2001 Pomar, sostuvo que “la enseñanza, desde una perspectiva didáctico-curricular, se concibe como una práctica, porque es una actividad que se realiza en un contexto socio-histórico particular en la que los sujetos, que participan activamente, toman decisiones sobre su acontecer” (p. 37).

Jaramillo(2005), refiere que las prácticas de enseñanza “hacen alusión a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se encuadran en procesos de escolarización, y se sitúan visiblemente en la relación docente–alumno–conocimiento, primordialmente en el enseñar y aprender” (p. 123). Estas prácticas poseen como particularidad

el trabajo con el conocimiento, con cómo se comunica y se erige el mismo en el aula. Por otra parte, señala que son prácticas complejas, se despliegan en el tiempo, son invariables, implican procesos participativos y variados, y en ellas se hallan múltiples cruces.

Asimismo, son numerosas porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias. Se establecen, para varios autores, en la parte medular de las prácticas docentes, definidas también como prácticas sociales inteligibles que tienen lugar en espacios específicos, señalados por los contextos en los que están sumidas y caracterizadas por una organización jerárquica con normas y reglamentaciones. Siendo prácticas sociales, las prácticas de enseñanza no logran pensarse de manera cercada; la responsabilidad en el aula se encuentra delimitada por el tejido social y las inclinaciones institucionales. Para concluir esta caracterización, Jaramillo propone las siguientes características de la enseñanza en su carácter de práctica:

- Establece una acción voluntaria, sustentada por creencias y regida por propósitos que ubican direccionalidad a los actos de los individuos participantes en el salón de clases.
- Crea un contexto de desigualdad intencional, para que la construcción o reconstrucción del saber logre darse; el docente es el facilitador de un saber que otros construyen y precisan.
  - Toda propuesta de enseñanza se encuentra sustentada por saberes, principios teóricos, acciones y procedimientos técnicos, metodológicos y estratégicos.
  - Enseñar es una acción ubicada de un actor, que tiene un recorrido, historia y consideraciones personales, pero con unas demarcaciones que son impuestas desde el marco institucional y político. (p. 125)

Retomando la caracterización de la enseñanza, ésta se presenta como una acción y unapráctica en la medida en que exige reflexión y deliberación porque no se resuelve con la aplicación de un patrón general derivado del conocimiento científico (Schwab citado por Besabe, en Camilloni, 2007). Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales (Suriani y Maza, en Gaitán et al, 2005), donde las personas que las viven comparten representaciones que implican tradiciones, rutinas y modos de pensar. Adicionalmente, se constituyen en prácticas específicas dentro de las prácticas educativas, pues se relacionan con lo cultural y con la producción y re-construcción del conocimiento (Jaramillo en Gaitán et al, 2005, p.24).

Por otra parte, es importante subrayar que existen diferentes enfoques de enseñanza, los cuales se bosquejan a continuación

### 5.3 Enfoques de enseñanza

Con el fin de ofrecer una muestra panorámica de los diferentes enfoques de enseñanza que se presentan desde la perspectiva de la dinámica y eficiencia de la práctica de enseñanza, se remite aquí al texto “Enseñanza para la comprensión” de Ángel I. Pérez (1999), en donde se exponen diferentes enfoques con el fin de comprender cómo se presenta la enseñanza. En primer lugar, se encuentra la “Enseñanza como transmisión cultural”, que de alguna manera, representa el enfoque de enseñanza de mayor aplicación en el mundo, ya que depende de una transmisión de saberes construidos a lo largo del tiempo por el hombre, de ahí que se denomine como una enseñanza tradicional, “que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos/as”. (p. 79).

Por otra parte el mismo autor encuentra que “La enseñanza como entrenamiento de las habilidades”, en donde es lo principal una formación de las capacidades de los estudiantes

adaptadas a los contenidos y con el propósito de que hallen una significación de las tareas impuestas (p. 80). Sin embargo Pérez afirma que este enfoque corre el riesgo, “de caer en la vana pretensión de promover capacidades sin un enfoque conceptual fundamental dentro de la disciplina” (p. 81).

En otra perspectiva se halla el enfoque de “La enseñanza como fomento del desarrollo natural”, cuyo principal predecesor es el filósofo francés J.J. Rousseau, quien consideraba “la importancia de las disposiciones naturales de los individuos hacia el aprendizaje” (p. 80)., por lo cual es necesario que la práctica educativa intente potenciar las metodologías para lograr este objetivo.

Además Pérez Siguiendo a Scardamalia y Bereiter (1999) quienes a su vez se apoyan en los planteamientos del filósofo griego Sócrates, también determina la enseñanza como producción de cambios conceptuales”, según la cual, “el alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor/a un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante” (p.81).

Asimismo Pérez establece “que de esta manera, se requiere que el docente conozca el desarrollo de sus estudiantes y sus posibilidades de comprensión” (p.82). Sin embargo, es importante que no se pierda de vista la importancia de los contenidos de la cultura, al enfocarse únicamente en el desarrollo de las “capacidades formales.

Otro enfoque mencionado por Pérez, y de gran relevancia para el presente trabajo, es el denominado modelo “Proceso-producto”, el cual se enfoca en el conocimiento de los “fenómenos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula. La vida del aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando

enseña y el rendimiento académico del alumno/a” (p. 83). Este enfoque no está exento de crítica por parte de Pérez, por considerar que a pesar de que intenta una perspectiva más amplia de las interacciones en el aula para analizar cómo se da la enseñanza, no logra una diferenciación lo suficientemente sólida de los contenidos del *currículum*(p.84).

Finalmente, y dentro de este contexto relativo a las teorías aplicables al presente trabajo desde el punto de vista de los enfoques de enseñanza, cabe señalar el “Modelo mediacional”, el cual tiene dos perspectivas, una centrada en el profesor, y otra en el estudiante. En la primera, se asume que el desarrollo de la práctica educativa depende en gran medida no sólo de los conocimientos del profesor sino del proceso de socialización que ha llevado a cabo a través de su experiencia docente.

Es decir, que se considera importante comprender, que en el desarrollo de la enseñanza, el docente tiene implícitos los modos como ha interactuado con su entorno de práctica educativa ( p. 86). De ahí que “cómo se desarrolla el proceso de socialización y cuáles son los factores que lo determinan son las preocupaciones fundamentales de este modelo”

En la segunda, “debe tenerse en cuenta que el alumno/a también influye en los resultados de aquellos procesos, como consecuencia de sus elaboraciones personales” (p.87). Este enfoque considera a su vez el bosquejo piagetiano, que considera que “el alumno no es un pasivo receptor de estímulos, y que el conocimiento no es nunca una mera y fiel copia de la realidad, sino una verdadera elaboración subjetiva” (p. 88).

De esta manera, se considera aquí que este último enfoque en mención es determinante para elaborar la interpretación de los datos que se desarrollará posteriormente, ya que tiene en

cuenta elementos de la interacción docente-estudiante y de las determinantes que subyacen a las circunstancias del aula.

Adicional a los enfoques de la enseñanza, existe otra categoría que se considera de importancia aludir, como es la interacción la cual es una relación o una acción recíproca entre dos o más objetos o personas con una o más propiedades homólogas, que para el caso de este estudio, se halla determinado por la relación docente alumno y que a continuación se realiza un análisis con base en autores que tratan este tema.

#### 5.4 La Interacción en la relación docente-estudiante

Como lo plantea Pomar (2001), se entiende por interacción “la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional” (p. 123). Las particularidades de esta relación corresponderán al modo en que las personas involucradas se diferencien mutuamente. Esta autora hace referencia a la interacción en educación, y plantea que tiene algunas características propias de los grupos que comparten un espacio relacional, por tanto, un mismo contexto situacional, por ciclos prolongados y de modo constante: los actores aceptan uno o más líderes preestablecidos en una cadena jerárquica que involucra toda la organización de la unidad educativa. Del mismo modo, se asumen horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento predeterminados. Todo esto en pro de lograr un objetivo general o meta, que de una u otra manera, es visualizada como buena por los integrantes de la comunidad educativa.

Hargreaves (1979), plantea que “las interacciones suelen conservarse y las conductas de los interactuantes tienden a fijarse, una vez que se hayan producido los ajustes oportunos; aquí estabilidad se entiende no como 'equilibrio', sino como prevalencia o consistencia” (p.

52). Lo que determina el comportamiento es la acomodación al entorno participativo, al espacio, a los demás participantes y a la propia interacción de la persona con el sistema. La persistencia del comportamiento se da en disposición al mantenimiento de una misma forma de graduar y procesar un rito de interacción concreta, así mismo inalterable, consistente en el espacio y en el tiempo. Más aún, la certeza del equilibrio conductual estriba en el intento por adaptarse.

Coll (1990), menciona “cómo las relaciones interactivas docente-alumno se producirán de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva recíproca” (p. 34). Por esta razón, merece especial atención la consideración de la comunicación como parte de los elementos básicos que permiten entender las relaciones alumno-profesor. En el aula de clases, los contextos de interacción se edifican en la medida en que tanto alumnos como profesores van participando e interactuando colectivamente, es decir, van poniéndose de acuerdo en cuanto a la forma de participación que les incumbe.

#### *Relación docente-estudiante*

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, se presentan interacciones sociales que son producto, tanto de la influencia recíproca entre el docente y sus estudiantes, como entre los mismos estudiantes.

Por lo tanto, el aula es entonces un contexto comunicativo, donde profesores y alumnos comparten unos referentes (espacios, pupitres, materiales, libros, hojas) y otros relativos que se van conformando mediante el discurso (conocimiento, reglas que regulan la participación). Con respecto al tema, López (1999) expone lo siguiente:

Cómo los estilos de interacción dependen de la distinción que cada uno de los partícipes en ella, haga de los otros y de su circunstancia. Hay que hacerse cargo de que esa diferencia depende a su vez de cómo se ha erigido, de las prácticas previas de cada uno, por lo que la manera de percibir al otro en esta relación dependerá de la historia de cada copartícipe. De este modo, se toma la noción de contexto como modelos a lo largo del tiempo, ligado a la noción de historia y de significado, entendiendo que la percepción de cada persona depende de factores históricos particulares y que no se puede suponer, ni menos exigir “objetividad. (p. 178)

En otro sentido, Postic (2000) propone cómo el salón de clases crea un lugar donde la comunicación se establece bajo una cadena de pautas cuya consecución hace viable que alumnos y profesores puedan significarse recíprocamente. Se hace necesario entonces, conocer los sistemas de comunicación en que se debe funcionar para reflexionar y perfeccionar ese proceso comunicativo en la práctica educativa (p. 56). Además, el autor alude a como el profesor establece quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se instaura bajo las relaciones de poder, las cuales son legítimas, puesto que yacen en el rango de quien sabe: el profesor. Asimismo, este tipo de interacción posibilita diferencias subordinadas entre los propios estudiantes. El alumno tiene poco espacio para participar espontáneamente, por lo que esta interacción es concretamente desigual y poco natural, en el sentido de los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según el docente que conduce la clase.

Al mismo tiempo, los docentes son los encargados de incentivar a sus estudiantes, motivándolos hacia el aprendizaje profundo, para ello, como lo menciona Bain (2004), “las anécdotas personales, los relatos emotivos y un acercamiento sucesivo, es el mejor camino

para despertar la curiosidad y el interés por determinado tema” (p. 49). Cada maestro tiene un estilo propio de enseñanza, mediado por su historia personal y su formación, pero al igual que sus esquemas, ha de ser flexible y no pretender que todos los alumnos lo reciban de igual manera. Es importante realizar un diagnóstico que permita entender —aunque parezca imposible— la forma de aprender de cada estudiante, a riesgo de que resulte exhaustivo y desgastador para el docente.

Por lo anterior es conveniente, retomando a Arbesu y Figueroa (2001), recordar que “la motivación es un proceso que se inicia por intereses intrínsecos; se influye por eventos exteriores, está afectado por las relaciones interpersonales y del entorno y, por supuesto, por el maestro y sus motivaciones para enseñar” (p. 134).

Por otra parte, en el proceso de aprendizaje del alumno intervienen factores tales como la autoestima y los intereses individuales, por lo tanto, es una tarea para el docente, reflexionar constantemente sobre los motivos que lo sitúan hacia la enseñanza, a la vez que genera dispositivos y estrategias para ampliar la motivación de sus estudiantes. Al mismo tiempo, el autor expone cómo el docente deja huellas en los estudiantes desde cualquier acción, intencionada o no, y puede realizar una formación tanto para lo académico como para lo personal.

Asimismo, el alumno es influenciado por el quehacer del maestro, más allá de las demarcaciones del aula y tiempo de clase. Puesto que el maestro desde su hacer deja rastros o enseñanzas entendidas como acciones, sucesos, ejemplos que permanecen y sirven de experiencia para la vida cotidiana, gracias a las interacciones maestro-estudiante, propia del ámbito educativo.

Con relación a lo expuesto Woolfolk (1990), plantea que:

Los docentes universitarios tienen claro que, a cada instante, los alumnos están expuestos a diversos estímulos de interés, perspectivas y metas que compiten de forma abierta y directa con las actividades de tipo académico. Las personas poseen cantidad de motivos con diferentes niveles de intensidad estos se generan distintos niveles de activación motora para generar la conducta meta. Lo anterior concuerda con que el alumno de hoy posee nuevas habilidades e intereses como resultado de su continua exposición a los videos juegos, la televisión, sesiones de chat, y paquetes interactivos, la velocidad de respuesta, la simultaneidad, la capacidad para integrar y asociar, la fascinación por la sensorialidad, la búsqueda de emociones, inteligencia espacial, y la acción. Pero por otro lado, el predominio del pensamiento concreto, dificultades para la comprensión lectora, tendencia a la conducta emocional, y a la dispersión, para estos cambios es importante que el docente se prepare, y con ello replantee sus prácticas de enseñanza y sobre todo, su forma de interactuar con los estudiantes. (p. 78).

Conjuntamente, Coll (1994) apunta con relación al tema de las interrelaciones que:

El papel del docente universitario en las interrelaciones es el de intermediario entre el alumno y su ambiente, facilitando la reinterpretación del mundo; es así como el estudiante reflexiona sobre que el mayor logro es lo que el maestro ha suscitado y propiciado en él: la satisfacción de su propio descubrimiento como proyecto de vida. Esto permite que se reconozca en el acto formativo una conquista de tipo personal.(p.45).

Por lo anterior, el docente, entonces, debe buscar que el estudiante encuentre lo que es posible en él y por él mismo. La tarea del maestro universitario desde su hacer es la de situar y acompañar al alumno en el encuentro consigo mismo y en la exploración y construcción de su propia realidad, facilitando valores y actitudes frente a los otros, la vida, el crecimiento personal y un cambio de actitud hacia el estudio.

En este sentido, la universidad es un espacio abierto a la interacción formativa. La relación profesor-alumno como núcleo de la comunidad educativa, es el medio propio para la formación integral, lo que implica que el énfasis no ha de centrarse en la transmisión de un saber, sino precisamente en las relaciones entre personas, no solamente desde la presenciabilidad, también es posible desde la virtualidad, donde por medio del encuentro dialógico ambos aprenden, desde el acompañamiento. Al respecto Coll (1994) plantea lo siguiente:

La influencia educativa de las prácticas de enseñanza de los profesores, trasciende el ámbito de la interacción maestro-alumno en el aula, y se extiende tanto a las actividades inmediatas que ocurren como resultado de la instrucción (tareas escolares concretas), a las actitudes de los alumnos hacia la disciplina en cuestión, así como al desempeño académico posterior de los estudiantes en dicha disciplina. Este autor sugiere que el aula constituye un sistema de comunicación formado por una red de emisores (maestros), receptores (estudiantes) y canales por los que fluye todo tipo de información, a través de mensajes y ruidos, utilizando diferentes códigos y programas de expresión. Esto confirma la importancia del modelo ecológico, en cuanto a la necesidad de promover la interacción en el aula, como herramienta determinante en el aprendizaje significativo de los estudiantes. (p. 123).

Sarramona (1988), por su parte, refiere que desde la perspectiva humanista, el docente debe considerar que la comunicación en el aula debe tener un carácter didáctico en el sentido de que el maestro tiene que reconocer que su objetivo es el de mejorar el desarrollo de los aprendizajes, aplicando destrezas y técnicas de rigurosidad científica y actuando de una manera profundamente objetiva.

### 5.5 Aprendizaje

Con el fin de profundizar en el tema del aprendizaje y retomando a Camilloni (2007), el autor establece que la enseñanza propende por lograr aprendizaje en el alumno. Por otra parte, es importante mencionar a Brockbank (2002), el cual instituye que el aprendizaje no se limita a la práctica de enseñanza, al aula, sino que se presenta como una actividad humana que se desarrolla durante toda la vida de las personas. Aprender, de acuerdo con Amorin (2005), es un proceso continuo de conocimiento, es un cambio del comportamiento debido a la experiencia pasada.

Gracias a los trabajos de Rousseau y Dewey, (comentado por Brockbank 2002, p.38), el aprendizaje está centrado en el estudiante y establece que el hombre aprende de la experiencia, siguiendo un proceso natural que se hace conscientemente, es decir, que implica la reflexión sobre el mundo real. Esta reflexión, dentro de cada contexto, es la que da origen a las ideas, al conocimiento. En el ámbito de la Educación Superior, Barnett (2001), “establece que las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje deben comprometerse en la reflexión crítica” (p.56). De hecho, es interesante remitirse a la propuesta de niveles del aprendizaje de Bateson (1998), donde se establece que el ideal es que el estudiante de nivel universitario cumpla con el primer nivel hasta el tercer (p. 89).

En el primer nivel se observa el aprendizaje como “operación bancaria”, en consonancia con el planteamiento de Freire (1999), referida al método tradicional y transmisionista del conocimiento. El segundo nivel se refiere al aprendizaje logrado al relacionar la teoría con la práctica, en ambientes adecuados, por ejemplo laboratorios, etc. En este nivel el estudiante percibe que el saber es subjetivo y por lo tanto relativo. Finalmente, el tercer nivel corresponde al aprendizaje reflexivo, entendido como la capacidad de contextualizar el procedimiento de aprendizaje y deconstruirlo en un diálogo con otros. Allí, bajo la definición de dominios de Bloom (comentado en *Ibíd.*, p.57), se sugiere no sólo manejar el dominio cognitivo, sino incluir el afectivo, puesto que como lo menciona el autor comentado, la inteligencia emocional hace parte de las cualidades que debe cumplir un estudiante crítico.

Se observa entonces la relación entre enseñanza y aprendizaje, no como una relación causal pero sí de propósito, que justifica la existencia del que enseña en el que aprende. De hecho, como lo menciona Ramírez (2000), la enseñanza y el aprendizaje conviven como unidad, como dos caras de un mismo proceso, que se encuentran en la interacción entre el profesor, con su estrategia de enseñanza y estilo, y el estudiante, con su propio estilo cognitivo y estrategia de aprendizaje. En esta misma línea, Aebli (2001, p. 45) propone que es a partir del conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos, que el profesor debe definir las estrategias de enseñanza.

Como se ha visto, los distintos autores explicitan que al hablar de prácticas de la enseñanza entendemos que las mismas se refieren a un trabajo específico en torno al conocimiento, que vincula al docente con un grupo de alumnos. A través de esta relación docente-alumno-conocimiento se produce la transmisión y apropiación de contenidos

culturales que han sido seleccionados como valiosos dentro de un universo más amplio de contenidos a ser enseñados.

### *Teorías del Aprendizaje*

Con el fin de ofrecer un contexto de las teorías sobre el aprendizaje dentro del ámbito de la educación superior, que es la que ocupa este estudio, se presenta una referencia a la obra “El aprendizaje basado en problemas” de Luis E. Branda (2008). Iluminador para este estudio es la referencia que hace el autor respecto a un experimento realizado en la Universidad McMaster de Ontario (Canadá), en donde se creó un grupo de observación pedagógica con estudiantes de la facultad de medicina, definiendo como fundamental reconocer que la interacción o relación docente-estudiante se da en el marco de una economía similar a la de mercado (*two-sidedmarkets*) donde el autor establece que:

Tenemos dos grupos de consumidores que se necesitan mutuamente, los estudiantes y los profesores, y el servicio que se intercambia lo llamamos educación. ¿Por qué son exitosos los *two-sidedmarkets*? Justamente porque ambas partes se necesitan y admitir esta interdependencia genera un compromiso recíproco que previene una posible caída de la calidad del servicio que afectaría a ambos sectores de forma negativa — profesores y estudiantes, en el caso de la educación— (p.32).

Por otra parte, con relación al tema es importante reconocer que el trabajo realizado por la Universidad McMaster en el programa ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), indica claramente que cuando un estudiante ingresa en un programa, no necesariamente se le puede exigir la resolución de problemas aplicados a su futuro profesional, sino que este es un proceso que el estudiante logrará en la medida que avance en el programa (p. 37), lo cual indica que el

aprendizaje autodirigido por resolución de problemas debe tener una base muy sólida en el programa de la institución.

### *Autonomía*

Conforme al planteamiento de Rué (p. 48), la autonomía como categoría pedagógica, tiene que ver con una visión nueva de la sociedad y de la democracia, en donde se hace imperioso que los ciudadanos tengan la capacidad de “*pensarse a sí mismos*”. Así emerge la noción de *reflexividad* (...). De esta manera, la categoría de autonomía configura la posibilidad de que los estudiantes se instalen en un nuevo contexto de la educación, mediatizada por posibilidades como la educación a distancia y los importantes contenidos Web. ( pp-48-49).

Por otra parte, la autonomía desde el punto de vista de la educación debe tener en cuenta que: “(...) los sujetos aprenden —los alumnos— sus fortalezas, sus intereses y necesidades y sus competencias para y en el aprendizaje se configuran como los nuevos ejes-fuerza a partir de los cuales se desarrollarán las relaciones de enseñanza aprendizaje” (p.49). Dado lo anterior, es importante que en la autonomía se reconozca una oportunidad para que los estudiantes fortalezcan sus relaciones con aquellos contenidos que se le ofrecen.

Así mismo, Rué ofrece como principales tres propuestas de análisis de la autonomía, a saber: el enfoque técnico, que tiene que ver con la capacidad de aprender los “contenidos, procedimientos, etcétera, al margen de los marcos institucionales de la clase y de la institución educativa y sin la intervención directa del profesorado” (p. 53); el enfoque cognitivo, que “es la capacidad que todo aprendiz aprende a desarrollar o a mejorar cuando asume de forma activa o se le transfiere una determinada responsabilidad sobre su propio aprendizaje” (p. 54). y el enfoque político, que “desarrolla un control más o menos total sobre el proceso y el

contenido del aprendizaje. Todo lo anterior implica un grado de transformación cognitiva y personal muy significativas”. (p.54).

### *Reflexividad*

Otro componente importante de los enfoques de enseñanza es el de la reflexividad. En un trabajo ya mencionado aquí (Perrenoud, 2007), caracteriza la práctica reflexiva como “aquella que permite instrumentalizar el análisis y autoevaluación del oficio de enseñante. Su principal objetivo y aporte, es ofrecer herramientas de análisis destinadas a mejorar la eficiencia y perfeccionamiento de la práctica de enseñanza” (p. 234).

Por otra parte, Chacón.(2007), considera que en la actualidad se hace importante potenciar la capacidad reflexiva y crítica en las prácticas educativas, ya que “es oportuno señalar que las condiciones personales, cognitivas-intelectuales y afectivas son esenciales para lograr esta aspiración” (p. 231). En el planteamiento de Chacón, al parecer la reflexividad es una característica de la enseñanza que se advierte dinámicamente entre docente y estudiante.

Además, se pretende que los estudiantes de educación desarrollen capacidades personales, disposición, responsabilidad y también que cultiven el estudio y la investigación como caminos para mejorar las prácticas. Igualmente, es importante examinar permanentemente las acciones; es decir, observar, preguntarse qué se hace, escudriñar sobre los propósitos que guían la acción para buscar las razones, teorías que fundamentan las experiencias. Todo ello para confrontar y transformar las prácticas educativas con base en lo que Smyth (1989) denomina un ciclo reflexivo. (Ibíd.).

Así, el enfoque de enseñanza reflexivo se presenta como una característica teórica que propende por una predisposición constante a establecer vínculos del practicante de la educación, o bien del estudiante, con la propia acción de acuerdo a sus fines. Se considera

(Perrenoud, 2007, p.12) necesario que los enseñantes (educadores), construyan y analicen las competencias necesarias para su oficio, esto es, a una apuesta por un oficio nuevo que transforme su identidad y su relación con el saber. Tal ha de ser, de hecho, lo que Perrenoud intentará describir por medio de esta obra sobre la *práctica reflexiva* en el oficio de enseñar.

### *Cooperatividad*

Este enfoque de enseñanza, siguiendo a Barriga (1995), se basa en “la importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, (párr. 8). De igual forma, Fathman y Kessler (1993) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo (citados por Martínez, 2010, párr.4). El planteamiento de Martínez implica que de alguna manera el enfoque cooperativista consigue alejar las prácticas educativas de un individualismo en el cual se suelen esquematizar las relaciones entre docentes y estudiantes en el aula:

Esta metodología está basada en la técnica de rompecabezas de Aronson (2003), y tiene como característica fundamental el hecho de que:

Para la realización correcta de una actividad global asignada al grupo de clase, cada miembro asume una tarea individual que forma parte de una más amplia, es decir un componente esencial sin cuya realización no se lograría alcanzar la tarea meta. El resto del equipo cuidará de que la tarea de cada miembro se haga, aunque al ser cada tarea específica de un alumno no podrá ser realizada por otro, pero sí ayudado. De este modo se consigue una relación e intercambio de ideas y de material entre equipos (p. 8).

En conclusión, el modelo cooperativo, pretende dinamizar las relaciones entre estudiantes en el aula, con el fin de que el individualismo y la competición sean factores de inclusión y no de segregación, lo cual redundará en una consecución de las metas trazadas, aunque valga mencionar, como afirma Martínez, que el modelo cooperativista no implica una solución a los problemas educativos, por lo cual el profesor “tiene que ser consciente de las consecuencias de su intervención pedagógica” (párr.13), ya que de su efectiva y asertiva dinamización y dirección de los procesos de interacción entre estudiantes, depende en gran medida las ventajas de este enfoque.

## 6. Metodología

### 6.1 Tipo de Investigación

Esta investigación se realizó con base en un estudio de tipo descriptivo, si se tiene en cuenta que de acuerdo a Hernández Sampieri Et. Al (2003) “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p. 26).

Lo anterior debido a que la presente investigación busca describir y caracterizar prácticas de enseñanza e interacción docente –estudiante, dentro del marco de la educación superior. Además, hace referencia a particularidades y circunstancias de una experiencia humana, en donde intervienen factores subjetivos y objetivos, intelectuales, morales, emocionales y de otras índoles.

Por otra parte se tuvo en cuenta, el enfoque cualitativo de interpretación de datos, fundamentado en el concepto de Hernández Sampieri, Roberto (2003) el cual sostiene que este enfoque “Se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica como: las descripciones, las observaciones, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación” (p. 5). Por lo tanto, en lo referente a este estudio, los pasos para llevarlo a cabo se siguen en forma cíclica, esto es, que se caracterizan por intervalos que se repiten de acuerdo a los modos en que se extrae e interpreta la información.

Con base en el tipo de estudio y enfoque planteado, se pudo obtener la información pertinente, en lo referente a la relación existente en cuanto a las particularidades del docente y

su interacción con el alumno, y que este utiliza en la enseñanza de la asignatura. Es debido a estos aspectos, que se lleva a cabo una investigación de tipo cualitativo, ya que se describen las maneras como interactúa el docente dentro del aula de clase en la carrera de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás, para así caracterizar las prácticas de enseñanza e interacción docente – estudiante.

Por otra parte, la investigación cualitativa permite efectuar la descripción de las actitudes, comportamientos, prácticas y conocimientos de los diferentes grupos humanos que conforman las sociedades; facilita ampliar el conocimiento de la diversidad humana posibilitando la creación de una base que concibe generalizar ciertos comportamientos y hábitos sociales (grupos vulnerables), que según (Wittrock, 1989) son: “diversos, únicos y enfrentados a una situación particular y propia a sus condiciones a pesar de ser una situación que afecta a todos” (p. 32).

## 6.2 Población y Muestra

En lo que respecta a la población y muestra objeto de estudio, esta se halla contextualizada al espacio físico en el que se realiza la investigación es la Universidad Santo Tomás, en la sede Bogotá (Facultad de Comunicación Social). La institución tiene una visión que contempla la diversidad cultural del país, representada en la variedad de costumbres regionales; las características socio-demográficas de la población, mayoritariamente joven, y las condiciones actuales de vida y la producción cultural. Los alumnos pertenecientes a este establecimiento son en su mayoría jóvenes entre los 17 y 20 años, y se trata de una población de igual cantidad de hombres y mujeres.

En lo que respecta a la población específica objeto de estudio, esta se halla compuesta por los alumnos de la facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás, cuyo programa se caracteriza por propiciar la formación de profesionales en esta área, con alto compromiso social de manera que sean gestores, líderes de procesos de transformación, a la vez que deben estar comprometidos en su formación profesional, con un profundo sentido ético, que haga del comunicador un profesional crítico y reflexivo de su quehacer al interior de la sociedad.

### 6.2.1 Muestra

De acuerdo con el diseño metodológico, los participantes se seleccionaron teniendo en cuenta las necesidades de la investigación. Además de que fueran una muestra representativa, un primer criterio que se usó es que fueran estudiantes y docentes de III y IV semestre de comunicación social de la jornada diurna, que quisieran participar del proceso. Según el muestreo por conveniencia (Fortuito o Accidental), el investigador selecciona aquellos casos que le sean más aprovechables. Se trata así de un “muestreo no probabilístico, ya que los resultados no se pueden generalizar al conjunto de la población (...) se puede calificar como un muestreo fortuito o accidental, ya que los cuestionarios han sido contestados por el profesorado que se ha ofrecido voluntario o al cual se ha tenido acceso, circunstancia por la que no se pueden inferir conclusiones al respecto” (Esteve, Ruiz, Tena y Úbeda, 2006, p 5). De igual forma, cabe aclarar que los resultados que se obtengan, no podrán generalizarse más allá de los individuos que componen la muestra, al igual que las conclusiones.

Con el fin de poder realizar un adecuado instrumento para la obtención de la información pertinente, se utilizó un pretest. Esto con el fin de ajustar las preguntas que fueran más adecuadas y comprensibles.

Habiendo realizado la selección de las preguntas más adecuadas, se escogió cuarto semestre puesto que se consideraba pertinente un grupo que ya tuviese un recorrido dentro de la facultad. Los cursos oscilan entre quince (15) y veinticinco (25) estudiantes, así que se escogieron estos en su conjunto para realizar la entrevista y el grupo focal. Posteriormente se seleccionaron seis estudiantes, para que cada uno se refiriera a un docente. Los estudiantes fueron tres hombres y tres mujeres entre los 18 y 21 años de la jornada diurna; cuya característica principal es que no trabajan y viven con sus familias.

En lo que respecta a la población de docentes y con el fin de poder lograr una mejor comprensión del tema a investigar, se eligieron de forma aleatoria cuatro docentes de hora cátedra, si se tiene en cuenta que la facultad cuenta en su mayoría con este tipo de profesores.

Con la aplicación de la entrevista, se pudo determinar que los docentes escogidos fueron a los que más hicieron alusión los estudiantes.

### 6.3 Instrumentos

Con el fin de poder obtener la información pertinente se diseñaron los instrumentos de recogida de datos, rigurosamente estandarizados y cuyo objeto fue realizar al interior de un contexto educativo, específicamente en la facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás, y para ello se utilizaron los instrumentos que se mencionan a continuación:

- Entrevista semiestructurada para grupo focal de alumnos (6 alumnos).
- Entrevista semiestructurada para docentes (4) y para alumnos (4)

### 6.3.1 *Entrevista a los grupos focales*

Como lo expone Bonilla (1997), es uno de los principales instrumentos de los métodos de indagación rápida, desarrollada para obtener información ágil que posibilite dar respuesta en el corto plazo a las urgentes necesidades sociales, que se investigan y, al mismo tiempo responda de manera rigurosa a las exigencias del método científico.

La entrevista a grupos focales es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiados por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio. Este tipo de entrevistas, constituye una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga.

En lo que respecta al muestreo para la recolección de datos cualitativos, en general y específicamente, para captar información por medio de grupos focales, parte de identificar esos espacios de organización social y de suponer que, quienes forman parte de cada espacio, comparten entre sí un conocimiento y una experiencia similar y pueden compartir algunos de esos elementos con los otros sectores poblacionales.

El trabajo de indagación por medio de las entrevistas a grupos focales, consiste entonces en identificar esos elementos del conocimiento y la experiencia específicos a cada uno y contrastarlos con los del otro o los otros grupos seleccionados, buscando semejanzas y diferencias. Para la presente investigación se elaboró y desarrolló una entrevista para el grupo focal de estudiantes. (ver formato entrevista)

### 6.3.2 *Entrevista semiestructurada*

La entrevista semiestructurada, retomando a Tamayo (1996), plantea una relación que se entabla entre el entrevistador y el informante, para recoger la información que permita tener conocimiento acerca de lo que se investiga. Para realizarla es indispensable elaborar una guía que conduzca a la información buscada.

La entrevista semiestructurada es flexible, se desarrolla alrededor de temas que convienen al investigador; aquí la función del investigador es conducir la conversación que mantiene con el informante. Como instrumentos usados en este tipo de entrevista se tiene la guía de entrevista y grabadoras (si la situación o las normas de la institución lo permiten).

### 6.3.3 *Técnica de Rejilla*

Con el fin de llevar un control de los datos y resultados que se esperan y/o se consiguen en la recolección de datos, se usó para el presente estudio la denominada “técnica de rejilla”, la cual se basa principalmente en el uso de datos cualitativos y/o cuantitativos de una muestra en un cuadro organizado de acuerdo a los ítems requeridos para el análisis. De igual forma, la “construcción de la rejilla responde a unos planteamientos teóricos y metodológicos característicos”. En su definición desde el campo de la psicología que es de donde surge este aporte a los estudios humanos, se puede mencionar que:

La Técnica de Rejilla es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal que se deriva de la Teoría de los Constructos Personales. Tanto en la versión original de George A. Kelly (1955) como en sus continuas actualizaciones, esta técnica pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos (Universidad de Barcelona, 2010, párr. 1).

De esta manera, la Técnica de Rejilla se presenta como un instrumento de entrevista estructurada, que busca comprender bajo la metodología de estudio, cómo se dan los constructos personales. Esta visualización de los resultados se da conforme a una entrevista compuesta en una matriz de datos, fundamentada en los aspectos relevantes que se plantea objeto de estudio y que se desean evaluar en la muestra, que se ha determinado para tal fin. Además facilita que el sujeto genere su propia matriz de información. (Ver cuadro).

<b>REJILLA DE CONSTRUCTOS PERSONALES APLICADA A CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE LAS INTERACCIONES MAESTRO – ALUMNO EN LA POBLACIÓN DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD SANTOTOMÁS</b>				
	MATERIA 1	MATERIA 2	MATERIA 3	
Caracterización de las prácticas de enseñanza	6	5	4	No esta muy clara la Caracterización de las prácticas de enseñanza
Buenas Estrategias para propiciar el aprendizaje de los estudiantes	5	5	6	Deberían mejorarse las Estrategias para propiciar el aprendizaje de los estudiantes
Apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes	4	5	4	Ausencia de apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes
Factores positivos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes	5	4	5	Factores negativos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes
Buena Interacción docentes – alumnos y relación entre interacción docente – alumno	6	3	5	No hay buena interacción docentes – alumnos y relación entre interacción docente – alumno
El método es participativo	4	5	5	El método no es participativo
La cátedra tiene un fuerte componente lúdico y magistral	6	4	6	La cátedra carece de componente lúdico y magistral
Capacitación de alto nivel en el desarrollo de la vida profesional y laboral.	6	5	5	Debería mejorarse la Capacitación en cuanto al desarrollo de la vida profesional y laboral.
El método usado es muy “activo y practico”,	6	4	6	El método usado es muy “monótono y teórico”,
El método “es concreto; se aprende y comprende en su mayoría	5	4	5	El método “no es concreto, no se aprende ni se comprende en su mayoría
Buen desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante; iniciativa, flexibilidad y creatividad en búsqueda de soluciones a problemas de aprendizaje	5	3	5	No se logra un buen desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, iniciativa, flexibilidad y creatividad en búsqueda de soluciones a problemas de aprendizaje
La educación superior debe ser una complementación de enseñanza significativa, que permite la interacción docente-estudiante.	5	3	6	La educación superior, no debe ser una complementación de enseñanza significativa, que permite la interacción docente-estudiante
	63	50	62	
	<p><b>ESCALA DE PUNTUACION</b>            1. Muy como el polo izquierdo; 2 Bastante como el polo izquierdo; 3 Algo como el polo izquierdo;            4. Algo como el polo derecho; 5. Bastante como el polo derecho; 6. Muy como el polo derecho.</p>			

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de la aplicación de la rejilla de constructos personales y que para el caso de este estudio, se halla relacionada con la interacción de docentes y estudiantes de la facultad de Comunicación Social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, se pudo determinar que cada persona valora e interpreta la realidad de forma distinta, se puede considerar que los factores que son significativos para un sujeto no tienen por qué serlo para otro. Por ello, en las rejillas de constructos personales, la persona trabaja siempre desde su marco interpretativo de la realidad: no sólo hace valoraciones de un conjunto de elementos, sino que también decide cuáles serán los elementos a ser valorados y los criterios utilizados para dicha valoración que en este caso son las prácticas de enseñanza e interacción docente –estudiante, dentro del marco de la educación superior.

#### 6.4 Procedimiento

Luego de realizar la estructuración del marco teórico, teniendo en cuenta la información requerida, complementario a ello se estableció la bibliografía utilizada, y se pudo determinar que de acuerdo al objetivo general, la investigación sería de tipo descriptiva, además de orden cualitativa. Seguidamente se diseñaron los instrumentos de recolección de la información, los cuales debían responder a las categorías propuestas:

- Caracterización de las prácticas de enseñanza
- Estrategias para propiciar el aprendizaje de los estudiantes
- Apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes
- Factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes
- Interacción docentes – alumnos y relación entre interacción docente – alumno

Consecutivamente a ello, se procedió a hacer el contacto institucional a través de la decana de la facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás, quien avaló la investigación dentro de la institución educativa. Inmediatamente se seleccionaron los participantes de la investigación, teniendo en cuenta la disposición a participar en la investigación, que fueran de III y IV semestre, que estuvieran en la jornada diurna y que pudieran proporcionar la información requerida. Una vez escogidos los participantes del estudio, presentando formalmente la propuesta de trabajo, concretando el apoyo por parte de dichas instancias, y definiendo las actividades de campo según la metodología utilizada dentro del cronograma previsto, se aplicaron los instrumentos a los docentes y alumnos elegidos. Las entrevistas fueron grabadas en cassettes, teniendo en cuenta un manejo ético donde se respetó el anonimato del informante. Posterior a ello, fueron leídas y analizadas para la interpretación de resultados.

Para el análisis de la información, se partió de las categorías previas propuestas por el proyecto general de investigación. Finalmente, se llevó a cabo el proceso de análisis de la información recolectada, teniendo en cuenta los referentes teóricos que soportan la investigación, en un ejercicio de confrontación y revisión de los principales supuestos del trabajo, buscando categorizar los hallazgos y relacionarlos en función de los objetivos del proyecto. Para terminar, se realizaron las conclusiones pertinentes a partir de la evidencia.

#### *6.4.1 Validación de instrumentos*

Con base en los resultados de la aplicación de pilotaje, en la Universidad Tadeo Lozano, en estudiantes de Comunicación Social, se procede a aplicar las dos entrevistas semiestructurada (ver anexo. Síntesis de actividades) en las cuales se evidencian los

conceptos que dan cuenta del nivel del estudiante respecto a los conceptos preguntados como que es enseñanza.

### 6.5. Discusión

Este trabajo de investigación, tiene como objetivo principal caracterizar las prácticas de enseñanza en cuanto la interacción docente – estudiante, siguiendo el caso de las prácticas de enseñanza de la facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás, para lo cual se tuvo en cuenta los conceptos que los docentes y alumnos desarrollan, sobre prácticas de enseñanza, y la diaria experiencia alrededor de ellas. Si se tiene en cuenta, que por caracterizar se entiende: “la determinación de los atributos peculiares de una persona o cosa de modo que claramente se distinga de las demás.

Implica encontrar lo característico, es decir, aquellas cualidades que dan carácter, que sirven para distinguir a una persona o cosa de sus semejantes” (Restrepo, 2002. p. 74), es comprensible que a continuación se llevará a cabo un proceso de análisis descriptivo-observacional, sobre las prácticas de enseñanza que han sido seleccionadas para la muestra, con el fin de encontrar en éstas los aspectos comunes y más representativos, que permitan el posterior y complementario aspecto de este estudio.

Se ha hecho así un acercamiento de este significado, a partir de algunas categorías de tipo deductivo, que fácilmente encuadran dentro de las características de las prácticas de enseñanza en general. Sin embargo, se ha visto que no siempre su desarrollo en cada facultad y por cada uno de los docentes, tiene el mismo efecto en sus estudiantes, razón por la cual se presentan los hallazgos, el análisis y la interpretación de datos a partir de la triangulación entre los resultados obtenidos en las entrevistas, los supuestos pedagógicos y metodológicos consignados en el P.E.I. de la Universidad, así como el referente conceptual que sustenta la

manera de abordar y comprender las prácticas de enseñanza. Estos hallazgos se hallan definidos, con base en los siguientes aspectos.

#### *6.5.1 Caracterizaciones de las prácticas de enseñanza en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás*

En el lugar seleccionado para el estudio, es evidente el predominio de las prácticas subjetivas-docentes sobre los métodos de enseñanza que dentro de un contexto general relativo al PEI de la institución, marcan preeminentemente el horizonte de los enfoques de enseñanza.

Por otra parte, según (Gaitán y Jaramillo, 2002)

Se encontró a su vez que el énfasis especial en la cátedra magistral y la utilización de los libros y/ofotocopias, muestra que según lo descrito en las características de las prácticas en el contexto educativo, existe un énfasis mayor en las prácticas docentes que se entienden de manera tradicional como la acción de enseñar que implica un proceso de transmisión de la información en la cual la mayor responsabilidad depende del docente, dándole al estudiante un rol pasivo, como receptor de la información transmitida. (p. 126).

Desde esta perspectiva, se podría caracterizar en términos teóricos que la práctica de la enseñanza más regular en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás es aquella que se referencia como de “transmisión cultural”, puesto que en este contexto se supone que según (Pérez. 1999), “la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura”. (, p. 79).

Siguiendo este esquema mencionado por el mismo Pérez, habría una supuesta relación entre este enfoque que precisa el hecho de una transmisión de los contenidos de una disciplina

(más que el desarrollo de las habilidades de los estudiantes), con una aproximación de comprensión significativa dada por (Ausubel, 1976, comentado por Pérez.). También, en el lugar del análisis, aparecen elementos como la definición de la intención de enseñar contenidos, conocimientos concretos, cuyo fin sea la práctica misma profesional de los estudiantes, ya que como su programa lo indica, el programa de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás, parte de un enfoque “humanista”, comprometido con la realidad social de Colombia, para lo cual se da la opción a los estudiantes de que desarrollen prácticas investigativas en un marco de aplicación social, o bien de que participen de procesos de intervención social directa.

Resulta evidente así la contradicción, en cuanto que para los profesores y los estudiantes, la intención es la formación del alumno para una práctica profesional exitosa y efectiva, pero en la práctica real, lo que existe de manera preponderante, es la transmisión de conceptos y temáticas propias de cada una de las asignaturas. Ello, aunque hace parte de un modelo que según Pérez: “es el de mayor aplicación en el mundo contemporáneo conforme a un contexto tradicional, también, presupone una difícil aplicación en la práctica, no obstante a que el programa del lugar del análisis, propone precisamente un compromiso social y práctico del enfoque teórico-metodológico que ofrece.” (p.79)

En este orden de ideas, en las prácticas de enseñanza analizadas se evidencian algunos elementos que implican precisamente un propósito por llevar el enfoque teórico-metodológico hacia un espacio de aplicación profesional en tiempo y espacio real. Se hace así énfasis en la concepción de la práctica de enseñanza como un ejercicio social (Surianni, 2003), en la cual el aprendizaje de los estudiantes debe ir más allá del aula de clase. Desde esta perspectiva, se estaría abordando el enfoque del “entrenamiento de habilidades”, ya que este plantea la necesidad de vincular la formación de capacidades en la escuela con la formación de

capacidades “al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación”. (Pérez, 1999, p. 80).

Sin embargo, según lo observado en el lugar del análisis y en el trabajo con los actores, la relación manifiesta entre las intenciones del profesor con las intenciones de los estudiantes no es muy notoria, lo cual ubica dicha interacción en un contexto problemático de práctica educativa, o bien, de desarticulación de significados.

Además, se considera aquí que evidenciar y articular sólidamente esta relación, permite la producción, la construcción y reconstrucción de los saberes y contenidos culturales, lo cual representa una característica esencial de las prácticas de enseñanza. Según (Romanet *et al.*, 2003). “Este es, en efecto, uno de los elementos primordiales a través del cual se analizan los datos recogidos” (p. 34), ya que siguiendo a Bourdieu (1978), conceptúa que “hay una relación entre el maestro emisor y el alumno receptor en cuanto al tipo de información (contenidos de la enseñanza), y dicha relación se da en términos de una reciprocidad cuyo objetivo final es el aprendizaje efectivo” (p. 47).

De esta manera, se podría afirmar que en una aplicación del modelo teórico metodológico que propone el lugar del análisis, es de esperarse que los docentes a través de sus prácticas, puedan desarrollar todo el potencial teórico que poseen, pero con un enfoque que redunde en mejores herramientas profesionales y prácticas para los estudiantes. De hecho, eso es lo que Pérez menciona en el enfoque de “producción de cambios conceptuales, por cuanto este implica una concepción de la enseñanza en donde ésta es un “proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as (...) estimulando su experimentación en la realidad” (p.81).

En efecto, en el marco de los planteamientos que caracterizan las prácticas de enseñanza y los postulados que hacen referencia a los supuestos pedagógicos del lugar del

análisis, las intenciones de los profesores de la Universidad Santo Tomás en su Facultad de Comunicación Social, aunque no de manera continua o explícita, hacen referencia a la importancia de desarrollar el sentido crítico de los estudiantes, para lo cual, como afirma Pérez : “el alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor/a un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante” (p. 83).

### *6.5.2 Pensamientos de los actores*

En la observación inicial de las prácticas de enseñanza del lugar de análisis, se evidencia diferente pensamiento de práctica de enseñanza en los dos actores: docentes y estudiantes. Desde la recolección de información sobre prácticas de enseñanza, así como desde el análisis bibliográfico hecho, hay razones para entender que el discurso de muchos docentes que hicieron parte de la muestra (en adelante se les mencionará como “actores” de la muestra se adhiere al modelo constructivista, al tratar de explicar teóricamente la forma en que sus alumnos adquieren el conocimiento, a partir de las nociones cognitivas como estrategias de aprendizaje. Las declaraciones parecen coincidir claramente, en lo que a formación integral de estudiante se refiere, y sin terminar de entenderlo, se inclinan hacia enfoques de carácter epistemológico crítico.

Sin embargo, las prácticas de enseñanza en esta universidad, para los docentes, están sencillamente marcadas en modelos situacionales congruentes con epistemologías significativistas, es decir, el docente simplemente responde al hecho de que su práctica de enseñanza es exitosa en tanto tenga un sentido e intencionalidad especial, y esto es la formación y el aprendizaje del estudiante en un marco profesional. Esto como se podrá observar

en el análisis de datos se convierte en un formalismo, que los docentes de la universidad lanzan como lineamientos para la enseñanza. Sin embargo, como se explicó anteriormente, al asumir las prácticas de enseñanza en una dimensión epistemológica, se muestra la necesidad de un constructivismo con un enfoque crítico en la búsqueda de formas alternativas de pensamiento, argumentación y adquisición del conocimiento en contextos particulares, que cambien la visión de los estudiantes al sentirse simplemente como unos receptores de la información.

Anticipándose a lo que será a continuación el análisis de la muestra y el trabajo con grupo focal e instrumentos, y contrariamente a lo que piensan sus docentes, los estudiantes consideran que las prácticas de enseñanza se limitan solamente al cambio de metodologías y utilización de recursos, pues entienden que el docente sencillamente tiene la obligación de conocer a la perfección su tema específico, y debe buscarle un sentido a la aplicación en su vida profesional.

Como se puede ver, cada uno de estos actores: docentes y estudiantes, encuentran sentido a las prácticas que se desarrollan en el aula de clase, asumiendo cada uno su rol, en lo que Pérez llama modelos mediacionales. En efecto, “éstos incorporan la variable mediadora del alumno/a y del profesor/a como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula”, por lo cual es importante señalar que las prácticas de enseñanza que se evidencian en la muestra de este estudio, también están influidas por los modos en que ambos actores de interacción: docentes y estudiantes, conciben sus propósitos, intenciones y prácticas” (p. 54).

En ocasiones, las intencionalidades y sentidos coinciden en los postulados, pero difícilmente se evidencian en la práctica de cada uno de los actores. Algunas prácticas se afianzan en rutinas que buscan conservar modelos pedagógicos que no en todos los casos, se relacionan con la realidad, pero que pretenden lograr una transformación.

### 6.5.3 Métodos

Extrañamente, aun cuando los métodos y técnicas que incluyen la utilización de medios tecnológicos, los talleres y estudios de caso, hacen la clase menos monótona, los estudiantes reclaman la educación tradicional reflejada en la clase magistral. De acuerdo con las rejillas concluidas de la información suministrada, tanto alumnos como docentes coinciden en que el docente realiza una buena planeación de su asignatura, porque tiene un buen dominio de la materia y cuenta con un conjunto de destrezas, que le permiten transmitir los conocimientos propios de la asignatura. Es evidente la relación entre la planeación instructiva y las propuestas de los docentes consignadas en el quehacer diario. También se reconoce el buen manejo de grupo que tienen los docentes. Sin embargo, se pudo concluir además que existen ocasiones en que las tecnologías se introducen en el aula por una simple moda, sin que el docente tenga una fundamentación didáctica acerca de las razones de incorporar uno u otro recurso tecnológico. Estas apreciaciones generan diferencias en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, pues muchas veces su aprendizaje se ve obstruido por aspectos deslumbrantes que distorsionan el verdadero sentido de la clase.

Normalmente, las tecnologías modernas facilitan el desarrollo de la clase, mas no la comprensión del tema, razón por la cual los estudiantes coinciden en admirar y respetar a quien les imparte la clase de manera magistral, enfrente del grupo, con una autoridad muy bien definida y utilizando el tablero, los libros y los textos, elementos típicos de la enseñanza tradicional, ya que ven en esta práctica docente, una muestra del profesionalismo y calidad del docente.

Sánchez y Valcárcel (1993) han comparado los rasgos fundamentales que definen los métodos tradicionales basados en una enseñanza por transmisión, frente a los que promueven

el aprendizaje entendido como construcción de conocimientos (p. 54). Sin embargo, la diferencia para los estudiantes radica en el papel que desempeña el docente al cumplir con sus funciones, manifiestas en la fundamentación teórica, y el papel realizado por él mismo, quien es directamente afectado en esta interacción, encontrando divergencias en la concepción acerca de las variables que inciden en el aprendizaje, tales como situaciones externas que implican al docente mismo y los recursos a utilizar en la clase, entre otros.

Para Cartañas y Comás (1994, p. 206) con relación al tema planteado conceptúan lo siguiente:

Las prácticas que acompañan a la enseñanza tradicional son básicamente la actividad predominante en las aulas y están centradas en la transmisión verbal de conocimientos por el profesor, con una falta casi absoluta de interacción entre los estudiantes, y se pone mayor énfasis en el aprendizaje de hechos básicos y definiciones, quedando las relaciones explícitas con aspectos de la vida cotidiana en un plano secundario o reducido (, p. 206).

Lo anterior demuestra una vez más, que la enseñanza en las aulas, sigue siendo descontextualizada, en tanto se utilizan los métodos tradicionales como es el uso del tablero y el uso de los textos como guía de los temas. Sin embargo, el seguimiento de esta metodología tradicional, facilita tanto a docentes como a estudiantes la transmisión de información, sin que sea necesariamente conocimiento aplicable, ni mucho menos preparatorio para la vida laboral de los futuros Comunicadores Sociales. Esta labor o propósito, debe complementarse con otras herramientas propias de las prácticas de enseñanza.

Por otro lado, el docente debe ser consciente de que se requiere enseñar a los alumnos de forma tal vez diferente a la que él mismo fue educado, ya que con los cambios en las teorías pedagógicas, el maestro se ve cada vez más como un facilitador que proporciona canales a los

alumnos para construir su conocimiento y comprensión, y menos como un director que vierte conocimientos dentro de la mente de los alumnos y controla su comportamiento.

#### *6.5.4 Dependencia del alumno*

Existe una marcada dependencia del estudiante frente al docente. Para los docentes, uno de sus objetivos principales es formar una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes, es decir, que cuestionen los conocimientos de la asignatura. Es así como el maestro a través de sus prácticas de enseñanza cargadas de valor formativo, configura una relación que posibilita el aprendizaje. De la misma manera, hay que tener en cuenta que “alumno” en su acepción etimológica, significa “sin luz”, o bien “tendiente a la luz”. Así, se entendería “alumno” como aquel que busca o está presto a recibir la luz, y es razonable entender que al alumno le cuesta trabajo desprenderse de la figura del maestro, y pensar que él es un acompañante en su proceso educativo en comparación por lo expuesto por (Restrepo Jiménez y Campo, 2002, P. 59).

A pesar de ese objetivo, resulta corriente encontrar cómo algunos docentes ven en sus estudiantes personas vacías de conocimiento, a quienes hay que llenarles la cabeza del mismo, sin que tengan derecho a refutar la manera ni la forma como se haga. Para ellos (los docentes), la conducta se consolida en forma de hábitos, los cuales permiten una mejor adaptación al ambiente. El conductismo, se convierte entonces en un formato explicativo que marca dependencia del alumno frente al docente. Los experimentos prueban que la conducta es altamente modificable. Por lo tanto, se estudian las técnicas más propicias para la modificación de conductas con el objetivo de aplicarlas en ámbitos como la educación o el refuerzo de pautas sociales, a través de estímulo – respuesta.

Desde los datos recogidos para el presente estudio, en muy pocas ocasiones los estudiantes dan a conocer sus expectativas y sugerencias hacia la materia o hacia la metodología, dado lo cual el docente simplemente se limita a realizar la clase de la forma que él considera conveniente, y ya no acepta variaciones en su esquema, por lo que somete a los estudiantes a sus propuestas, convirtiéndolos en manipulables a través de normativas fundamentales como lo son las notas.

Vale la pena indicar que en el escenario del aula de clases, es difícil predecir el efecto que tendrá sobre un alumno en particular, una acción por parte del docente. A menudo éste debe tomar decisiones de forma acelerada (Perrenoud, 2007), sin tener la certeza del resultado que se obtendrá, pero confiando en que es la más adecuada conforme a su experiencia. Frente a esto, hay que examinar los mejores principios generales que él puede usar para enseñar y motivar a los alumnos, para evaluar su aprendizaje y para manejar el salón de clases. Aunque los principios ayudan al docente a tomar decisiones referentes al grupo, cada situación que él enfrente será de alguna manera única y nueva. Aún los alumnos de la misma clase cambian día a día, como resultado de la combinación de experiencias y eventos adicionales.

En términos generales, la dependencia de los estudiantes con relación al maestro, se convierte en una de las características más sobresalientes de la realidad áulica en la mayoría de las asignaturas estudiadas en el lugar del presente estudio. En el escenario de clase, el profesor suele actuar según los planes previamente establecidos, permitiendo algunas veces la consulta e intervención por parte de los estudiantes, quienes suelen repetir las cuestiones que se estudian, esperando la aprobación del profesor. Se esperaría que estos espacios permitieran además de la construcción y reconstrucción de los saberes propios y los contenidos sociales (Suriani 2003), el desarrollo de la autonomía del estudiante, como lo pretende el enfoque crítico propio que

fundamenta las prácticas de enseñanza y la propuesta pedagógica de la Universidad Santo Tomás.

Otro punto de análisis, es la dependencia frente al tipo de institución en que se desarrolla la práctica de enseñanza, surcada por una organización jerárquica, con una normatividad explícita, una misión y un enfoque educativo determinado, que sesga la espontaneidad de docentes y alumnos en su quehacer diario, y cuyas decisiones muchas veces han sido tomadas por superiores que no tienen una comprensión adecuada del proceso de enseñanza en cada una de las asignaturas.

La dependencia del estudiante frente al docente está determinada por el tipo de relaciones que establece durante el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, las cuales se suponen con reconocimientos mutuos para la construcción de espacios de poder y manejos sutiles, donde la unión del saber-poder cobra significativa relevancia, y se termina ineludiblemente asociándose a la sanción.

El maestro querrá alcanzar a todos sus alumnos y enseñarles de forma individual para satisfacer de forma efectiva sus necesidades de aprendizaje. Las enormes diferencias individuales de los alumnos, así como la creciente diversidad en los salones de clases, incrementan la complejidad y contribuyen a hacer de la enseñanza un reto. En nuestro sistema educativo, existen estas diferencias en muchas formas, por cuanto los alumnos tienen diferentes niveles de capacidad intelectual, para lo cual sería necesario para el docente, como lo sugiere Pérez en el modelo de “producción de cambios conceptuales”, “conocer el estado actual de desarrollo del alumno/a, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión”. (1999, p. 81). A su vez, existen diferentes perfiles de personalidad; éstos varían en cuanto a su motivación para aprender, y provienen de diferentes ambientes familiares, económicos, religiosos y culturales. Así, el secreto de una buena práctica de

enseñanza consistirá en saber enseñar a pesar de tanta diversidad reunida en un mismo espacio, tratando de articular elementos formativos antes que represivos. Es hacia este propósito que este trabajo pretende orientar la interpretación de los datos recogidos en la muestra, y que se presentarán a continuación.

## 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS EMPÍRICOS SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA E INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA USTA

Con el fin de proporcionar elementos de juicio, para caracterizar las prácticas de enseñanza en cuanto a la interacción docente-estudiante, es preciso ofrecer ahora una muestra de la recolección de datos empíricos en el uso de los instrumentos seleccionados, que en este caso fue la entrevista semiestructurada. De esta manera, el presente apartado constituye la realización del análisis de los resultados, en cuanto a lo que la muestra refiere. El desarrollo se da conforme al análisis de categorías fundamentales para este estudio como: enseñanza universitaria, aprendizaje y método de enseñanza, las cuales fueron recogidas explícitamente a través de las muestras de grupos focales, divididas en dos grupos de interacción: una concepción de parte de los docentes implicados y otra de los estudiantes participantes. Este análisis se da simultáneo a una caracterización de las prácticas de enseñanza conforme a la caracterización que la muestra ofrece, y lo referido en el marco teórico y la caracterización anterior a este apartado. Seguidamente, se presenta una aproximación a las prácticas de enseñanza en cuanto a la interacción docente alumno en el lugar del análisis, siguiendo un modelo de fundamentación conceptual observacional, y de exposición de tipo descriptivo-interpretativo.

### 7.1 Concepción de la enseñanza universitaria y la interacción docente-estudiante (caso de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás): materia 1

Para analizar cómo se concibe la enseñanza universitaria en el lugar del análisis, inicialmente se encuentra un testimonio del DC1 / EST 1, de cátedra, quien hace referencia a esta categoría en términos de que ésta es una preparación para la vida, y cita a la UNESCO en este objetivo del milenio. El docente afirma que la práctica de enseñanza universitaria hace referencia a un marco que vincula la investigación y la proyección social. Asume que la enseñanza universitaria, no se reduce a la interacción que se realiza en el aula entre docentes y estudiantes, sino que esa “educación para la vida” debe tener el componente de un desarrollo de las capacidades de los estudiantes, que trascienda la matriz cognitiva de cada asignatura y logre vincular una apreciación significativa de la misma, con el entorno vital y profesional que mediará en los estudiantes. Es así como se puede caracterizar este concepto del DC1 / EST 1, como un punto de vista que tiene en cuenta -como lo señaló el trabajo de (Arias 2006 pp. 83-102.)- que la interacción con los estudiantes es trascendente en la medida de que “incluye y marca al otro”. Desde esta perspectiva, se podría caracterizar este testimonio, primero, en términos de que el docente se rige por un propósito del programa de la Facultad, y es el de unir el aprendizaje con una proyección social. En segundo lugar, en cuanto a los enfoques de enseñanza, se podría caracterizar esta práctica como “entrenamiento de las habilidades”, ya que —como se expuso anteriormente—, éste busca la vinculación de las habilidades, a un contexto cultural en donde dichas habilidades adquieren significación (Pérez, 1999, p. 80).

Por otra parte, el DC1 / EST 1, asume que la enseñanza universitaria tiene un marco de referencia fundamental en el amor, en el afecto, lo cual redundará en el hecho de que la interacción y la consecución del objetivo primordial (el aprendizaje), sea efectivo. Considera que muchos docentes universitarios, más allá de su calidad investigativa y profesional,

desconocen que el afecto y la motivación, son dos pilares de la enseñanza universitaria: el docente es ante todo un motivador para los estudiantes, y es desde esa característica que concibe la interacción docente-estudiante. Aquí es posible recordar a Coll (1990), ya que este autor recuerda, que está probada la importancia de la motivación como parte del proceso de aprendizaje.

### *7.1.1 Concepción del aprendizaje DC1 / EST 1.*

En cuanto al aprendizaje, el docente considera que éste parte de una significación, que se da de acuerdo a un proceso armonioso, en la interacción con los estudiantes. En ésta media de manera significativa el afecto, el cual se da no tanto en una interacción, que raye en una cercanía con los estudiantes, sino en aspectos como la paciencia y la dedicación:

(...) para mí lo más importante, es que mis estudiantes disfruten lo que aprenden y que le vean un sentido, que comprendan, que ese aprendizaje es significativo, en la medida que no sólo tiene una utilidad sino que tiene un sentido, en el seno de la vida social, de la vida humana (...).

En este escenario de la expectativa frente a la clase, así como de la misma experiencia educativa del DC1 / EST 1, que requiere de una proyección del estudiante, en donde éste se hace partícipe de su proceso de aprendizaje, desde el marco de la significación, la cual, a su vez, genera motivación, se pueden evidenciar elementos claros, que pueden ser descritos en lo que Pérez llama enfoque de enseñanza, como “entrenamiento de habilidades, ya que en éste los estudiantes hallan una significación, a las tareas impuestas” (1999, p. 80).

Como se ve, testimonio del DC1 / EST 1, redonda en la emotividad como elemento que media de manera positiva, en la interacción docente estudiante y en la fórmula enseñanza-aprendizaje. De otra manera, el docente en mención señala, que el aprendizaje tiene que

concluir en la formación de destrezas en el estudiante, que le permitan ser partícipe de su proceso de manera autónoma: “que yo no tenga que estar encima de los estudiantes, para que hagan o no hagan, sino la autonomía trascendental, en los procesos de aprendizaje y eso a veces se pierde un poco en el escenario universitario”.

### 7.1.2 Método de enseñanza (DC1 / EST 1)

En este punto, el DC1 / EST 1, reitera que su metodología está muy basada en el afecto, el cual desarrolla en una aproximación pedagógica, que se vale del “juego” como punto de partida, para generar lo que el docente llama “procesos dialógicos”<sup>1</sup>. Esta estrategia significa lo que comúnmente se conoce como “rompimiento del hielo inicial” o “aproximación didáctica”, con el fin de generar el diálogo y el debate de manera general con los estudiantes: “además baja la tensión en el aula, genera otros niveles de atención y concentración”.

Por otra parte el DC1 / EST 1, utiliza lo que llama “talleres de encuentro”, los cuales caracteriza como formas metodológicas de una apertura, podría decirse, a un proceso de interacción cognitiva más democrática, ya que el docente considera, que él no es el único que a priori debe tener conocimientos, sino que también los estudiantes pueden aportar. En este punto es importante recalcar (sin querer afirmar que el DC1 / EST 1, se refiere específicamente al asunto referido en estos términos) que una tendencia al modelo constructivista en donde se supone un aporte colectivo y democrático, a la consecución del

---

<sup>1</sup>Se entiende aquí —contextualizando la referencia del DCS1 y siguiendo a Pruitt, B. y Thomas (2008, citados por Cabria, 2009, p. 5) — por enfoque dialógico, “al que referíamos previamente como un código de conducta y una cualidad de la interacción que puede ser común a la manera de involucrarse en diferentes procesos, independientemente de que se los pueda caracterizar o no como un proceso de diálogo. Estos procesos serían dialógicos en tanto permitan, por ejemplo, “crear ambientes en los cuales los participantes... puedan sentirse lo suficientemente incluidos, empoderados y ‘seguros’ para ser transparentes en su propia comunicación, abiertos a comprender lo que los otros tienen que decir y capaces de tener una perspectiva de largo plazo sobre los problemas que se les presentan.”

conocimiento, es un aspecto criticado por De Zubiría (1994, p. 79), por cuanto no se puede pretender, que se construya conocimiento en el aula cuando éste ya existe, y más bien lo que se busca es una predominancia de la calidad científica del docente, sobre cada uno de los objetivos de la enseñanza en el aula.

### *7.1.3 Perspectiva de los estudiantes frente a las categorías enunciadas (materia 1)*

A continuación, se presentan los aportes que los estudiantes hacen, sobre las mismas categorías caracterizadas conforme a la muestra del DC1 / EST 1, es decir, el análisis que corresponde a los sujetos directos de las concepciones, que éste ofreció a este estudio. A pesar de que la muestra se tomó de manera individual (con un total de 16 estudiantes), se presentará aquí de manera general, encontrando los aspectos de mayor relevancia para una caracterización general.

### *7.1.4 Imaginarios estudiantiles sobre la enseñanza universitaria (materia 1)*

Los estudiantes de la muestra, conciben la enseñanza universitaria como un espacio en el cual el docente desarrolla estrategias pedagógicas, con el fin de contribuir al desarrollo cognitivo de sus estudiantes. Sin embargo, y contrario a lo que pudiese pensarse, el imaginario de los estudiantes, respecto a la enseñanza universitaria no carece de distinciones. Por ejemplo, algunos lo conciben desde una actitud formativa y participativa donde: “los estudiantes, podemos adquirir nuevos conocimientos; es un lugar donde podemos expresar nuestras opiniones”. Otros, por ejemplo, la ven como el escenario de capacitación en disciplinas, que servirán en la aplicación práctica de sus profesiones, o bien como “un proceso “formativo” que de una u otra forma, encasilla al sujeto de acuerdo a sus finalidades”, lo cual

evidencia que algunos estudiantes, ya conciben la enseñanza universitaria como un manejo de los objetivos de cada estudiante; de su vocación y de su plan de vida futuro, esto es, como afirma uno de los estudiantes, “una enseñanza para la vida”. En otro sentido, se asume como “la construcción colectiva de conocimiento, entre docentes y estudiantes que sea útil socialmente en el marco crítico y propositivo”. Aquí nuevamente, es necesario remitirse al trabajo de Miguel De Zubiría Samper titulado “Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento” (1994), en donde hace una seria crítica al modelo constructivista, o por lo menos a la manera en que se le ha conceptualizado, lo cual, y conforme también a Pérez (1999), “implica tener en cuenta la importancia de las categorizaciones cognitivas; el lugar que corresponde a cada uno de los participantes del proceso de aprendizaje y por ende, las actividades, que se hacen con el fin de llegar al aprendizaje” (p. 87).

Se encuentran a su vez concepciones, en las cuales los estudiantes asumen que la enseñanza universitaria, es un espacio en donde se interiorizan teorías y se les da un enfoque de análisis problemático, con el fin de tener una postura crítica frente a la realidad, y esto debe tener un componente democrático de socialización, de la opinión subjetiva de cada estudiante, lo cual evidencia una necesidad constante de ser reconocidos<sup>2</sup>.

En conclusión, en esta concepción de los estudiantes respecto a la categoría en mención, son manifiestos aspectos como:

a) Dependencia de un programa que brinde capacitación específica en las áreas que habrán de contribuir a su vida profesional.

---

<sup>2</sup> Para profundizar en la categoría del reconocimiento, es importante tenerlo en cuenta como concepto fundamental de los imaginarios morales contemporáneos, y que es aplicable a diversos contextos de interacción social en donde se pueden generar relaciones problemáticas entre diferentes actores. (Ricoeur, 2006, p. 29).

b) Necesidad de ser reconocidos como sujetos activos del proceso de aprendizaje, lo cual depende de la interacción y “construcción” recíproca del conocimiento con los docentes.

c) Apreciación de la enseñanza universitaria como un espacio para el aprendizaje enfocado hacia una postura crítica frente a los problemas propuestos por su carrera y futura profesión, incluso de la realidad del entorno.

#### *7.1.5 Imaginarios objetivos y subjetivos de los estudiantes sobre el aprendizaje(materia 1)*

Es importante destacar que inicialmente, se encuentra la concepción de que el aprendizaje es: “el proceso en el cual tanto el transmisor de un conocimiento como el receptor del mismo, al reflexionar frente este, generan un nuevo conocimiento, que parte de dicha reflexión, constituyéndose en un proceso de retroalimentación”. Esto indica una visión supremamente interesante y crítica del mismo estudiante, frente a su propio proceso de formación, siendo más activo, comprometido y consciente de los aspectos, que entrañan la interacción docente-estudiante, redundando en un análisis que por ejemplo, Sacristán (1992, p. 99) realiza en el sentido de que la práctica de enseñanza, implica un proceso de construcción en el que tanto profesores, como estudiantes son aprendices.

Otros conciben el aprendizaje, desde el punto de vista significativista, al cual llegan a través de aquellos conocimientos, que pueden problematizar, lo cual supone nuevamente una actitud activa en el proceso de aprendizaje, por lo menos en lo que a concepción e imaginarios se refiere, y que va muy en la vía de lo mencionado por Gaitán y Jaramillo (2003), en tanto la práctica docente implica estrategias que lleven a los estudiantes ser partícipes de manera activa en su proceso de aprendizaje. En esta misma perspectiva, otra opinión refiere que: “es un

proceso en el que se construye conocimiento y se toma posición ante este; no es la memorización de información”.

Otra visión comprende, el aprendizaje como un “intercambio de saberes”, lo cual redundaría en un problema de articulación constructivista, que fue reseñada en la crítica hecha por Miguel De Zubiría.

Desde el aspecto de la interacción, se da un testimonio interesante por cuanto se considera que: “el aprendizaje es un proceso donde existe un emisor-receptor donde es importante un diálogo de saberes, entre alumno profesor y existe un aprendizaje mutuo”, lo cual concuerda con la concepción que el DC1 / EST 1, tiene sobre el mismo particular. De otra manera, se considera que el aprendizaje, no es solamente un acontecimiento mecánico de memorización, sino que significa una aproximación cotidiana con el entorno y las experiencias, o bien, que es un proceso de interiorización realmente efectivo de los conocimientos, y finalmente, se concibe como la “potencialización de unas capacidades y unas competencias”, lo cual concuerda mucho con el enfoque de “entrenamiento de las habilidades” mencionado por Pérez (1999, p. 79).

Se considera además que desde el punto de vista institucional, el aprendizaje es una “reproducción de conocimiento, lo cual concuerda con un análisis realizado por Miguel De Zubiría(1994), acerca de que si a los estudiantes, no se les permite copiar en los exámenes, debería tenerse en cuenta, que también en las instituciones de educación se da una copia de los pensamientos, investigaciones y descubrimientos de otros. Ahora bien, dado que aquí se presenta un enfoque subjetivo, que los estudiantes presentan sobre el aprendizaje, es importante tener en cuenta que éstos consideran que “el aprendizaje debe constituir un proceso acorde

con las formas particulares de concebir el conocimiento y el cómo adquirirlo”. Por otra parte, lo sitúan en el escenario de un desarrollo cognitivo que permite, primero, una capacitación sobre lo específico, y segundo, un desarrollo de habilidades para lo general.

Quizá otros son más críticos, y consideran que en algunas materias (sin ser específicos con la presente: 1) se enseñan en la universidad temas “fuera de contexto”, lo mismo que es posible, que no sean aprendidos debido al método de enseñanza. Esto, por otra parte constituye una de las preocupaciones, que se posee respecto al modo en que se relega a los estudiantes a una posición pasiva y mediocre, dentro de su uso del entendimiento, ya que como se señala:

Si se desanima constantemente a los alumnos, para que no utilicen el entendimiento que realmente poseen, empezarán a creer que el conocimiento de la escuela es esotérico y sin relación con el razonamiento práctico del conocimiento cotidiano, que utilizan en la acción (...) incluso si llegarán a devaluar su propia capacidad para pensar. (Barnes, 1976, p. 118, citado por Pérez, 1999, p. 102).

En otro sentido se considera, que el aprendizaje es aquel que incentiva a indagar, con lo cual se puede ver una referencia al aspecto motivacional, tan importante para la enseñanza (Coll, 1990). Este mismo aspecto, lleva a otra reflexión de los estudiantes, y es que la motivación, tiene que tener un enfoque fundamental en la enseñanza y es el de tener en cuenta que el “aprendizaje no es igual para todo el mundo”.

Ahora bien, desde el aspecto vital, los estudiantes consideran que el aprendizaje les permite, tomar una posición frente a la realidad, a la vez que emprender acciones frente a la

misma. Debe potenciar así las habilidades, con las cuales los sujetos se relacionan con los otros, lo cual permite un avance mismo en el aprendizaje.

### *7.1.6 Imaginarios estudiantiles sobre el método (materia 1)<sup>3</sup>*

Inicialmente en este apartado, los estudiantes conciben el método de esta materia como “participativo”, porque intercambian percepciones y experiencias de la realidad, contrastadas con unos elementos conceptuales y teóricos. Igualmente, caracterizan el método de la referencia, como un acercamiento inicial al conocimiento del estudiante, haciéndoles retroalimentación a través de la sensibilidad, buscando que sea un aprendizaje significativo, lo cual va muy en la vía analítica que implica la “dimensión heurística” de la enseñanza que menciona Pérez (1999, p. 99), un conocimiento de los estudiantes en sus capacidades, progresos y dificultades en el conocimiento. En este aspecto, los estudiantes afirman algo supremamente valioso: “y es que en esta materia 1, se tienen en cuenta las diferencias que presentan los diferentes estudiantes para adquirir conocimiento, con lo cual se plantean distintas estrategias y alternativas para aprender”.

De igual forma, los estudiantes cotejan con sus testimonios: “que el método de esta materia tiene un fuerte componente lúdico, el cual les permite tener nuevas formas de interacción con sus compañeros y el docente”. A su vez, reiteran: “que el distanciamiento metodológico de una clase meramente magistral, es lo que permite que el aprendizaje se dé de una manera más dinámica”. Afirman: “que es un método “propositivo” en donde hay un “interaccionismo entre docente y estudiante”; en donde el diálogo y el debate constituyen una distancia frente a los modelos tradicionales de “arrojar datos y datos”, y donde se da una fundamental “democratización de la palabra”. Esto significa que los estudiantes apelan a elaborar imaginarios positivos sobre métodos que no resultan impositivos, sino que, como lo expresa Coll (1990),

---

<sup>3</sup>Conceptos dados por los alumnos que fueron entrevistados, con el fin de poder determinar el constructo relacionado con la interacción docente-alumno.

permiten relaciones docente-estudiante de una manera favorable, ya que facilita una comunicación fluida y recíproca entre ellos.

Otros consideran: “que el método empleado por el DC1 / EST 1, representa la estimulación por medio del uso de diversas herramientas, donde además de lo lúdico, también hay espacio para lo magistral, junto con otras dinámicas, que llegan incluso a hacer no sólo interesante sino divertidas la clase, no obstante a que la lectura también haga parte de su enseñanza”. Es de apreciar también en este aspecto, que se hace uso de herramientas audiovisuales, lo que, al parecer, incluyen los estudiantes dentro de aquellos elementos, que hacen del desarrollo de la clase algo interesante y provechoso.

## 7.2 Concepción de la enseñanza universitaria y la interacción docente-estudiante (caso de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás): materia 2<sup>4</sup>

El DC2 / EST 2, ve en la enseñanza universitaria “la preparación de los seres humanos para el concepto universalidad, para el concepto de la cultura”. Considera además que “es la profesionalización de un conocimiento a partir del cual la gente se prepara para la comprensión del mundo y para la oferta de soluciones de problemas de este mundo en el concepto general”, con lo cual no se distancia del concepto general. Sin embargo, menciona: “que desde un concepto tomístico, esto es, desde una postura que compromete la filosofía particular de enseñanza que congrega la institución en donde se realiza el análisis, la enseñanza implica a personas que realmente quieren aprender y que en su trato cognitivo con los otros llevan a cabo un aprendizaje retroactivo, logrando ese concepto de “universalidad” y “apertura a la cultura”.

### 7.2.1 Concepción del aprendizaje (DC2 / EST 2)

Siguiendo en una perspectiva en donde tanto docentes como estudiantes conciben el aprendizaje desde un punto de vista “interactivo”, es decir, que integra una posición del

---

<sup>4</sup>Conceptos dados por los docentes que fueron entrevistados, con el fin de poder determinar el constructo relacionado con la interacción alumno-docente.

docente que sirve de vínculo entre sus estudiantes y el conocimiento que buscan, pero no de una manera pasiva sino activa, el DC2 / EST 2 considera: “que en el aprendizaje se da una “colaboración”, en donde el docente facilita a sus estudiantes la apropiación de los conocimientos de su materia, asumiendo también el proceso de aprendizaje como propio, ya que a la par que imparte y dirige el aprendizaje, también aprende de aquello que sus estudiantes investigan”. Esto significa de alguna manera una relación con el modelo cooperativista, que como lo define, comenta y analiza Martínez (2010, párr. 4), a propósito de autores como Fathman y Kessler, representa la posibilidad, de alejar la enseñanza de una postura individualista y por el contrario, propicia la interacción entre docentes y estudiantes, a la vez que permite, que los estudiantes mismos también interactúen e intercambien información.

Ahora bien, para este docente particularmente, el aprendizaje se nutre de un aspecto fundamental que es el de la “autodidáctica” y la “autonomía”, puesto que, según afirma, los profesores universitarios nunca enseñan todo, y es un “deber ser” de los estudiantes, buscar esos conocimientos que los docentes, por ejemplo en el hecho de que no lo saben todo, o no alcanzan a dictar todo, fuera del aula y en la realidad. Siguiendo lo anterior, el aspecto de la autonomía se ha vuelto relevante en la educación por cuanto representa la posibilidad de que desde el enfoque cognitivo de la misma, los estudiantes desarrollen la capacidad de “pensarse a sí mismos” (Rué, comentado por Branda, 2008, pp. 48, 53) y de asumir responsabilidades sobre su propio aprendizaje.

Sin embargo, considera el DC2 / EST 2, “que en la práctica de enseñanza, a menudo se ve una dificultad para llevar a cabo este programa en autonomía estudiantil, y es el hecho de que muchos de los estudiantes, no tienen las herramientas ni las competencias básicas, como por ejemplo *lectoescritura* y *expresión*, las cuales se supone que debieron adquirir en sus niveles anteriores de capacitación”. De esta manera, se denota cierto pesimismo en el testimonio del DC2 / EST 2, puesto que concluye: “que en la

universidad, gran parte del aprendizaje se está reduciendo a la reparación de esas falencias cognitivas, cuando se supondría que los estudiantes deberían estarse capacitando para los retos que habrán de enfrentar en su futura vida profesional”. Recuérdese que la dificultad para comprensión lectora, entre otros, ha sido una de las determinantes, que supone la necesidad de que el docente se prepare y replantee constantemente sus prácticas educativas (Woolfolk, 1990).

### *7.2.2 Método de enseñanza (DC2 / EST 2)*

El DC2 / EST 2, considera: “que posee en su clase dos clases de estudiantes: unos de pregrado y otros de posgrado”. Aunque no especifica, se considera aquí que hace referencia, a aquellos que menciona anteriormente, como con un conocimiento mediocre adquirido en los niveles básicos de enseñanza, y aquellos que tienen todas las habilidades para desarrollar la autonomía 100%. Ahora bien, este docente también es reiterativo, en el hecho de que en su clase suelen existir quienes siempre tienen excusas, para la mediocridad y el incumplimiento, por lo cual considera que: “que debe hacer alguien en mi campo profesional como profesor (...) de personas que tienen visiones administrativas, organizacionales, personas que se quieren desempeñar en un mundo empresarial es que la asignatura los prepare psicológicamente, emocionalmente y profesionalmente para saber cómo es un mundo real”. De ahí que este docente afirme: “que en su clase aplica una total exigencia, ya que no considera parte de la enseñanza permitir que estos estudiantes jueguen con su futuro profesional al ser mediocres, debido a que una nota se recupera, pero en otro lugar, como una empresa, si faltas, no hay nada que hacer y lo que se juega es mucho más comprometedor para la vida”.

Ya siendo más específico en cuanto a su método, el DC2 / EST 2, indica que hay tres didácticas aplicables en su clase, aunque no las especifica. Afirma: “que su énfasis radica en exhortar a los estudiantes a realizar ejercicios en el marco del mundo real”. Les envía a las empresas a realizar actividades de observación, y luego pide que esta información, sea analizada a la par

de los conceptos teóricos, que se ven en clase y son dejados en cada trabajo (casi uno por clase). Por otra parte, coordina a sus estudiantes, para que realicen con lo aprendido mapas conceptuales, que deben compartir a través de mesas redondas en una metodología tipo seminario. Adicionalmente, incluye elementos de la enseñanza y evaluación tradicional.

### *7.2.3 Imaginarios estudiantiles sobre la enseñanza universitaria (materia 2)*

Inicialmente, evidenciando el aporte de los docentes, se contextualiza que la enseñanza universitaria, dentro del concepto común, de que corresponde a la capacitación de alto nivel, para el desarrollo de la vida profesional y laboral. Luego se presenta la conceptualización de que la enseñanza universitaria, –más que ampliar el conocimiento- sirve para el desarrollo de las habilidades y capacidades (enfoque de desarrollo de las habilidades).

Por otra parte, se considera que la enseñanza universitaria, debe apropiarse al estudiante no sólo de conocimientos para su futura vida profesional, sino para su vida personal, lo cual, se considera aquí, es interesante en el propósito de caracterizar cómo la interacción docente-estudiante, impacta el desarrollo, no sólo del aprendizaje, sino de los imaginarios y significaciones, que los estudiantes en tanto seres humanos, irán desarrollando en su vida personal, lo cual constituye eso que Pérez menciona a propósito de la enseñanza como actividad técnica (1999, p. 98-99), en el sentido de que la práctica de la enseñanza académica, constituye una práctica social, donde “es necesario reconocer espacios de indeterminación, aquellos que corresponden al carácter inacabado de la naturaleza humana, que se va construyendo, en la medida en que se vive y experimenta individual y socialmente”.

Quizá, en esta misma perspectiva, otros estudiantes reiteran, el hecho de que: “ la enseñanza universitaria debe proporcionar al estudiante la posibilidad de eso que ellos llaman “abrirse camino en el mundo”, lo cual constituye, como se afirmó en el análisis de los datos de la materia 1, en la misma categoría de estudiantes, el sentido, significado y necesidad de reconocimiento, el mismo que puede darse desde dos variables, o bien una interna, cuando el estudiante asume su carrera como vínculo directo con su proyecto de vida y desde esa perspectiva asume un reconocimiento interno, que proviene de sus predisposiciones y propósitos personales, y otro, que podría considerarse a posteriori, y que es donde el estudiante considera que: “a partir de sus realizaciones y éxitos profesionales, recibe un reconocimiento social, es decir, dado desde el exterior”.

Desde el punto de vista cognitivo, los estudiantes catalogan la enseñanza universitaria como un espacio de “educación pero llevada a nuevos niveles, con cuestionamientos mucho más complejos y (que)<sup>5</sup> se resuelven del mismo modo”, de tal manera que se apropiaban de una significación elevada y alta de a educación universitaria, y es, desde ésta perspectiva, que producen sus juicios acerca de las interacciones con sus docentes y los resultados de dicha interacción (enseñanza-aprendizaje).

En una concepción más vital y emocional, algunos estudiantes describen su concepción de enseñanza universitaria, en el sentido de que ésta aporta a los seres humanos, la oportunidad de “superarse” en la medida de que progresa en su carrera hacia su proyecto de vida.

---

<sup>5</sup> La preposición es adaptada por el autor del presente estudio, debido a que en la recolección de datos original conforme al instrumento utilizado, hay segmentos de lenguaje que deben ser aclarados y establecidos conforme a un estilo correcto e inteligible.

#### *7.2.4 Imaginarios objetivos y subjetivos de los estudiantes sobre el aprendizaje (materia 2)*

Evidenciando los aportes de los estudiantes, en una posición común, se considera que el aprendizaje es la transmisión de información por parte del docente. Ahora bien, ese mismo testimonio tiene la connotación de considerar que en el aprendizaje, se da un proceso de “interacción”, que ha de llevar tanto al docente como al estudiante a un resultado.

Por otra parte, teniendo en cuenta el contexto, se puede dar el aprendizaje por “experiencia” o “influencia”, es decir, según se interpreta aquí, los estudiantes consideran que: “no sólo hay una manera en que pueden llegar al aprendizaje, y que en unas se ve reflejada la pasividad, y en otras la actividad”. En ese proceso, el docente brinda herramientas para conseguir aquellos conocimientos que serán útiles en su futura vida profesional.

Otros conciben el aprendizaje: “como un escenario más integral que incluye incluso el desarrollo de habilidades emocionales, y que permite lograr el siguiente proceso: aprendizaje, entendimiento y práctica profesional”. Lo anterior, con base en diferentes metodologías, las cuales sirven para que los estudiantes, sean conscientes de la necesidad de generar alternativas en el aula por parte de los docentes. Recuérdese que ya Chacón (2007), había señalado que “en el proceso de potenciar la capacidad reflexiva y crítica en las prácticas educativas, es necesario tener en cuenta el factor de las condiciones afectivas y personales de los estudiantes” (p. 231).

También nuevamente, se da una referencia (adecuada o no) a la pretensión de que el conocimiento, se construye en el aula y se genera uno nuevo, y esa pretensión se da sobre la alternancia de una interactividad cognitiva en el aula, incluyendo teoría y práctica.

En un aspecto cognitivo, se considera que el aprendizaje es la experiencia de nuevos conocimientos que permite asentir en ellos o cuestionarlos. Desde esa perspectiva afirman que: “el aprendizaje es “perceptivo” y “personal”, ya que cada cual adopta de éste lo que considera le sirve, y que

por ende se da a veces un “aprendizaje superficial en algunas áreas”. Asimismo, los estudiantes desarrollan cuestionamientos y planteamientos nuevos, a partir de las problemáticas mismas que la enseñanza universitaria debe proporcionar, lo cual contribuye a un proceso de “razonamiento” del aprendizaje que los estudiantes mencionan a propósito de la comprensión de los contenidos. Dicha pretensión, se ubica de alguna manera en el enfoque que Sacristán propone (1992, p. 102), puesto que para éste autor, la comunicación entre docentes y estudiantes, tiene una función primordial y es la de ofrecer oportunidades, para que los estudiantes contrasten activamente, las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad. De igual forma, según menciona Pérez (1999, p. 81) a propósito de los planteamientos de Scardamalia y Bereiter, sin olvidar el genuino creador de este enfoque, el filósofo griego Sócrates, que “el alumno es un activo procesador de la información, que asimila y el profesor/a un mero instigador de este proceso dialéctico, a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante” (p. 81).

En otro sentido, los estudiantes manifiestan una actitud muy crítica, frente al proceso de aprendizaje que están llevando en su academia; de ahí que consideren que su proceso de aprendizaje, tiene muchas falencias por cuanto es necesario mejorar las estrategias de comunicación, de cara a una enseñanza que supere la parte de evaluación cognitiva y aporte al estudiante, habilidades críticas para interactuar con su entorno.

Respecto al ámbito vital, en el cual los estudiantes consideran su aprendizaje, ven en éste la forma en la cual se reconocen en su vocación, esto es: “la forma de conceptualizar todos mis deseos y metas y enfocarlos”. Es por esta razón que concluyen que: “el aprendizaje trasciende la teoría que sus docentes imparten, llegando a consolidar un proceso de guía y acompañamiento”.

### *7.2.5 Imaginarios estudiantiles sobre el método (materia 2)*

En cuanto a este apartado, los estudiantes afirman: “que el DC2 / EST 2, utiliza métodos interactivos según el programa y a veces recurre a la herramienta del auditorio, lo cual concuerda de alguna manera con la metodología que describe el docente”. Confirman que: “el DC2 / EST 2, utiliza la participación como parte de su método, pero que algunas veces raya en el “autoritarismo” en su enseñanza”. De igual forma reiteran: “que el docente ofrece la capacitación sobre temas específicos de la materia, para luego ser aplicados estos en trabajo de campo en las empresas, usando a su vez ejemplos reales y apoyo audiovisual”.

Sin embargo, y pese a que los estudiantes han reiterado en sus imaginarios sobre la enseñanza universitaria y el aprendizaje, en el hecho de que lo más provechoso y conveniente es un aprendizaje, que los ubique en su entorno y futuro profesional, lo cual, si se observa el testimonio del docente y de los estudiantes respecto al método, parece cumplirse, ven en la metodología del docente un “método muy lineal y aburrido, así como en algunas ocasiones, afirman: “el profesor es grosero con sus estudiantes”. O bien consideran que: “el método implica mucha cátedra y que la aplicación práctica a veces no es igual de fuerte”.

En esta misma línea, y en el aspecto de cómo los estudiantes conceptualizan al DC2 / EST 2, consideran que: “su estilo “autocrático”, puede generar desmotivación, pero que sin embargo, su preparación y conocimiento genera credibilidad en su enseñanza. Agregan que esa “autocracia”, lo hace ver en su relación con sus estudiantes como alguien que impone sus conocimientos y no los sabe transmitir de la mejor manera, incluyendo al parecer el aspecto humano, como determinante para esta categorización”. Atenuando un poco los anteriores comentarios, otros estudiantes ven en esta metodología, un alto grado de “personalidad” de parte de docente, e incluso, un poco de dramatismo, lo cual no debe ser malo dependiendo de cómo se vea.

Lo anterior describe un contexto de interacción en el que intervienen dos elementos que podrían ser considerados contrarios, y estos son, por una parte, como señala Pérez (p. 92) en el “modelo ecológico de análisis del aula”, y específicamente en el propuesto por Doyle:

(...) en la vida de este grupo social, se producen inevitablemente procesos de negociación para regular los intercambios. De forma explícita y abierta en los grupos de aula con sistemas democráticos y de forma encubierta y conflictiva, en los grupos con sistemas autoritarios, la negociación se produce siempre. Incluso en aquellas aulas donde el profesor/a, es el único e inapelable determinante de las normas y reglas de juego que gobiernan la vida y los intercambios del aula, la negociación se produce adquiriendo la forma de resistencia pasiva, de desinterés o de rebeldía abierta por parte de los alumnos.

Y por otra parte, más allá de los modos en los cuales el docente interactúa con sus estudiantes, permitiendo más o menos la participación democrática en las opiniones de grupo, existe un factor fundamental para los imaginarios estudiantiles y es la visión del docente como un ejemplo a seguir, o bien su respetabilidad epistemológica de acuerdo a sus conocimientos.

Es importante, en esta caracterización sobre la interacción docente-estudiante que ese mismo aspecto resaltado por los estudiantes de la materia 1, en cuanto a que el aprendizaje no se da de la misma manera en unos y otros, sea tenido en cuenta en el ámbito de la interacción docente-estudiantes, ya que según se observa aquí en los testimonios, parece también depender de otros elementos como lo son la subjetividad, los propósitos individuales, las emociones y las mismas capacidades particulares de cada individuo; esto a propósito del siguiente testimonio, que evidencia que otros estudiantes toman de otra manera la metodología de su

DC2 / EST 2, “teórico-práctico, con un método exigente, claro y específico de lo que se debe hacer: conceptos concretos y abiertos a interrogantes”.

De otra manera y evidenciando que esta caracterización, depende en gran medida de cierta distinción de percepciones, existen testimonios, que contradicen la categoría de metodología “autocrática”, en la medida de que afirman que el método del DC2 / EST 2, es participativo; sin embargo esto requiere mejor análisis.

Ahora bien, en conclusión, los estudiantes de la materia 2, ven en esta metodología que dado que la autocracia se les plantea a la par del aprendizaje, ello hace percibir que el aprendizaje, que están teniendo no es íntegro. Sin embargo, y pese a todas estas determinaciones negativas, otros estudiantes consideran, que es un método dialéctico-mayéutico<sup>6</sup> en donde hay un “intercambio de la información”, o que es bueno porque hace reaccionar a los estudiantes frente a la realidad.

### 7.3 Concepción de la enseñanza universitaria y la interacción docente-estudiante (caso de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás): materia 3

El DCS3, considera que la formación actual presenta algunos problemas y la exigencia de un “nuevo rol del docente”, para lo cual, es necesario el fortalecimiento de la capacidad de decisión del mismo, en un contexto de óptima “interacción con los demás agentes del proceso educativo”. Se ve así, que este docente, considera que para cumplir con las metas y objetivos, es necesaria la correcta participación de los docentes, dentro de la planeación institucional.

---

<sup>6</sup>Recuérdese que este método es reconocido como el primer método de enseñanza o pedagógico que se conoce, y proviene de la práctica de Sócrates, filósofo griego del cual se tiene conocimiento gracias a las obras de su discípulo Platón. El método mayéutico se compone de: 1) Pregunta 2) Ironía 3) Discusión 4) Conclusión. Este método se caracteriza por la capacidad que tiene para orientar al estudiante en el hallazgo del saber por su “propia luz”. Para profundizar en este concepto ver (Aguilera (coord.), 1988, pp. 92-93).

Este aspecto, va en concordancia con una exigencia de la “práctica reflexiva” de la enseñanza, uno de cuyos aspectos es la interacción del docente, no sólo con sus estudiantes sino con aquellos que median en el ámbito de la enseñanza institucional (Perrenoud, 2007).

### 7.3.1. *Concepción del aprendizaje (DCS3)*

El DCS3 considera, que no obstante a que existen muchas definiciones sobre el aprendizaje, éste implica un cambio de una conducta anterior, a una nueva como consecuencia de prácticas y experiencias. Ahora bien, el DCS3, presenta una perspectiva muy rica sobre su propia concepción del aprendizaje a partir de su propia práctica docente, e interacción con sus estudiantes. En efecto, precisa que:

“Para la pedagogía tradicional como tendencia del pensamiento pedagógico que comienza a gestarse en el siglo XVIII, con el surgimiento de la escuela como institución, y que alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno”.

Si se tiene en cuenta el anterior testimonio, es necesario remitirse al hecho de que como bien afirma el mismo docente: “la pedagogía como proceso de formación del desarrollo ha existido desde la categorización precientífica de la misma, es necesario precisar que el DCS3, posee un concepto algo crítico sobre los planteamientos de la enseñanza tradicional, la cual, según afirma, ha tenido desde el siglo VIII diversas formas de lograr avances hacia el entendimiento de las mejores formas de enseñar y comprender el proceso de interacción con el estudiante, lo cual, sin embargo, no ha logrado llevar la enseñanza a un nivel de interacción del docente y el estudiante de una manera que responda con los nuevos tiempos y pertinencias: “El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la

calificación del resultado; la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento”.

Bajo tal perspectiva, y luego de mencionar autores como J. Piaget, C. Rogers, P. Freire y L.S. Vigotsky, indica que, esas tendencias de la ciencia pedagógica por lograr una comprensión más integral del proceso de formación, es una respuesta por desligar la escuela del dogmatismo memorístico, en que antes recaía la enseñanza. Ahora bien, expone nuevamente el concepto de que el aprendizaje, no puede ser algo desconectado de la perspectiva del estudiante como ser humano y en su entorno, generando a la vez una interacción de respeto entre el docente y el estudiante, por lo cual concluye que:

“El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación, no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento de la educación de sentimientos y valores; que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza, y al estudiante la condición de objeto y receptor pasivo en el proceso de aprendizaje”.

### 7.3.2 Método de enseñanza (DCS3)

En lo que respecta a su método propio de enseñanza, el DCS3, indica que su característica principal es que está orientado a actividades grupales y participativas, que a la vez generan un clima de problematización sobre los contenidos que conduzcan al “desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante; de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje, sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación”. De esta manera, se considera aquí que el método de este docente, supone una alternativa a un modelo de enseñanza tradicional que según comenta, no puede responder totalmente a las exigencias y al contexto social que viven los estudiantes actualmente. Contrario a esta situación, en su clase:

Los *métodos* de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación.

### 7.3.3 *Imaginarios estudiantiles sobre la enseñanza universitaria (materia 3)*

Inicialmente los estudiantes de esta materia, definen la enseñanza universitaria como: “un espacio en donde es necesaria una “educación recíproca de alumno-profesores”. Es decir, y según se ha visto ya en concepciones de la misma categoría en otras materias, que los estudiantes de educación superior, conforme a esta muestra, conciben la enseñanza universitaria, como un contexto que, al margen de una concepción tradicional, supone una complementación de enseñanza significativa, que permite la interacción docente-estudiante”. De igual forma, los estudiantes de esta materia consideran que: “los beneficios de una enseñanza universitaria, tienen como propósito brindar personas de bien a la sociedad, lo cual requiere, conforme a los resultados del estudio de la Universidad Católica de Uruguay (2008), titulado “Proyecto de las buenas prácticas de enseñanza en la carrera de Comunicación”, y en el propósito de lograr una enseñanza de calidad, que la interacción docente-estudiante, tenga una base fundamental en la figura de que el docente, es ante todo un “buen ejemplo” y una guía a seguir para sus estudiantes”.

En este mismo sentido y ya en lo concerniente al aspecto motivacional, ellos consideran que: “la enseñanza universitaria tiene un componente muy importante y es que reciben capacitación de alguien, que en sí mismo fue virtuoso en su vida académica, y así es como conciben a su DCS3”.

En conclusión, los estudiantes de esta muestra, consideran: “que hacen parte de un carrera que en su integridad, incluye no sólo un programa correspondiente a una materia que les brinda conocimientos específicos para su futuro profesional, sino que hay también presente un factor fundamental y este es el de los valores, el respeto y la “proyección social”, lo cual, como se puede evidenciar en el programa, hace parte de la filosofía institucional.

*Imaginarios objetivos y subjetivos de los estudiantes, sobre el aprendizaje (materia 3)*

En este punto, los estudiantes consideran que: “hay dos componentes para el aprendizaje conforme a su experiencia: uno está representado en las “herramientas” que brinda la institución y el programa para aprender, y otro radica en lo que llaman “voluntad” para aprender “desde otros campos de la vida”. Se considera aquí que esa voluntad que mencionan los estudiantes va muy ligada a la “autonomía”, que ya fue caracterizada y mencionada aquí, no sólo desde el aspecto teórico, sino en el mismo análisis de estos resultados empíricos.

Por otra parte, ven en el aprendizaje un elemento que les permite -en la medida de que adquieren nuevo conocimiento-desarrollar su intelecto, lo cual redundará en “la salida a todos los problemas de la sociedad” que debe ser transformada, según los estudiantes, a partir del conocimiento. Ahora bien, en ese desarrollo del intelecto, que los estudiantes conciben como parte del aprendizaje, es importante la manera en que recalcan el hecho de que éste les permite inferir y apropiarse significados”, lo cual refuerza un imaginario, que varios estudiantes de las tres materias consultadas en esta muestra han relacionado como fundamental en su aprendizaje.

En esta misma línea, se asume que el aprendizaje implica en lo cognitivo “entender y poner en práctica todo lo que uno aprende”, ya que si bien no siempre se consigue el conocimiento en la instrucción teórica, es muy posible que el aprendizaje concluya cuando las dificultades que brindan ciertos temas, sean superadas por medio del “empirismo”.

Es importante, que de acuerdo a lo anterior, se caracterice esta interacción como un enfoque que precisa dos componentes que resultan determinantes en la enseñanza-aprendizaje, y estos son, por un lado, que para los estudiantes es importante un elemento que Coll (1994) señaló en el sentido de que el docente universitario en las interrelaciones, es el intermediario

entre el alumno y su ambiente, facilitando la reinterpretación del mundo, en una configuración positiva de su proyecto de vida.

Y por otra parte, se evidencia aquí un elemento fundamental en el modo en que se caracterizan las interacciones docente-estudiante, ya que según el estudio realizado por la Universidad Autónoma de Madrid (1999), una buena práctica de enseñanza requiere de docentes bien formados, que propicien la interacción entre práctica y teoría, así como en un estudio desarrollado en la Universidad Santo Tomás (Díaz, 2003), titulado “Caracterización de las interacciones profesor-estudiante, en los procesos formativos de la educación superior...”, se demuestra cómo el quehacer práctico dentro de los enfoques de enseñanza genera sentido y significación a los participantes del aula.

Según otros testimonios, y a juzgar por varios criterios que han expuesto los estudiantes de esta materia, ven en su aprendizaje “la base de la formación de un ser humano”. Valga la referencia para concluir que esta parece ser una de las significaciones que los estudiantes adoptan como parte de su experiencia de aprendizaje, y ello hace parte del modo en que conciben su interacción docente-estudiante. Es sobre esa base que determinan la eficacia o la frustración frente a su aprendizaje, algo que a veces trasciende el aspecto teórico-metodológico, para enfocarse en el carisma, las emociones y la cercanía humana, aspecto que también ha sido referenciado como parte de una enseñanza eficaz y positiva, desde el punto de vista de la interacción, ya que como lo expone Mora (2004), la figura del profesor como modelo positivo, se encuentra asociada con los valores y la formación empática profesor-estudiante, que facilita la formación.

#### 7.3.4 *Imaginario estudiantil sobre el método (materia 3)*

Es importante destacar, la perspectiva sobre el método en esta materia parece muy concreta y es caracterizada, como una orientación basada en la lectura de libros completos y la realización de debates y talleres respecto a las lecturas hechas. De acuerdo a este enfoque, los estudiantes asumen que: “hay un propósito general con esta orientación y es “aprender de la opinión de cada uno”.

Otros no tienen esta misma concepción, sino que ven la clase como muy “teórica magistral”, no obstante a que precisan, que el docente también tiene la intención de “indagar” e interactuar con los estudiantes acerca de los textos leídos; o bien asimilan la intención de este enfoque basado en la lectura, como una manera de incentivar el autoaprendizaje en el desarrollo de “nuevas habilidades y prácticas”.

Otras opiniones ven en la enseñanza del DCS3, no solamente un método sino varios, y llaman al mismo el uso de: “debates, exposiciones, películas, conferencias” etc. Esta variedad es considerada por algunos estudiantes como “flexible”, a la vez que asumen las lecturas que el docente indica, como elementos teóricos, que éste propone para aplicarlos en la práctica y a través de varios ejemplos.

En otro sentido un poco más crítico, algunos estudiantes consideran que. “el método usado por el DCS3 es muy “monótono y teórico”, por lo cual a veces no dan ganas de tomar la materia; sin embargo, agregan que el docente inspira respeto por sus conocimientos y a pesar de lo anterior, se aprende y es bueno (no se precisa si la materia o el método)”.

Los testimonios concluyen, en apreciaciones sobre la cognición en el método del DCS3, viéndolo en términos generales de una manera positiva. Según afirman los estudiantes,

“el método “es concreto; se le aprende y comprende en su mayoría”, aunque reconocen que por cumplir con todos los temas propuestos, algunos de ellos quedan sin profundizar o aclarar suficientemente”.

En conclusión, los estudiantes de esta materia muestran una tendencia que manifiesta un rasgo común en la interacción docente, y es el hecho de que al entablar docentes y estudiantes una relación, se nota en la misma algo que López (1999), expone en términos de que la interacción depende de la distinción, que cada uno de los actores en el aula haga sobre los otros y su propia circunstancia. Es decir, la variable a partir de la cual juzgan y complejizan su interacción con los docentes, depende mucho de imaginarios, que, a juzgar por la contrariedad de calificaciones frente al mismo objeto, supone aquello que Arbesu y Figueroa (2001), conciben como factores que dentro del proceso de aprendizaje intervienen tales como la autoestima y los intereses individuales. De igual forma, esta complejización de la interacción docentes-estudiantes, implica dentro del “enfoque ecológico” y el modelo de Tikunoff, lo que este autor caracteriza como variables experienciales, que:

Se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo alumnos/as. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios del aula. Por el contrario, conllevan experiencias y modos de comprensión específicos, así como presupuestos que determinan su conocimiento y su actuación. Para comprender la significación real de los intercambios en el aula, es imprescindible entender la trama de los conceptos, teorías, estrategias, afectos y hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado, en su experiencia histórica y que ahora activa en los intercambios del aula. (Pérez, 1999, p. 91).

#### 7.4 Caracterizaciones de observación empírica acerca de la interacción docente-estudiante en la Facultad de Comunicación Social de la USTA

Conforme se puede evidenciar en los testimonios recogidos en la muestra de grupos focales, toda la caracterización teórica, que ha servido de base para iniciar este estudio exploratorio, así como su desarrollo de tipo descriptivo-interpretativo, permite cotejar elementos, que implican el concepto general de la enseñanza, pero más allá de ello, las implicaciones que para ésta representan la interacción docente-estudiante. En efecto, los intercambios comunicativos, cognitivos, personales, emocionales, gestuales, entre otros, suscitan una variedad de características que –como se vio en el punto anterior- determinan de una u otra manera el modo en que tanto docentes como estudiantes conciben el aprendizaje.

Es a partir entonces, de la necesidad de caracterizar las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta el factor de las interacciones docente-estudiante, que los distintos testimonios se presentan como una muestra, de que en la enseñanza universitaria y en el aprendizaje, intervienen elementos varios, que resultan determinantes para consolidar el fin principal de la enseñanza, que en términos generales es el aprendizaje de los contenidos propuestos, y trascendente a esta implicación cognitiva, la formación de seres humanos para aportar al desarrollo de la sociedad. No obstante a esta característica no homogénea en las interacciones docente-estudiante en el aula, es posible figurar elementos comunes, que permiten caracterizar las prácticas de enseñanza a partir de las muestras estudiadas.

Es así como, inicialmente, el análisis de las prácticas del docente en términos de las relaciones de poder y su ejercicio, permite conformar de acuerdo a los aspectos más sobresalientes, la categoría central de la posesión del conocimiento como instrumento y eje del ejercicio del poder mismo. Este conocimiento, arma en juego del docente y deseo del

estudiante, genera la más genuina expresión del poder, y de los intercambios que a partir de esta relación se establecen. En efecto, esto es lo que Postic (2000), alude como el modo en el que el profesor establece quién dice o hace algo, generando relaciones de poder que oscilan alrededor de un factor determinante y es que en el aula es el docente quien ostenta el conocimiento.

Es con base en el conocimiento, que la relación entre docente y el estudiante se prefigura de antemano como algo asimétrico. A partir de él, el docente desempeña dentro del aula la acción de dar cátedra, constitutiva por excelencia de su labor y a través de la cual se busca la transmisión de conocimientos. La mayoría de las veces, la cátedra es impartida de manera vertical, donde los saberes y competencias de los alumnos tienen poca o ninguna relevancia. A partir del conocimiento, el maestro maneja otra función exclusiva: evaluar y examinar a los alumnos, acción que si bien tiene funciones claras en el aprendizaje, es la más contundente del poder y, fundamentada en el saber como fin virtuoso, permite al maestro asignar meritoriamente un lugar al sujeto, tarea final de la normalización con la que signa y concibe a cada estudiante. En ella se observa asimismo, la distancia patente de lo que conoce el estudiante frente a lo que sabe el docente.

Con fundamento en los criterios de la institución, que previamente ha otorgado su lugar al docente, queda establecida la competencia del docente; no obstante, frente a los estudiantes, parece ser una tarea vital, reafirmar esta competencia, y ello se constituye en un reto a la labor docente en el aula. Se considera, en general, la base del respeto que se debe obtener a toda costa, y que puede superar cualquier concepto en contra o apático, hacia la personalidad del docente o su metodología de enseñanza.

El uso del conocimiento, en manos del docente representa un arma peligrosa a través de la cual, ocultamente se transmiten ideologías o puntos de vista, que se distancian de la

objetividad científica, lo cual se constituye en un factor en contra del aprendizaje integral, a no ser que los estudiantes procesen el conocimiento y lo valoren críticamente. De ahí la importancia, que constituye la tarea docente de no transmitir solamente los conocimientos en el aula, sino además de proporcionar herramientas, que hagan posible el análisis de los mismos en el proceso de la transmisión, y que debe ser una actitud y aptitud manifiesta en sus estudiantes.

Como puede observarse, en las acciones de los docentes, existen diversas formas de establecer relaciones de poder y de ejercerlo en el aula. No obstante, la diferencia entre ellas, es innegable, su influencia significativa en las situaciones educativas. Las diversas situaciones que se construyen con las acciones docentes, explicitan claramente la existencia de elementos inherentes a la práctica docente que, sin ser el eje de su estudio, sí contribuye al entendimiento de los procesos que se generan en el aula, a partir de los cuales se construye el conocimiento y la identidad profesional del alumno y de la persona, que actuará más tarde en la sociedad como tal.

El análisis de los resultados, permitió identificar cómo las secuencias de las acciones del docente, en las que establece relaciones de poder y lo ejerce dentro del aula, se caracterizan, por mantener una dinámica constante dentro de la cual se insertan las acciones de los alumnos. Estas acciones, no son lineales ni estáticas. Al describir bloques de acciones, es importante señalar, que estos bloques no juegan un papel mecánico, en el que uno sigue el otro, sino que existe también una dinámica interna, que forma a su vez otra trama más fina, en donde se insertan las cualidades del objeto que permean, desde su nivel más simple y superficial, así como todas las acciones del docente, en interjuego con los alumnos dentro del aula.

La relación docente-estudiante analizada de acuerdo con las acciones de ambos actores, puede ser descrita como móvil, abierta y no preformada, cuando se asocia a ciertas acciones,

pero a la vez puede ser fija, cerrada y preformada cuando se asocia a otros elementos. Cuando el docente imparte cátedra, organiza, examina, legisla, legitima, impone y valora. Se puede nominar como una relación de dominación. Por otra parte, cuando el docente negocia, motiva y problematiza, esta relación se puede considerar como una acción, que se realiza dentro de un juego de fuerzas simétricas, y permite un intercambio, que redundará en beneficios para ambas partes en términos de propósitos y logros.

El manejo del poder, ejercido a modo de dominación, crea situaciones educativas que facilitan poco el aprendizaje de los alumnos; cuando mucho, logra reproducir los conocimientos y genera una escasa posibilidad, de que la educación de nivel superior constituya una verdadera alternativa para el cambio social, lo cual es una de las perspectivas en los imaginarios estudiantiles, frente al ejercicio profesional, que realizarán en la sociedad. Estudiar las relaciones y el ejercicio del poder en el contexto, educativo permitió nuevamente visualizar el acto educativo, con todos los elementos que lo conforman, y ahora es posible valorarlo como el acto social que es.

La justificación más importante para el trabajo realizado, radica en la importancia de desentrañar la diversidad de aspectos, que conforman la identidad y el quehacer docente, por la relevancia de la indiscutible labor social, que éste desempeña y la influencia que puede ejercer directamente en el aula, e indirectamente fuera de ella.

## 8. DISCUSIÓN

La investigación realizada, caracteriza los elementos propios de las prácticas de enseñanza e interacción docente – estudiante desde la perspectiva didáctica. Propone dos dimensiones de análisis, que se abordan desde tres categorías respectivamente: enseñanza universitaria, aprendizaje y método de enseñanza. Debe tenerse en cuenta que este estudio, siguiendo la línea de una investigación de carácter interpretativa-cualitativa, fue consecuente con la evaluación de las muestras de grupos focales, las cuales, al haber utilizado el instrumento de entrevista semi-estructurada, implicó apoyar los resultados en el aparato argumentativo de los antecedentes y el marco teórico, ya que al carecer de resultados cuantificables como resultado del presente estudio, es necesario sustentar la interpretación con conceptos y categorías, que recorren no sólo la pedagogía sino la literatura referida a estudios relativos al tema propuesto por este trabajo.

De esta manera, se presentan a continuación los resultados del enfoque descrito arriba, intentando ofrecer una muestra lo más justa posible, vinculada a esos conceptos y categorías que ofrecen los especialistas y que resultaron determinantes, para la realización de este estudio:

- Con base en los hallazgos encontrados y los referentes conceptuales abordados, el PEI de la Universidad Santo Tomás y la triangulación realizada entre los resultados de las entrevistas y la observación de campo, se puede concluir que no existen suficientes elementos, que permitan caracterizar las prácticas que los docentes realizan en el aula de clase, como prácticas de enseñanza. Se evidencia la necesidad de distinguir y diferenciar las nociones de práctica educativa y práctica de enseñanza, ya que por un lado, los docentes parten de un marco común, que se ciñe a los criterios del programa del que son responsables, en el cual no

son totalmente libres, ya que deben cumplir con la orientación y propuestas de la institución; y por otro, la verdadera práctica de enseñanza, se evidencia en las interacciones, que establecen con sus estudiantes a partir del método, la subjetividad y propia experiencia profesional, todo lo cual, configura los modos y circunstancias en que finalmente se da la interacción docente-estudiante en el aula.

- Partiendo del criterio anterior, en la mayoría de las prácticas de los docentes que participaron en la muestra, existe una marcada diferencia entre los supuestos epistemológicos y metodológicos, consignados en las propuestas de la universidad (constructivismo), con las prácticas que desarrollan fácticamente en el aula. Esto responde, primero, a un profesionalismo y capacidades propias, que los docentes en general de educación superior ostentan y que les permite acoplar el marco institucional, que representan, con enfoques metodológicos que, según se vio en los testimonios, representan los resultados de sus investigaciones, de sus prácticas docentes, de sus logros y fracasos. Son estos elementos, los que determinan sus prácticas de enseñanza, y ello tiene una profunda implicación en las interacciones, que en el pasado han entablado en sus prácticas de enseñanza, lo cual constituye un marco de referencia profesional que guía sus procesos en lo sucesivo, y es, como afirma Pérez (1999), “muestra de personalidades que tanto para docentes y estudiantes, está en continua evolución” (p.102-103).

- A lo largo de la investigación, se evidenció la necesidad de construir saberes que fundamenten las prácticas de enseñanza de los profesores y el conocimiento que los alumnos tienen de éstas. Esta realidad, evoca la necesidad de formación de los miembros de la comunidad educativa, respecto a los valores y las disposiciones cognitivas y personales que se requieren para lograr un marco común y es la consecución de la enseñanza-aprendizaje. Es entendible, que haya docentes que adecuan sus prácticas educativas, conforme a principios que

han sido productivos y exitosos anteriormente; pero, teniendo en cuenta la diversidad y a veces, como se vio, contrariedad de imaginarios que manejan los estudiantes frente al aprendizaje y el método, es importante que dentro del aula, la interacción docente-estudiante, se base en una consonancia de propósitos y de mínimos de entendimiento, que aunque no suscitan la total conformidad y uniformidad de criterios —que por demás sería algo muy pretensioso—, sí podría establecer marcos de referencia, que propicien una significación más compartida entre los miembros de la comunidad académica.

- Desde el procesamiento de la información recogida a través de las entrevistas, vale la pena destacar, que no existe relación que indique explícitamente uniformidad de criterios metodológicos institucionales, que determinen las prácticas de enseñanza de los docentes que participaron en la muestra (tres). No es manifiesto así, que haya una correlación metodológica, entre las diferentes asignaturas en cuanto a los contenidos teóricos y a la manera como los profesores desarrollan sus prácticas. No obstante, es visible una retroalimentación a los profesores, por parte de los directivos a partir de los mecanismos de evaluación determinados por la universidad, y los propósitos de formación profesional que el PEI tomasino pretende lograr.

- Frente a sus prácticas de enseñanza, y siguiendo los lineamientos del PEI tomasino, los entrevistados (docentes y estudiantes), reflexionaron cada uno desde su perspectiva y conceptualización, sobre la capacidad de incluir, ciertos elementos emocionales durante la situación misma de enseñanza, ya que para algunos, es claro que el aspecto empático y humano es fundamental, para lograr una interacción propicia al logro del propósito final que es la enseñanza-aprendizaje, fórmula enriquecida por el objetivo de guiar a los estudiantes, hacia una adecuación de su proyecto de vida, con el entorno y la realidad, así como la búsqueda de un mejor desarrollo social, y que significa a su vez, tener en cuenta en las

estrategias pedagógicas implementadas por el docente, sus diferencias cognitivas, culturas y de credo, todo lo cual, como se significó en el “modelo mediacional” centrado en el estudiantes, un factor a tener en cuenta a la hora de evaluar resultados.

- En cuanto a la categoría del método de enseñanza, se evidenciaron como puntos coincidentes la necesidad de que los docentes, además de su formación profesional e intelectual, requieran poner dentro del aula, la participación de elementos de orden pedagógico, metodológico y didáctico, los cuales no siempre pueden ser lineales, sino que requieren de la utilización de diferentes herramientas, recursos, disposiciones de espacio y otros, logrando así un conjunto de alternativas, que no sólo los docentes, sino los estudiantes mismos, coincidieron en categorizar como necesarios para propiciar un ámbito de enseñanza que responda a las necesidades de cada estudiante en particular.

- Por otra parte, los docentes son reiterativos, en el hecho de que los estudiantes tienen al iniciar los cursos, llegan con unos vacíos cognitivos y de habilidades (sobre todo lecto/escritoras), que no permiten desarrollar una práctica de enseñanza, a la manera como está propuesta inicialmente por el programa institucional. Los docentes reconocen la dificultad de las falencias, que evidencian los estudiantes en cuanto a los presaberes necesarios, para el buen desarrollo del proceso de enseñanza, a la vez que ven en este factor un elemento en contra del cumplimiento 100% del programa y la metodología, ya que la enseñanza universitaria, está hoy en día gastando mucho tiempo a la resolución y/o nivelación de estas falencias, que traen los estudiantes de su enseñanza básica y media.

- A su vez, los estudiantes consideran, que los profesores presuponen que todos ellos tienen los elementos teórico-conceptuales necesarios, para la comprensión de las temáticas propias de cada asignatura, cuando es evidente, que esta inconsistencia en cuanto a la

comprensión y presunción de los saberes y habilidades, se convierte en una de las principales dificultades, para el desarrollo del proceso de enseñanza en el aula.

- Recursos y técnicas: En lo referente a los recursos y técnicas utilizadas; hay coincidencia en cuanto a que los recursos más utilizados son los libros y textos especializados. La técnica que más se utiliza es la clase magistral y el enfoque de la misma, sobre una postura teórico-práctica. Sobre este punto, vale la pena recalcar que los estudiantes reconocen, que cuando los profesores permiten que los estudiantes participen en la clase, a través de las exposiciones, debates o estudios de caso, el espacio del aula es mucho más agradable y positivo. Sin embargo, paradójicamente, reconocen el valor y reclaman la clase magistral, atribuyéndole el valor más importante, dentro de la práctica que ejercen los profesores, sobre todo cuando ésta se ve acompañada de un alto nivel de exigencia y de un método de enseñanza que es concreto y efectivo. De hecho, este elemento implica la respetabilidad, que en la interacción docente-estudiante se desarrolla y solidifica, y ello constituye uno de los criterios de significación más importantes, que se puede concluir de las muestras recogidas.

- Como conclusión final, se observa que desde la misma caracterización de enseñanza universitaria, que plantea la institución, pero sobre todo, en las preconcepciones que aúnan las prácticas de los docentes, así como el imaginario posterior de sus estudiantes frente a su metodología, es decir, frente a los resultados que su interacción ha evidenciado, hay un propósito general, que es claro para los miembros de la comunidad educativa, y este es lograr una efectiva realización de la enseñanza-aprendizaje, la cual se logra a partir de un elemento, que últimamente es muy importante en los enfoques de enseñanza: el *método significativo*. El modo en el que este enfoque de enseñanza, se evidencia en el presente estudio, se da en orden a que desde el programa y PEI propuesto por la institución, hay una referencia a la construcción del aprendizaje, en un contexto basado en la aplicación de la teoría

con la práctica real, así como al intercambio de los estudiantes con el entorno. Luego este enfoque, guía los presupuestos de los docentes, frente a su práctica de enseñanza, teniendo en cuenta que es importante, hacer partícipe del proceso de aprendizaje a la realidad social y los cambios del mundo contemporáneo, para adecuar sus métodos y su interacción con los estudiantes.

- Y finalmente, los estudiantes manifestaron: “que la manera en que acceden fácilmente a cada uno de los propósitos y objetivos del programa, está basado en la manera como ellos conciben su propio proceso de aprendizaje, y es a ello a lo que llaman *significación*”. Asumen que cuando un docente, su relación con el mismo y la enseñanza-aprendizaje, que están recibiendo de él, les genera en lo personal e intelectual un *sentido*, esto es, una *significación*, es más accesible a ellos lograr el conocimiento, y es partir de la realización exitosa de esta práctica, que juzgan el modo de interactuar con x o y docente.

## 9. Referencias Bibliografía

Arbesu I. y Figueroa, A. (2001). “La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica”. México.

Arias, José Miguel (2006). “Caracterización de las interacciones estudiante-profesor en los procesos formativos en la educación superior Estudio de caso Carrera de Microbiología Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana”, Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana,

Baudrillard, J. (1974). “La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras”.  
Barcelona: Plaza & Janes, S.A. Editores.

Bonilla, E. (1997). “Más allá del dilema de los métodos: entrevistas a grupos Focales”.  
Madrid: Ed. Norma.

Buendía, L. (1999). “Métodos de investigación en psicopedagogía” Madrid: McGraw-Hil.

Camilloni, Alicia. (1998). “Corrientes didácticas Contemporáneas”. Argentina: Paidós.

Carr, Wilfred. (1999). “Una teoría para la educación, Hacia una investigación educativa. Madrid: Morata.

Cartaña, J. y Comás, M.C. (1994). “Algunas consideraciones alrededor de la concepción constructivista de las ciencias experimentales: Dualidad entre ciencia y su enseñanza. Murcia (España): Universidad de Murcia.

Castells, Manuel. (1997). “La era de la información, economía, sociedad y cultura”.  
Volumen 1, Madrid: Alianza Editorial.

Chacón, M. (2007). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. Acción Pedagógica. Tarragona: España: Universidad Rovira y Virgili.

Coll, C. (1994). “Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa”, en Fernández P. y Melero M. A. (Comps.). “La interacción social en contextos educativos”. Madrid: Siglo XXI.

Coll. Cesar. y S. I. (1990). “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Madrid: Ed. Alianza.

De Zubiría Samper, Miguel. (1994). “Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento”. Bogotá D.C.: Fundación Alberto Merani.

Dewey, Jhon. (1991). “Una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” Madrid: Ed. Morata.

Díaz, B. Guarín, A. (2003). “Caracterización de las interacciones profesor- estudiante en los procesos formativos de la educación superior. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Escobar, F. (2004). “Las interacciones profesor estudiante en los procesos formativos del programa de Odontología de la Pontificia Universidad Javeriana”, Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara México. (1992). “Prácticas docentes en el quehacer cotidiano del maestro”. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Gaitán, C. y Jaramillo, J. (2005). “Estado del Arte sobre Prácticas Educativas y Procesos de Formación”. Línea de Investigación en Prácticas Educativas y Procesos de Formación”. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Gaitán, R. Carlos. (2005). “Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior” (Estado del Arte). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Gimeno, Sacristán José. (1992). “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid: Ed. Morata.

González, V. (2000). “Educación de valores y desarrollo profesional en estudiantes universitarios”. Cuba: Revista Cubana de Educación Superior, No. 3.

Hargreaves D, (1979), “Las relaciones interpersonales en la educación”, Ed. Nancea, Madrid. Recuperado el 22/12/2010 de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/modulo2/materiales/didactica/enfoques.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/didactica/enfoques.pdf).

Isla, I. I. (2010). “La formación de valores desde la docencia universitaria”, en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 10/12/2010 de: <http://www.oei.es/valores2/isla.htm>.

Jaramillo, J. (2005). “Estado del arte facultad de educación, prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior”, Publicaciones de la Facultad de Educación, Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Litwin, Edith. (1997). “Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior”. Buenos Aires: Ed. Paidós.

López, Ruiz, J. (1999), “Conocimiento docente y práctica educativa”. Málaga: Ed. Aljibe.

Luján, S. (2002). “Aprendiendo a ser estudiante universitario”, en actividades de iniciación en la vida universitaria, Módulo: Problemática universitaria y sociedad”. Brasil: Universidad de Río Cuarto.

Martínez, María Isabel. (2009). “Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de Español como lengua extranjera”. Recuperado el 20/12/2010 de <http://www.eumed.net/tesis/2009/mimi/aprendizaje%20cooperativo%20como%20metodo%20de%20ensenanza.htm>.

Mazzeranghi, P. (2010). “Voci per un Dizionario del Pensiero Forte, “La tecnocracia”, en Istituto per la Dottrina e l'Informazione Sociale I.D.I.S. Recuperado el 10/12/2010 de [http://www.alleanzacattolica.org/idis\\_dpf/spanish/t\\_tecnocracia.htm](http://www.alleanzacattolica.org/idis_dpf/spanish/t_tecnocracia.htm),

Mellace, A.C. (2009). “El enfoque dialógico en el abordaje de conflictos socioambientales. Aprendizajes de la práctica.

Mora, A. Rodríguez, E. y otros (2004). “Las interacciones profesor estudiante en los procesos formativos del programa de Psicología Empresarial de la Universidad Piloto de Colombia”. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, G. A. (1993). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. Madrid: AKAL

Perrenoud, Philippe. (2004). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Ed. Graó.

Pontificia Universidad Javeriana (2002), “La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral”, en Informes de Bogotá D.C.: Investigación, Pontificia Universidad Javeriana.

POSTIC, Marcel. (2000). La Relación Educativa. Madrid: Narcea.

Pruitt, B. y Thomas P. (2009). “Jornadas de Diálogo Democrático”, en Diálogo Democrático Un Manual para Practicantes, PNUD, OEA, IDEA, ACIDI, 2008. Recuperado el 26/12/2010 de [http://sedlc.ivic.gob.ve/edlc/estudio\\_de\\_la\\_ciencia/Doc\\_IR/Enfoque\\_dialogico\\_conflictos\\_socioambientales.pdf](http://sedlc.ivic.gob.ve/edlc/estudio_de_la_ciencia/Doc_IR/Enfoque_dialogico_conflictos_socioambientales.pdf), el 30/12/2010.

Restrepo M. y Campo R. (2002), “La docencia como práctica universitaria. El concepto, un estilo, un modelo”, Primera Edición. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana.

Restrepo y Campo (1999). “Pedagógico: didáctica de los docentes de la educación superior”. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Ricoeur, Paul. (2006). “Caminos del reconocimiento”, Trad. de Agustín Neira, México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Sehk, Penélope. (1995). “Más allá del dilema de los métodos”. Barcelona: Ed. Gedisa.

Rodríguez, (2004). “Práctica en la educación”. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Rueda, F. y Bain, K. (2004). “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”. , Valencia (España): Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Ruiz, J. (1992). “Gerencia en el aula”. (Venezuela: Instivoc, (Yaracuy).

Sacristán, J. Gimeno. (1992). “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid: Ed. Morata.

Sampieri, Roberto. (2001). “Metodología de la investigación., México: Mc Graw Hill.

Sánchez, G. y Valcárcel, M.V. (1993). “Diseño de unidades didácticas en el área de ciencias experimentales, Enseñanza de las Ciencias”. Madrid: Ed. Morata.

Sánchez, T. (1995). “La construcción del aprendizaje en el aula”. Argentina: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Sarramona, J. (1988) “Comunicación y educación”. Barcelona: Ed. CEAC.

Satiuste, V. y Gómez F. (1984). “Didáctica de la filosofía”. Madrid: Narcea.

Suriani, B. (2003.), “Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio”, en Congreso.

Tamayo, (1996). “Métodos de investigación científica”. México: Editorial Plaza y Valdés.

Tapia, J. (1991). “Motivación y aprendizaje en el aula: ¿cómo enseñar a pensar?” Madrid: Ed. Santillana.

Universidad Autónoma de Madrid (1999).

Universidad Católica de Uruguay. (2008). “Buenas prácticas de enseñanza en la carrera de Comunicación”. Bogotá D.C.:Pontificia Universidad Javeriana.

Universidad de Barcelona (2010). “Psicología de los Constructos Personales”, artículo publicado en Sitio Web: <http://www.ub.edu/personal/pcp/rejilla.htm>, obtenido el 23/12/2010.

Vélez, G. (2005). “El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas en la Universidad”, en Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Reconociendo los problemas educativos de la Universidad. Año. 1. No. Universidad Nacional del Río Cuarto, Recuperado el 14/12/2010 de [www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo02.pdf), el

Woolfolk, Anita. (1990). “Psicología educativa”. México: Prentice-Hall.

Worldlingo (2010). “Translation, Localization, Globalization”. Recuperado el 14/12/2010 de [http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/es/Jigsaw\\_\(teaching\\_technique\)](http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/es/Jigsaw_(teaching_technique))

## 10. ANEXOS

### 10.1 ANEXO 1

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:**

***“MÁS ALLA DE LA RELACIÓN EN EL AULA”  
CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ENCUENTRO A LA INTERACCIÓN  
PROFESOR ESTUDIANTE.***

Estimado(a) estudiante:

El objetivo de esta entrevista es el de conocer los principales elementos, que según su opinión, caracterizan las interacciones del profesor: Cesar Augusto de la materia Comunicación para el Desarrollo. La información que usted consigne es reservada y solo será utilizada para el propósito de esta investigación. Agradezco su sinceridad. Agradezco su sinceridad.

1. ¿Qué es para usted la enseñanza universitaria?

---

---

---

---

2. ¿Qué es para usted el aprendizaje?

---

---

---

---

3. ¿Cómo estudiante universitario, como concibe el aprendizaje?

---

---

4. ¿Cuál es el método de enseñanza que usa su profesor de esta asignatura?

---

---

**“GRACIAS POR SU COLABORACIÓN”.**

## 10.2 ANEXO 2

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.**

***“MÁS ALLA DE LA RELACIÓN EN EL AULA”  
CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ENCUENTRO A LA INTERACCIÓN  
PROFESOR ESTUDIANTE.***

Esta **entrevista** pretende conocer algunos de los elementos que caracterizan las prácticas e interacción profesor estudiante del profesor: \_\_\_\_\_, de la facultad de: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Profesión: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**1. ¿Qué es para usted la enseñanza universitaria?**

---

---

---

---

**2. ¿Cómo concibe usted el aprendizaje?**

---

---

---

---

**3. ¿Cómo concibe usted profesor el aprendizaje del estudiante universitario?**

---

---

---

---

**4. ¿Cuál es el método de enseñanza que usted utiliza en el aula desde su asignatura?**

---

---

---

---

**“GRACIAS POR SU COLABORACIÓN”.**

### 10.3 ANEXO 3

17

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

**“MÁS ALLA DE LA RELACIÓN EN EL AULA”  
CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ENCUENTRO A LA INTERACCIÓN  
PROFESOR ESTUDIANTE.**

Esta **entrevista** pretende conocer algunos de los elementos que caracterizan las prácticas de enseñanza y la interacción profesor estudiante del profesor:  
\_\_\_\_\_, de la facultad de: \_\_\_\_\_

Nombre: CESAR A. GONZALEZ Profesión: COMUNICACION SOCIAL  
Asignatura: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**1. ¿Qué es para usted la enseñanza universitaria?**

Es un proceso académico que involucra aspectos técnicos, teóricos y humanos que busca generar destrezas en los estudiantes para afrontar la vida laboral y para propiciar posturas de vida.

**2. ¿Cómo concibe usted el aprendizaje?**

Como una relación horizontal que parte de unos presupuestos técnicos o conceptuales y que poco a poco se va convirtiendo en transformación del ser humano

**3. ¿Cómo concibe usted el aprendizaje del estudiante universitario?**

es un proceso irregular que conlleva sus propios profundos, vivenciales y docentes, a veces sin un fin claro

**4. ¿Cuál es el método de enseñanza que usted utiliza para la enseñanza de su asignatura?**

Bajo involucrar la vida misma, la cotidianidad, el país y el continente y el mundo en una relación con los contenidos de la asignatura.