



Significados que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente: estudio realizado en la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba – Bolivia)

Meanings that students give to teaching methodologies (Study carried out in the career of Psychology at the Universidad Mayor de San Simón from Cochabamba - Bolivia)

Saúl Marcelo Chinche Calizaya

marcelochinche@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0003-1662-0645>

Unidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

Recibido en octubre 2021 | Arbitrado en noviembre 2021 | Aceptado en diciembre, 2021 | Publicado en enero 2022

Resumen

Palabras clave:

Significado; metodología de enseñanza; intersubjetividad; Práctica docente; habitus; interacción; proceso educativo; imaginario; cultura docente

La educación constituye un hecho y una práctica social que continuamente devela un conjunto de modos de transmisión de conocimientos a través de directrices pedagógicas que orientan el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) y el rol docente (práctica docente) en el aula. Por ello, resulta necesario abordar un estudio acerca de las metodologías de enseñanza docente que representan por sobre muchas otras consideraciones, la responsabilidad que tiene cada institución, de asegurar la calidad educativa y la actualización profesional. Esta apreciación se dificulta si nos adentramos en la comprensión e interpretación del significado que tiene para los estudiantes esa metodología de enseñanza desarrollada por los docentes y que, al ser un arquetipo tan perfectamente delineado, conlleva necesariamente recurrir a la interpretación del sentido subjetivo de la acción que se da en la conducta de los actores en determinadas situaciones.

Abstract

Keywords:

Meaning; teaching methodology; intersubjectivity; teaching practice; habitus; interaction; educational process; imaginary; teaching culture

Education constitutes a fact and a social practice that continuously reveals a set of modes of transmission of knowledge through pedagogical guidelines that guide the educational process (teaching-learning) and the teaching role (teaching practice) in the classroom. Therefore, it is necessary to undertake a study about the teaching teaching methodologies that represent, above many other considerations, the responsibility that each institution has, to ensure educational quality and professional updating. This appreciation is difficult if we delve into the understanding and interpretation of the meaning that this teaching methodology developed by teachers has for students and that, being such a perfectly delineated archetype, necessarily entails resorting to the interpretation of the subjective meaning of action that occurs in the behavior of the actors in certain situations.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas en general, entre las que se encuentra la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de la ciudad de Cochabamba, República de Bolivia, se constituyen en centros generadores de conocimientos y formadores de nuevas generaciones, capaces de producir conocimiento y ejercer idóneamente su papel en el desarrollo económico, político, cultural y social en el medio en el que se hallan insertos.

Ahora bien, en lo referente a la formación de profesionales en el área de Psicología, la UMSS ha delegado esta responsabilidad y tuición a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como la máxima instancia universitaria encargada de la administración y evaluación de su funcionamiento. El objetivo principal de la Carrera, es la formación de profesionales psicólogos capaces de integrar sus conocimientos, habilidades y actitudes en una conceptualización científica, epistemológica y crítica del sujeto psicológico, desde las perspectivas teóricas que propone el Plan de Estudios, para aportar en la investigación, evaluación, prevención e intervención de los problemas de salud mental, psicoeducativos y psicosociales que se presentan en la realidad regional y nacional, atendiendo las necesidades y demandas individuales, grupales o comunitarias propias del quehacer psicológico.

Por la importancia del mismo, el Plan de Estudios ofrece a los futuros profesionales en el área de Psicología no sólo conocimientos sólidos sobre la problemática psicológica, sino también el dominio de las habilidades que caractericen su actividad profesional. Tal aspiración exige sin duda, analizar y reflexionar críticamente

los lineamientos pedagógicos, con los cuales se encuentra operando los procesos académicos la Carrera de Psicología; pero principalmente, los aspectos pedagógicos relacionados con el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) y el rol docente (práctica docente) en el aula; que guían el desempeño académico universitario y su importancia capital en la transmisión de conocimientos significativos impartidos en la formación del profesional en Psicología.

Es fundamental que la universidad otorgue especial interés y preocupación a las metodologías de enseñanza docente que representan por sobre muchas otras consideraciones, la responsabilidad que tiene cada institución, de asegurar la calidad educativa y la actualización profesional. Pero esta apreciación se dificulta si nos adentramos en la comprensión e interpretación del significado que tiene para los estudiantes esa metodología de enseñanza desarrollada por los docentes, al ser un arquetipo tan perfectamente delineado y que conlleva a la interpretación del sentido subjetivo de la acción que se da en la conducta de los actores en determinadas situaciones.

A ello se agrega que la investigación, por lo general, ha privilegiado el papel que juega el docente como principal mediador del proceso educativo, en tanto que el papel del estudiante no ha sido suficientemente atendido. Así observamos estudios diversos referidos al pensamiento del docente; investigaciones que recogen sus creencias, expectativas, teorías implícitas y en general, sus concepciones relacionadas sobre la práctica pedagógica apoyándose en metodologías de enseñanza.

Sin embargo, consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas y/o maneras en que las metodologías de enseñanza desarrolladas por el docente, les permiten acercarse al conocimiento, su actuación en el aula a la vez que se constituye como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, nos adscribimos al reconocimiento que, como proceso interactivo, las valoraciones y significados que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente y, por ende, a su aprendizaje, constituyen importantes mediadores en la comprensión de la influencia que ésta ejerce en su formación profesional.

De ahí la importancia de comprender el significado que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente, en tanto significado factual subjetivo en el accionar individual que constituye un accionar social específico del docente, donde convergen saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos alrededor del trabajo que desempeña en el aula. En esa orientación, creemos que el presente estudio posee relevancia, social, teórica y metodológica por las siguientes razones:

En primer lugar, se espera que los resultados obtenidos, contribuyan a orientar las políticas educativas institucionales de la UMSS referidas a las metodologías de enseñanza docente que se desarrollan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y, concretamente en la Carrera de Psicología, que representan por sobre muchas otras consideraciones, la responsabilidad que tiene cada institución, de asegurar la calidad educativa y la actualización profesional.

En segundo lugar, la investigación por lo general, ha privilegiado el papel que juega el docente como principal mediador del proceso educativo, en tanto que el papel del estudiante no ha sido suficientemente atendido. Por lo mismo, conlleva realizar un esfuerzo metodológico en torno a contar con otra mirada, otra perspectiva -desde los estudiantes-, sobre el hecho educativo. Precisamente ahí radica la relevancia teórica y metodológica del presente estudio, en tanto busca recoger discursos, significados que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza docentes, conocer sus creencias, expectativas, teorías implícitas y, en general, las concepciones relacionadas sobre la práctica docente.

En tercer lugar, consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son insoslayables a la hora de comprender las motivaciones que guían el accionar del docente en el aula, las metodologías de enseñanza que utiliza; y en general, su actuación en el aula. De ahí que nos adscribimos al reconocimiento que, como proceso interactivo, las valoraciones y significados que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente y, por ende, a su aprendizaje, constituyen importantes mediadores en la comprensión de la influencia que ésta ejerce en su formación profesional.

Finalmente, indicar que el solo hecho de realizar un estudio sistemático sobre el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente, en tanto significado factual subjetivo en el accionar individual que denota un accionar social específico del docente; donde convergen saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos alrededor del trabajo

que desempeña en el aula; expresa ampliamente la relevancia teórica y metodológica del presente estudio; además de aportar significativamente en la producción de un conocimiento mucho más riguroso y objetivo del proceso educativo desde la perspectiva de los estudiantes.

Desarrollo

La educación constituye un hecho y una práctica social. Por lo mismo, no puede ser comprendida sino es en un marco complejo que la contextualiza y que, al ser histórico, político y económico, se halla en una esfera que no es precisamente una forma cristalizada de un espacio físico -el aula-, sino que abarca un conjunto de relaciones de poder, de concepciones ideológicas confrontados y enfrentados y de procesos ininterrumpidos de cambios profundos que se dan como producto de la dinámica sociocultural histórica.

Desde tales supuestos, el estudio de las estrategias de enseñanza docente remite necesariamente a la

búsqueda de una clave significativa para comprender los grandes modos de transmisión que se hacen a través de la escuela y la universidad. Los modos de transmisión se caracterizan por tener un conjunto de dispositivos, que en conjunto forman un gran dispositivo característico de cada época histórica (Furlán, 1999, p.120).

La metodología de enseñanza, bien puede ser definida como “los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como

individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo” (Restrepo, 2002, p.89).

Pero la metodología de enseñanza del docente no se centra únicamente en la técnica de educar; toda vez que no se limita sólo a la relación académica que se genera en el aula de clase, sino que abarca fundamentalmente la interacción cotidiana en el aula con los estudiantes, entendida como una acción donde está presente el docente en sus dimensiones personales y profesionales; es decir -siguiendo a Max Weber-, como individuo actuante que le asigna un significado subjetivo a su conducta. Esta dimensión individual subjetiva es central; puesto que las conductas que el docente -en su faceta individual- asume en una determinada situación, responden a una especie de ajuste cultural, pues como miembro de ella conoce las normas, las reglas y los significados que en ella rigen y, a través de ello, adecua su conducta en relación al contexto que transforma ese comportamiento en acción.

De esta forma, hay un reconocimiento tácito de qué es lo que hace un profesor: enseñar, la cual está determinada socialmente y con ello, históricamente, tanto en el sentido del proceso de internalización de las estructuras sociales, como en el sentido de cómo esas estructuras han sido recreadas por las generaciones anteriores (*habitus*).

Ahora bien, siguiendo a Bourdieu (1997), señalar que el *habitus*, hace referencia al conjunto de disposiciones que se manifiestan en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción; que está condicionado socioestructuralmente, en el sentido de que en el individuo se va formando

mediante la internalización de las condiciones sociales externas de su existencia, a través de la posición específica que éste, y la clase social a la cual se adscribe, posee dentro de la estructura de relaciones sociales (trayectoria social, capital económico, cultural o social).

Por lo que resulta acertado pensar que los estudiantes desde la niñez han asimilado una imagen cultural de la práctica docente (desempeño docente como tal) y, en ese mismo sentido, los docentes saben y se reconocen en ese colectivo social.

Así, la metodología de enseñanza desplegada por el docente en el aula, se enmarca en el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos en el espacio social, académico y cultural, que mediados por la reflexión permanente deberían conducir a un profundo análisis en torno al rol docente en el aula y fortalecer su formación disciplinar e investigativa, en la medida en que interactúa con las necesidades concretas de los estudiantes en relación con el lenguaje comunicativo, la convivencia y las formas de acceder al conocimiento que lo sitúen en contextos donde la discusión, el análisis, la reflexión, la confrontación, lo hagan propositivo frente a su rol como educador.

Sin embargo, a nuestro entender, tales dimensiones de las metodologías de enseñanza docente (modelos, creencias, estilos), deberían ser analizadas y reflexionadas desde la perspectiva de los estudiantes y los significados que éstos le atribuyen, en un esfuerzo por evitar reduccionismos en su explicación comprensión e interpretación que, por lo general, siempre han sido realizadas desde los modelos pedagógicos.

Dicho de otra forma, se trata de comprender (*Verstehen*) las metodologías de enseñanza docente -entendida como fenómeno social-, desde la perspectiva de los estudiantes, quienes, guiados por su intuición, su percepción, identifican el sentido de la acción, según la intención del actor (docente); reconocer el contexto al que la acción pertenece y desde donde obtiene significado.

Desde la lógica presentada en el párrafo precedente, es posible develar nuevas dimensiones en la comprensión del ejercicio docente entendido como el cúmulo de experiencias y la forma como han aprendido a concebir el hecho educativo. A esta postura, se suma también la interacción comunicativa establecida entre el docente y el estudiante en el aula; interacción en el que se imparten relatos sociales, mediante la discursividad. Dicho de otro modo, el “discurso es el resultado de una producción; considerada como una red compleja de relaciones sociales, que obedece a unas reglas y transformaciones que se originan en un contexto específico” (Bernstein y Díaz, 1985, p.96).

Así, la necesidad de comprender el significado que le otorgan los estudiantes de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes, deja abierta la posibilidad de profundizar en las pedagogías visibles e invisibles que hacen referencia a la estructura del control y a la forma de comunicación entre transmisor (docente) y el receptor (estudiante).

Además, esta mirada -desde la perspectiva de los estudiantes- posee muchas implicancias en el entendimiento interpretativo que, a decir de Max Weber, es un medio para llegar a un

entendimiento y explicación causal de la acción social, el cual puede ser observacional directo -entender qué hace el individuo-, o explicativo que conlleva mayor profundidad, en razón a que además de entender, incluye el por qué lo hace y qué motivos tiene para hacerlo; esto se logra cuando se coloca una acción racional en un contexto de significado inteligible e inclusivo, que posibilite la interpretación de la subjetividad con un alto grado de verificación.

Con las consideraciones descritas anteriormente, se formula el problema del presente estudio en los siguientes términos: ¿Cuál es el significado que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba?

Los objetivos que guiaron el estudio, son descritos a continuación

Objetivo general: Conocer y comprender el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes de la Carrera de Psicología.

Objetivos específicos:

- Analizar las principales características de las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología, desde la perspectiva de los estudiantes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de las metodologías de enseñanza docente, desde la perspectiva de los estudiantes

- Develar el significado que ejercen las metodologías de enseñanza docente en el aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes.

MÉTODO

El estudio corresponde a una investigación con enfoque comprensivo-interpretativo. Es decir, un estudio de corte cualitativo. La investigación cualitativa es utilizada principalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, fundamentalmente por la especificidad de su opción epistemológica –es decir, su inscripción en el paradigma comprensivo interpretativo-, y por considerar “una sucesión de operaciones y de manipulaciones técnicas intelectuales que un investigador hace experimentar a un objeto o fenómeno humano para hacer que surjan de él las significaciones tanto para él como para los demás” (Mucchielli, 2001, p.67).

Conviene dejar establecido que, lejos de buscar muestras representativas de un universo específico, se busca privilegiar una adecuada elección de los informantes claves, con base en el conocimiento, las percepciones y experiencias vivenciales que poseen, para de esta manera saturar el espacio simbólico del área o tema a abordarse.

El diseño elegido es el estudio de casos, el cual es definido como “una técnica particular de recogida de datos, de configuración y de tratamiento de la información que trata de explicar el carácter evolutivo y complejo de los fenómenos que conciernen a un sistema social que tiene sus propias dinámicas” (Mucchielli, 2001, p.102). Se espera que el estudio de casos abarque

la complejidad de un caso particular, en virtud de que estudiamos ese caso por tener un interés muy especial en sí mismo y porque interesa el detalle de las interacciones que se suscitan en sus contextos reales.

Sujetos de la Investigación

Para el caso de la elección de la muestra se tomó en consideración criterios de conocimiento, comprensión y pertinencia que hacen referencia a la estructura particular y a la génesis del objeto de estudio que posibiliten la efectiva selección y focalización precisa de los participantes-actuales que reproduzcan mediante sus discursos, información significativa sobre la investigación realizada (muestra estructural). Tal es así que la muestra aplicada en el presente estudio corresponde a una muestra estructural, mediante el cual, se busca “localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.77). No obstante, ello tiene sentido en la medida que se considera el conocimiento que poseen los informantes claves sobre el tema y del campo de estudio.

Precisamente, la “muestra estructural se centra en los huecos (silencios o límites en el espacio y en las fronteras o límites en el tiempo): en el espacio, las zonas polarizadas y en el tiempo las fases transicionales” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.78). De ahí que no es relevante la cantidad sino la composición adecuada de los grupos, dado que un mayor número de los mismos, no supone más información, sino que puede implicar mayor redundancia; es decir, repetición de las claves de los discursos ya obtenidos.

Ahora bien, con relación a las personas, señalar que las mismas fueron elegidas en función de los objetivos de la investigación y en concordancia con las características de la muestra elegida (muestra estructural). Tal es así que los sujetos que participaron del estudio, ascienden a un total de catorce estudiantes de séptimo semestre de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). De los cuales, ocho estudiantes participaron del grupo focal y seis de las entrevistas en profundidad; ambas técnicas fueron complementada con la observación.

Criterios de credibilidad

Las prácticas cualitativas constituyen una forma más o menos simulada y controlada de reproducir las formas de intercambio simbólico de la praxis social real, libre de comprensiones totalizadoras, respondiendo así a la lógica del sentido concreto; siendo esta una característica básica de la lógica situacional de la práctica social misma en el que se sitúan diversos fenómenos simbólicos (significaciones de los discursos/sentidos de un proceso motivacional), los cuales no pueden ser absolutizados, menos reducidos en su complejidad.

Ahora bien, en la investigación cualitativa –a diferencia de la investigación cuantitativa–, tanto la validez y la confiabilidad que se relacionan de forma directa con la calidad del estudio, son analizados y tratados a la luz de criterios de credibilidad, Para lo cual, con fines de asegurar la credibilidad, se ha optado por la realización de un proceso de triangulación de la información obtenida, la cual, por un lado, tuvo un carácter teórico y también metodológica. La triangulación

Saúl Marcelo Chinche Calizaya

en el ámbito de la investigación cualitativa “supone que, cuantos más datos diferentes obtenga el investigador a propósito de un mismo problema, más rica será su interpretación y mejor podrá confiar en ella” (Mucchielli, 2001, p.347).

Así la triangulación metodológica de validación es

una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas (...) permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos. (Mucchielli, 2001, p.347).

Dicho de otra forma, con la triangulación metodológica se describe un estado mental del investigador que intenta activa y conscientemente sostener y corroborar los resultados de su estudio.

Recurrimos a la triangulación por dos razones: la primera hace referencia a la naturaleza de los fenómenos estudiados que, al ser dinámicos y evolutivos, es poco improbable hallar técnicas de recogida de datos capaces de capturar toda la riqueza de estos fenómenos y, segundo, porque tiene que ver directamente con la posición que como investigadores ocupamos en la investigación del objeto de estudio; puesto que el investigador como sujeto en ningún momento actúa ajeno al margen o distante del estudio, sino que existe y está presente en todo momento, en tanto es sujeto, ser pensante y constructor de significados a partir de los datos de su investigación.

De esta forma, con la finalidad de verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos se procedió a combinar técnicas diversas de recogida

de datos como son la entrevista en profundidad y el grupo focal; las cuales fueron complementadas con la observación directa reiterada. Finalmente, con relación a la triangulación teórica, señalar que tiene que ver con el soporte de las teorías que sustentan la investigación y que giran en torno a tres posturas teóricas: Pierre Bourdieu con los planteamientos de Campo, Habitus y Capital Cultural, Berger y Luckman con la fenomenología social, concretamente con el conocimiento de la vida cotidiana. Alfred Schutz con la fenomenología del mundo social, y concretamente con la intersubjetividad del mundo de la vida y el mundo de la vida cotidiana.

RESULTADOS

En este acápite se presenta el proceso de análisis e interpretación de los discursos emanados por los sujetos que fueron parte del estudio (estudiantes del séptimo semestre de la Carrera de Psicología). El sistema empleado para el mismo, se basa en el análisis de contenido, la cual está “orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos” (Mucchielli, 2001, p.69).

Con los datos recogidos en las grabaciones, se realizó la transcripción en su totalidad de los discursos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad, así como del grupo focal. La siguiente etapa consistió en la realización de lecturas reiteradas y continuadas del corpus de datos que posibilitaron la codificación o enumeración de temas emergentes organizados en una matriz explicativa.

Posteriormente, se procedió a la construcción de categorías con el apoyo de teorías fundamentales para la comprensión del fenómeno de estudio. Cabe señalar que lo más “importante en el análisis cualitativo es ver que esta categorización se hace sin rejilla teórica y conceptual a priori y que puede también lograr la invención de un concepto nuevo o interdisciplinar” (Mucchielli, 2001, p.30). De ahí que la construcción de categorías representa un nivel relativamente alto de abstracción. Finalmente, se procedió a establecer relaciones entre las categorías construidas a partir de los discursos obtenidos.

El resultado del razonamiento inductivo aplicado a los datos, la relación e interrelación de las teorías que sustentan el presente estudio, orientaron la construcción de las siguientes categorías que a continuación se detallan:

- Categoría Estrategias de Enseñanza Docente
- Categoría Caracterización del Acompañamiento Docente
- Categoría Atención a las Necesidades de Aprendizaje de los Estudiantes
- Categoría Interacción Profesor - Estudiante

Por último, señalar que los resultados obtenidos se dividieron en dos niveles de análisis: en un primer nivel se describen e interpretan los datos obtenidos (corpus) a través de las técnicas aplicadas (observaciones reiteradas, entrevistas en profundidad y grupo focal).

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delaten de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Repetir lo mismo Ganas de enseñar No de dictar Obligación Ganas de trabajar Clases aburridas</p>	<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE</p> <p>(Proceso a través del cual el docente va adquiriendo las habilidades en la construcción de estrategias que le permiten atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; pero fundamentalmente la posibilidad o disposición de pensar y de repensar su trabajo con los estudiantes).</p>	<p>“Hay algunos docentes que se sienten, obligados y nos dan clases por obligación”</p> <p>“Hay algunos docentes que, si vienen con ganas de trabajar, por preguntar qué opinan, son docentes que si saben la materia”</p> <p>“Los docentes tienen que ya meterse una idea de cambiar métodos y ya no más hacer uso del método antiguo solo dicto, dicto, dicto”</p> <p>“Un docente es que conozca bien su materia también que sepa explicar su tema de una forma bien clara”</p> <p>“El docente era tan mecánico que nos hacía odiar la materia”</p> <p>“Hay profesores que parecen unos muertos en vida que entran y charlan te dan un texto y se van”</p> <p>“Hace falta docentes que aprendan a enseñar”</p>	<p>Las categorías identificadas (práctica pedagógica docente; caracterización del acompañamiento docente en el aula; atención a necesidades de aprendizaje de los estudiantes e interacción profesor estudiante), constituyen importantes referentes o dispositivos teóricos para el análisis e interpretación de los discursos de los actores sociales (estudiantes) seleccionados como sujetos de estudio, reflejando su pensamiento en relación al significado que le atribuyen a las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes de la Carrera de Psicología.</p> <p>En esa perspectiva las categorías práctica pedagógica docente y caracterización del acompañamiento docente en el aula, ofrecen un panorama o un espacio de análisis holístico esencial para la comprensión e interpretación de las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes desde la perspectiva de los estudiantes.</p>

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delante de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Reglas de trabajo</p> <p>Explicar mejor</p> <p>Tienen su predilecto</p> <p>Discriminación en las clases</p> <p>Venimos por venir nomas</p> <p>Ellos también han sido estudiantes</p>	<p>ATENCIÓN A NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</p> <p>(Conlleva desde ya, enseñar a los estudiantes no sólo conocer su propio proceso cognitivo, sino también a concebir sus propias estrategias y estilos de aprendizaje sobre la base de sus necesidades, lo cual contribuye a la autorregulación del aprendizaje y, por ende al desarrollo de la independencia cognoscitiva)</p>	<p>Nos explican cómo sea no les importa si aprendemos bien o mal”</p> <p>“En los docentes hay mucho discriminación en las clases con los estudiantes y lo hace público delante de todos”</p> <p>“Hay docentes que desde el principio te ponen reglas yo soy el docente ustedes estudiantes, estas son mis reglas y si quieren las acatan y si no, no”</p> <p>“Hay estudiantes que quisieran aportar que quisiera hablar, pero no, el docente ya tiene un grupo a quienes va a tomar en cuenta”</p> <p>“Hay alumnos que prefieren callarse y saben mucho”</p> <p>“Buscamos un aprendizaje significativo que no hay, porque los docentes hacen clases aburridas”</p> <p>“A algunos docentes les interesa su materia les interesa que nosotros aprendamos, valoran tu propio punto de vista, tus aportes”</p>	

Saúl Marcelo Chinche Calizaya

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delaten de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Relacionar teoría-práctica</p> <p>Te dan pura teoría</p> <p>No realimentan ideas</p> <p>Posición conductista</p> <p>Cambiar métodos</p> <p>Piden asistencia</p>	<p>CARACTERIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN EL AULA</p> <p>(Proceso a partir del cual se guía al estudiante en la consecución de las metas educativas y donde el aula se constituye en un espacio para la convivencia)</p>	<p>“Los docentes deben ser capaces de relacionar la teoría con la práctica, la experiencia”</p> <p>“Necesitamos un docente que tenga una continua participación con el estudiante una posición que sea más horizontal, más dialógico”</p> <p>“Hay otros docentes que vienen que te hablan bien de la materia te hacen gustar, toman al estudiante como estudiante”</p> <p>“Un docente que se ponga en la posición en algunos casos del estudiante que te sepa entender y saber cómo llamarnos la atención”</p> <p>“Estamos viniendo a clases por obligación por anotarnos en la lista y no por interés no porque me gusta la materia”</p> <p>“No nos realimentan las ideas que tenemos y al final no sabemos si la intervención que hemos hecho estaba buena o estaba mal”</p> <p>“Los docentes deberían de investigar un poco más en cuanto a los métodos de enseñanza”</p>	<p>Las categorías atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes e interacción profesor-estudiante, consideradas elementos de base que se involucran como parte constitutiva y de puesta en acción de la práctica pedagógica docente y caracterización del acompañamiento docente al proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo mismo van estrechamente ligadas a las mismas en tanto que posibilitan la consideración de los actos del discurso que se inscriben en la acción, las nociones de poder, distancia o posicionamiento social que están mediados por la discursividad, expresiones, afirmaciones que reflejan la construcción de significados por parte de los actores sociales (estudiantes). Por lo mismo, nos encontramos con un fenómeno concreto que se enmarca en el conocimiento y comprensión del significado que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza aplicadas.</p>

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delaten de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Interactuar más Respeto Comunicación Excluye la opinión Saludo no quita nada Para ustedes licenciado Miedo</p>	<p>INTERACCIÓN PROFESOR- ESTUDIANTE</p> <p>(Relación de personas que constituye el proceso enseñanza-aprendizaje y se encuentra mediada por una serie de elementos como ser las características de los actores (profesor-estudiante), hasta sus experiencias de vida y creencias, lo cual configura un espacio de relaciones que sólo son posibles entre ese grupo de personas. Ello implica la construcción de un ambiente de aprendizaje donde se reconozcan las aptitudes, valores e intereses de los sujetos aprendices, tomando en consideración la diversidad que ahí se encuentra, sin perder de vista el hecho de que el ser humano es sujeto y objeto de su propio conocimiento)</p>	<p>“Con algunos docentes no hay comunicación porque piensan dicto mi clase hagan grupos y ya listo”</p> <p>“Los docentes deberían tratar de interactuar más, darse cuenta que somos estudiantes y que queremos aprender, tenemos ganas de aprender”</p> <p>“Yo generalmente les hablo, pero la mayoría de ellos no me contesta, cuando tú le saludas quizás te podría decir algo como si se creyeran algo más alto”</p> <p>“A mí me molesta me da una bronca porque me han enseñado que un saludo no quita nada y él siendo docente, tendría que responder al estudiante”</p> <p>“Algunos licenciados nos dan más confianza y nosotros aprendemos más y nos relacionamos nos podemos comunicar, pero con los otro más respeto o sea solo saludarles”</p> <p>“Los docentes con quienes más he hablado eran los de los cursos de invierno y verano”</p> <p>“Te da miedo el docente te ha tratado mal, sí que te ha cortado tan directamente</p>	<p>Las categorías atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes e interacción profesor-estudiante, consideradas elementos de base que se involucran como parte constitutiva y de puesta en acción de la práctica pedagógica docente y caracterización del acompañamiento docente al proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo mismo van estrechamente ligadas a las mismas en tanto que posibilitan la consideración de los actos del discurso que se inscriben en la acción, las nociones de poder, distancia o posicionamiento social que están mediados por la discursividad, expresiones, afirmaciones que reflejan la construcción de significados por parte de los actores sociales (estudiantes). Por lo mismo, nos encontramos con un fenómeno concreto que se enmarca en el conocimiento y comprensión del significado que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza aplicadas.</p>

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delaten de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Repiten lo mismo</p> <p>Clase magistral</p> <p>Ganas de enseñar</p> <p>Muy teórico</p> <p>No se preparan</p> <p>Asisten por asistir</p> <p>Evaluación</p>	<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE</p> <p>(Proceso a través del cual el docente va adquiriendo las habilidades en la construcción de estrategias que le permiten atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; pero fundamentalmente la posibilidad o disposición de pensar y de repensar su trabajo con los estudiantes).</p>	<p>“Predominantemente es la clase magistral, el docente viene dicta su clase, dicta los contenidos con algunos ejemplos, anota algo en la pizarra”.</p> <p>“Más que la metodología, creo que me ha gustado mucho los contenidos que a veces te enganchan”</p> <p>“Hay otros que lamentablemente no se preparan para sus clases”</p> <p>“Hay docentes que particularmente tienen un buen manejo de aula”</p> <p>“Vienen repitiendo las mismas cosas que avanzaban hace 10 años 15 años”</p> <p>“Sales de la San Simón con un montón de teorías y obviamente fracasas después porque no hay práctica”</p> <p>“Trata de cumplir los objetivos, pero no a su totalidad “</p> <p>“No quiere dar la clase, que esta aburrido y que solamente quiere esperar a que pase el mes para recibir su sueldo”</p> <p>“Hay docentes que son muy buenos en la materia porque te demuestra con su rostro que sabe, vas a su clase”</p> <p>“Hay docentes que han ganado la titularidad y se sienten inamovibles en el cargo, nadie les va a quitar ese título de ser docentes”</p> <p>“Tendría que ver alguna instancia donde puedan ser evaluados para que se mejore la enseñanza”</p>	<p>Las categorías identificadas (práctica pedagógica docente; caracterización del acompañamiento docente en el aula; atención a necesidades de aprendizaje de los estudiantes e interacción profesor estudiante), constituyen importantes referentes o dispositivos teóricos para el análisis e interpretación de los discursos de los actores sociales (estudiantes) seleccionados como sujetos de estudio, reflejando su pensamiento en relación al significado que le atribuyen a las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes de la Carrera de Psicología.</p> <p>En esa perspectiva las categorías práctica pedagógica docente y caracterización del acompañamiento docente en el aula, ofrecen un panorama o un espacio de análisis holístico esencial para la comprensión e interpretación de las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes desde la perspectiva de los estudiantes.</p>

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delaten de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Relación con el contexto</p> <p>Motivación</p> <p>Casos de la vida real</p> <p>Rescatar material (fotocopias)</p> <p>Discriminación</p> <p>Memorístico</p>	<p>ATENCIÓN A NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</p> <p>(Conlleva desde ya, enseñar a los estudiantes no sólo conocer su propio proceso cognitivo, sino también a concebir sus propias estrategias y estilos de aprendizaje sobre la base de sus necesidades, lo cual contribuye a la autorregulación del aprendizaje y, por ende al desarrollo de la independencia cognoscitiva)</p>	<p>“Lo que aprendemos tiene que estar de acuerdo a nuestro contexto, a nuestra realidad”</p> <p>“Más que hablarnos de teorías y todo eso, deberían de centrar el aprendizaje respecto a nuestra realidad”</p> <p>“Tiene que haber una motivación de parte de ellos para que tú también vayas a clases”</p> <p>“Lo mejor que algunos docentes tienen es que a veces te hablan de sus consultas, de sus trabajos”</p> <p>“A veces lo bueno de esa materia es rescatar el material y no tanto a él como docente”</p> <p>“Más es tu motivación propia que la motivación que te puede dar el docente”</p> <p>“El docente a principio comienza a mirar a nivel general el curso, luego de a poco va dando la clase para un grupo de estudiantes”</p> <p>“Hay discriminación mucho sobre todo para estudiantes de las áreas rurales”</p>	

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delaten de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Retroalimentación</p> <p>Estrategias pasadas</p> <p>No mira lo que hacemos</p> <p>Incomodidad cuando repite</p> <p>Estudiar en casa</p> <p>Lista de asistencia</p>	<p>CARACTERIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN EL AULA</p> <p>(Proceso a partir del cual se guía al estudiante en la consecución de las metas educativas y donde el aula se constituye en un espacio para la convivencia)</p>	<p>Algunas veces se da la retroalimentación de las unidades temáticas” “Hay docentes que ni nos miran lo que estamos haciendo, solo ven la pizarra, el libro...la pizarra, el libro”</p> <p>“Algunas veces no se entiende y pedimos que vuelva a repetir y lo hace con molestia”</p> <p>“¡Hay otras veces en las que dices, ah !!, ...que termine la clase”</p> <p>“Toma asistencia, como por ejemplo yo tengo clases los sábados madrugadas siete menos cuarto en punto ya y si no estás en punto cierra la puerta”</p> <p>“Él puede llegar tarde porque es el docente y nosotros tenemos el derecho de quedarnos a esperarle el tiempo que tarde”</p> <p>“Son muy pocos los docentes que realmente pueden promover la creatividad en el estudiante”</p> <p>“Es mejor ir a estudiar a casa lees el libro y luego igual das tu examen”</p>	<p>las necesidades de aprendizaje de los estudiantes e interacción profesor-estudiante, consideradas elementos de base que se involucran como parte constitutiva y de puesta en acción de la práctica pedagógica docente y caracterización del acompañamiento docente al proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo mismo, van estrechamente ligadas a las mismas en tanto que posibilitan la consideración de los actos del discurso que se inscriben en la acción, las nociones de poder, distancia o posicionamiento social que están mediados por la discursividad, expresiones, afirmaciones que reflejan la construcción de significados por parte de los actores sociales (estudiantes).</p> <p>Por lo mismo, nos encontramos con un fenómeno concreto que se enmarca en el conocimiento y comprensión del significado que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza aplicadas.</p>

MATRIZ DE CONSTRUCCION DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS – GRUPO FOCAL

<p>TEMAS EMERGENTES CODIFICACIÓN</p> <p>¿Qué es lo que hay aquí?; ¿qué es eso?; ¿de qué se trata?</p>	<p>¿Qué pasa aquí?; ¿de qué se trata?; ¿frente a qué fenómeno estoy?</p>	<p>RELACIÓN</p> <p>¿Lo que tengo delaten de mí con qué está ligado?; ¿en qué y cómo se vincula?</p>	<p>INTEGRACIÓN</p> <p>¿Cuál es el problema principal?; ¿Frente a qué fenómeno general estoy?; ¿Adónde lleva en definitiva mi estudio?</p>
<p>Marco del respeto</p> <p>Figura docente</p> <p>Opinión del estudiante</p> <p>Miedo preguntar</p> <p>Trato malo</p>	<p>INTERACCIÓN PROFESOR- ESTUDIANTE</p> <p>(Relación de personas que constituye el proceso enseñanza-aprendizaje y se encuentra mediada por una serie de elementos como ser las características de los actores (profesor-estudiante), hasta sus experiencias de vida y creencias, lo cual configura un espacio de relaciones que sólo son posibles entre ese grupo de personas. Ello implica la construcción de un ambiente de aprendizaje donde se reconozcan las aptitudes, valores e intereses de los sujetos aprendices, tomando en consideración la diversidad que ahí se encuentra, sin perder de vista el hecho de que el ser humano es sujeto y objeto de su propio conocimiento)</p>	<p>“Es un temor personal antiguo, no preguntar lo que dudo”</p> <p>“Que nos traten como amigos, pero con un cierto respeto mutuo”</p> <p>“Muchos docentes dicen: “¿cómo? eso no viene al caso”, “cómo, de que estás hablando”; eso “no es así”. Son totalmente tajantes”</p> <p>“Ahora han entendido... ósea como una burla también”</p> <p>“Eso hace que uno tenga miedo preguntar cosas porque si sabes que contesta así, te tienes que manejar muy bien los contenidos”</p> <p>“El estudiante que está un poco distante del docente, con el trato más distante que recibe, se aleja más”</p> <p>“El docente representa mucho para los estudiantes, porque es una persona que, si dicta tal materia, sabe sobre esa materia, sabe sobre esa temática, debería saber bien”</p> <p>“Uno como estudiante no se anima a decir esto en el mismo curso o no se anima a decir a las instancias superiores por temor a represalias”</p>	

En un segundo nivel de análisis se presenta algunas tipificaciones construidas desde la fenomenología que dan cuenta de las metodologías de enseñanza docente destacables ideales que ejercen influencia favorable en el aprendizaje de los estudiantes.

Tales tipificaciones fueron posibles gracias al análisis estructural de los discursos, cuyos alcances bien pueden ser descritos en dos fases: “una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica de una situación de interacción comunicativa” (Martinic, 1992, p.7).

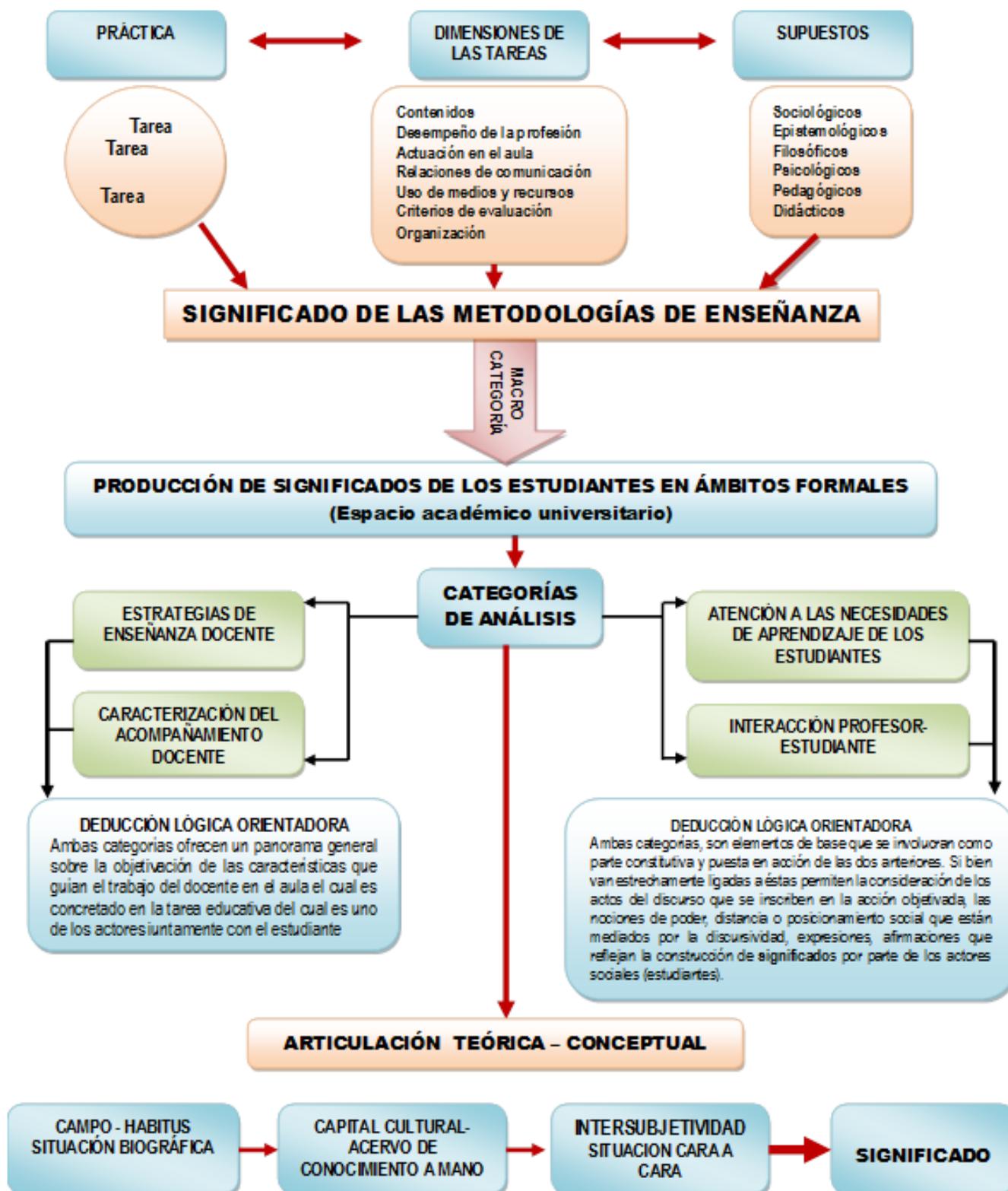
Dicho de otra forma, el punto de partida del análisis estructural no es otra cosa que la “comprensión del sentido que tiene para los actores un discurso determinado. En este sentido alude a los significados profundos que un sujeto produce de acuerdo a su contexto y modelo

cultural” (Errazuris *et al.*, 1994, p.100). En este sentido, se aplicó dicha técnica para extraer y analizar los ejes profundos de significado a través del análisis de cruce semántico.

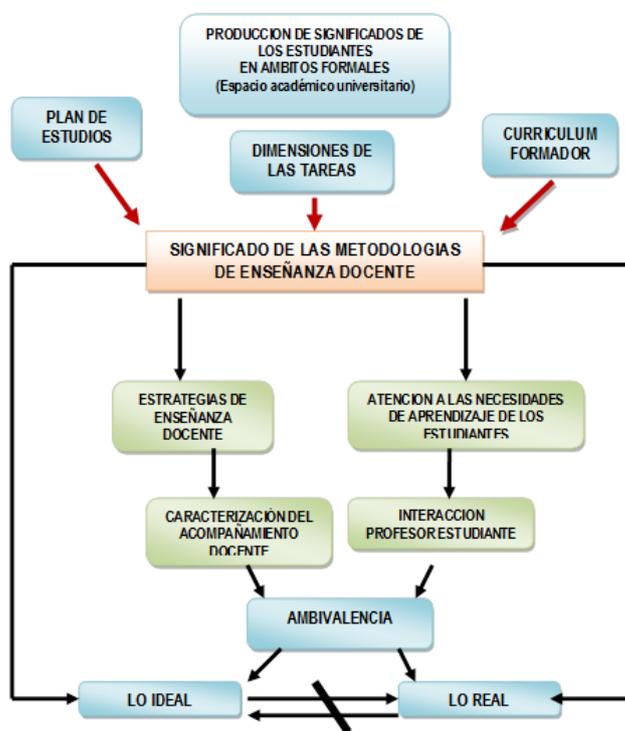
DISCUSIÓN

Análisis de Primer Nivel. El análisis e interpretación de los discursos obtenidos a través de las técnicas aplicadas, permitió establecer la relación de categorías definidas con el objeto contar con mayores elementos teórico-conceptuales que den cuenta del significado que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología. A partir de tales teorías se construyó una articulación teórica conceptual básica en la comprensión del fenómeno objeto de estudio y que gira en torno al Campo, *Habitus*, Capital Cultural, Intersubjetividad y Significado; tal como se expresa en la siguiente gráfica.

GRAFICA Nº 1
ESQUEMA GENERAL DE ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO CON BASE EN LAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS Y LA ARTICULACION TEORICO CONCEPTUAL



GRÁFICA N° 2
ESQUEMA GENERAL DE LA RELACION DE CATEGORIAS ESTABLECIDAS



Los esquemas presentados pretenden demostrar lo trascendental que representan las construcciones subjetivas (significados) que realizan los actores sociales (estudiantes) en un contexto preestablecido (espacio universitario) claramente delimitado (Carrera de Psicología), donde tiene lugar el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje). Es precisamente en este contexto donde se producen significados de los actores que participan en él, los cuales se encuentran mediatizados por la percepción que realizan sobre ellos.

De esta forma, el significado que realizan los estudiantes sobre las metodologías de enseñanza docente constituyen una apreciación singular de la realidad, pero derivada de una construcción interiorizada de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto,

pero que son siempre polisémicos entre los referentes reales y los significados subjetivos.

En los significados hay elementos comunes y compartidos que permiten el entendimiento y la comunicación; elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos, las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía que son considerados como marcos de percepción e interpretación de la realidad; es decir algo así como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado que orientan los comportamientos y prácticas de los sujetos.

Así el significado que le otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología, está influenciado por un sinnúmero de factores entre los cuales se encuentran aquellos relacionados

con el currículo formador, el Plan de Estudios, la caracterización de las dimensiones de las tareas del docente (metodologías de enseñanza), expresados en el desempeño de la profesión, la actuación en el aula, el uso de medios y recursos; la organización y los criterios de evaluación de los aprendizajes; la interacción profesor-estudiante en el aula, la planificación de las actividades educativas entre otros.

Análisis de Segundo Nivel

En relación a las categorías construidas y analizadas, se procedió a realizar un segundo nivel a partir del análisis estructural del discurso para la comprensión del sentido que tiene para los actores un discurso determinado, el cual hace alusión directa a los significados profundos que los sujetos producen de acuerdo a su contexto y modelo cultural.

Dicho análisis fue realizado mediante la elaboración de la matriz de cruce semántico que conlleva la exploración profunda de relaciones entre distintos códigos (estructura mínima de significado que permite reconstruir el texto a partir de los principios implícitos que le dan sentido), que posibiliten construir relaciones cruzadas entre ejes cuando éstos no siguen una lógica paralela.

El cruce de dos ejes produce la posibilidad teórica de cuatro o más realidades nuevas pero que, efectivamente, en el material sólo se manifiestan en la práctica algunas de ellas. La comparación entre las realidades teóricas y las realidades manifiestas permite identificar las realidades prácticamente excluidas (Errázuriz *et al.*, 1994, p.105).

Dicho de otra forma, el cruce de dos ejes semánticos o totalidades da origen a cuatro nuevas realidades que reciben las calificaciones de los términos de las oposiciones consideradas; de las cuales, dos adquieren un valor ambivalente ya que ellas integran el término positivo de un código y el término negativo de otro, la tercera es totalmente positiva y la cuarta totalmente negativa. La matriz de cruce semántico permitió descubrir o develar aquello que no está explícito en el discurso estudiado, para luego producto de este análisis y con el apoyo de teorías sociológicas, construir una tipificación acerca de las metodologías de enseñanza docente ideales que, a criterio de los estudiantes contribuye al aprendizaje y en general, incide favorablemente en su formación profesional.

Para ello se procedió a realizar una lectura reiterada sobre los discursos emitidos por los actores educativos obtenidos por las técnicas aplicadas, posibilitando la construcción de los ejes de análisis.

En tal sentido, habiendo concluido el análisis de los datos, y de acuerdo a los testimonios de los sujetos sociales (estudiantes) se presenta a modo de conclusión, una caracterización del significado del “deber ser” (ideal) de las metodologías de enseñanza a ser desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología.

A continuación, se presenta la siguiente gráfica que ha permitido extrapolar lo real y lo ideal de las metodologías de enseñanza docente en base a los discursos implícitos y explícitos de los estudiantes.

GRÁFICA Nº 3
MATRIZ DE ANALISIS DEL SIGNIFICADO IDEAL DESTACABLE Y EL REAL NO DESTACABLE QUE ASIGNAN LOS ESTUDIANTES LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON

METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE IDEAL DESTACABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	
<p>A + -</p> <p align="center"><i>“Tiene que ver con la organización de la propuesta de enseñanza, la aplicación de métodos y técnicas capaces de incentivar la construcción de aprendizajes y conocimientos sólidos en los estudiantes”</i></p>	<p>B + +</p> <p>Docente que conoce bien su materia que sabe explicar su tema de forma clara y precisa Docente que muestra interés, motivación y dedicación por su materia Docente que muestra capacidad por relacionar la teoría con la práctica, la experiencia Docente predispuesto a comunicarse e interactuar con los estudiantes en el aula Docente innovador, preocupado por incorporar nuevas metodologías de enseñanza en el aula Docente que incentiva la participación del estudiante a través de un diálogo horizontal Docente que realiza retroalimentación de los contenidos, que promueve la reflexión crítica de los estudiantes Docente titular comprometido con el trabajo pedagógico de aula y predispuesto a la actualización profesional</p>
<p>C - -</p> <p>Docente que no explica bien, no le importa si aprenden los estudiantes Docente desinteresado, desmotivado por su materia Docente que muestra incapacidad por relacionar la teoría con la práctica y la experiencia Docente que muestra falta de predisposición por comunicarse e interactuar con los estudiantes Docente tradicional, mecánico, repite lo mismo y no incorpora nuevas metodologías de enseñanza Docente que no promueve la participación del estudiante y establece una relación vertical Docente que no promueve procesos de retroalimentación, priorizan lo memorístico por encima de la reflexión crítica del estudiante Docente titular sin compromiso con el trabajo pedagógico del aula y no se encuentra predispuesto a la actualización profesional</p>	<p>D + -</p> <p align="center">(.....)</p>
METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE REAL NO DESTACABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	

El análisis de cruce semántico ha constituido cuatro espacios de estudio generados a través de la información (A, B, C y D). Así, el espacio (A) y el espacio (D), son resultados que se manifiestan como tensiones originadas en los estudiantes como producto de la aplicación de metodologías de enseñanza por parte del docente en el aula.

Tales tensiones se originan en la profesión docente que se encuentra regido por una institucionalización del “ministerio de enseñar” que les ha sido otorgado (Espacio Universitario, titularidad e inamovilidad docente) y que se legitima en la conformación de una profesión, cuyos determinantes se encuentran en su

trabajo con estudiantes (desempeño profesional de aula); la cual es percibida por la comunidad universitaria como la viva presencia de una imagen social posicionada del docente ante la profesión académica y el trato cotidiano con los otros integrantes de la comunidad académica (pares académicos, directores, Consejo de Carrera, federación); quienes a su vez lo legitiman en tanto no problematizan su labor docente, por el contrario perpetúan sus modos de desempeño profesional.

A estas tensiones, también se suman otras relacionadas con la construcción de significados que producen los estudiantes acerca de las metodologías de enseñanza desplegadas por los docentes en las aulas, mediatizados por un complejo de relaciones e interacciones que se suscitan entorno a dicha labor docente. La construcción por parte de los estudiantes de una imagen del docente universitario como un ser social respetable, admirable, pero también como una persona incomunicable, muchas veces inalcanzable y distante a ellos.

También surgen tensiones relacionadas con la caracterización de las acciones pedagógicas desplegadas por el docente en el aula, donde las formas expositivas o discursivas continúan siendo las metodologías de enseñanza tradicionales puestas en práctica; evidenciando la ausencia de técnicas y procedimientos variados para presentar los contenidos específicos de las asignaturas; tensiones relacionadas con la enseñanza docente que es siempre conducida mediante la exposición oral de los contenidos del libro texto y/o el uso del pizarrón para el desarrollo de las unidades temáticas propias de la asignatura, en desmedro

de métodos y técnicas innovadoras centradas en los estudiantes; además de clases magistrales que siguen el curso de patrones preestablecidos por el docente, quién no está preocupado por modificar o incorporar innovaciones que rompan la rutinización de la acción pedagógica desplegada.

REFLEXIONES FINALES

En la investigación cualitativa el escenario y las personas se aprecian desde una perspectiva holística: el investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas en estudio y trata de comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; considera que todas las perspectivas son valiosas y todos los escenarios son dignos de estudio y da énfasis a la validez en su investigación.

La búsqueda de los significados que los estudiantes atribuyen a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes, el cual es enunciado no sólo en los discursos recopilados (entrevistas, grupo focal), sino también en el registro de las observaciones expresadas a través de gestos, actitudes, modos de conducta (encuentros cara a cara); así como la expresión de sus acciones concretas en el aula, permitieron develar una aproximación para el conocimiento de la realidad en estudio, dentro de un contexto particular y referido a unos actores específicos (docentes y estudiantes del séptimo semestre), que es posible presentar de manera resumida a partir del procedimiento de análisis de contenido propuesto por Mucchielli, la cual se orienta a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno específico –en este caso las

metodologías de enseñanza docente-; para luego proceder a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos.

Este procedimiento de análisis de la información obtenida, permitió la generación de un tipo de conocimiento para llegar a la aproximación de la comprensión de la realidad en estudio, a partir de la construcción de categorías como resultado del razonamiento inductivo aplicado a los datos; la comprensión e interpretación del significado de los datos en el contexto de la acción según los propios actores y, la derivación interpretativa de los discursos realizados por el investigador. Si bien los datos presentados no pretenden ser concluyentes, nos alertan sobre la necesidad de considerar a los estudiantes tanto en la planificación de las tareas educativas, la elección y selección de tareas, y en general, en toda la práctica pedagógica que tiene lugar en aula.

Ciertamente, en la configuración de la acción pedagógica, si bien los docentes tienen un papel fundamental al ser los responsables en otorgar significado concreto a los contenidos del currículo, también los estudiantes tienen un papel protagónico en ella y son de hecho los depositarios de todas sus inconsistencias y contradicciones. En ese sentido, indagar la forma en que piensan la realidad curricular, las metodologías de enseñanza que en ella tienen lugar, nos aportan datos valiosos para ajustar el proceso educativo (enseñanza y aprendizaje) a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Tomando en cuenta los discursos obtenidos los estudiantes construyen imaginarios sobre los docentes como aquel que “*sabe mucho pero no lo sabe*

transmitir”; “*dice una cosa, pero hace otra*” o que “*raras veces*” ven claro “*el sentido o utilidad de lo que tienen que aprender*”, etc.; expresiones que refieren a un estado de cosas, que puede no estar generalizado, pero sí presente con más vigencia y trascendencia. Razón por la cual es fundamental tomar en cuenta la necesidad expresada enfáticamente de mejorar las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes, de articular cada vez más la docencia con la investigación o de volcar los beneficios de la formación de posgrado en el nivel del pregrado universitario.

Al parecer, las significaciones asignadas por los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por el docente, están alejadas de los intereses prácticos del profesor cuya preocupación ineludible de hacer más efectiva la enseñanza, se encuentra vinculada a “dar todos los contenidos previstos en el tiempo disponible”, dejando en manos casi exclusivamente del estudiante la generación de acciones pertinentes para su aprendizaje.

Cabe señalar que la enseñanza implica de uno u otro modo, tener que revisar y reconstruir conceptos y teorías del campo disciplinar para entender los modos de producción y validación del saber y del hacer de la ciencia. Los profesores universitarios reproducen aquellos modelos internalizados durante la experiencia como estudiantes y pese a defender la participación activa de los estudiantes, siguen asentando sus clases en la exposición verbal monológica.

No se trata de desvalorizar la explicación verbal que no sólo es útil, necesaria y exigente tanto para el que expone como para el que escucha, sino que ante todo creemos que es pertinente

reflexionar acerca de la necesidad de recrear e implementar diferentes estrategias y metodologías de enseñanza las cuales se encuentren ajustadas a las condiciones del contexto que se enseña y centradas no tanto en los contenidos sino más bien en el estudiante.

Dadas las características de la labor pedagógica desplegada por el docente en el aula, se deduce que los estudiantes no son aprovechados en su potencial de aprendizaje debido a las metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales puestas en práctica; teniendo como resultado un estudiante pasivo en su propio proceso de aprendizaje, que no hace conjeturas ni ensaya acciones o actitudes tendientes a explicar, analizar y cuestionar un tema o tópico desarrollado en la asignatura; y que espera que el docente inicie el discurso para limitarse a escuchar los planteamientos teóricos que se encuentran en los textos o en la experiencia del docente.

Al ser las formas expositivas o discursivas las metodologías de enseñanza tradicionales puestas en práctica por los docentes, no se utilizan técnicas y procedimientos variados e innovadores para presentar los contenidos, y la enseñanza es siempre conducida mediante la exposición oral de los contenidos del libro texto, llegándose en ocasiones, a ignorar por completo el uso del pizarrón o de otro recurso para el aprendizaje. Independientemente de la naturaleza del contenido o del tipo de objetivo a lograr, las clases siguen un patrón preestablecido por el docente, el cual conserva durante todo el lapso académico.

Por otro lado, los estudiantes deducen también con claridad, el sentido y significado que le atribuyen a la imagen del docente

universitario como un sujeto que en momentos ejerce una función pedagógica de “*transmisión de conocimientos*”, pero que muchas veces se convierte en una persona fría, insensible, incomunicable y hasta maltratador, mostrándose definitivamente por encima de los estudiantes en cuanto a conocimiento, experiencia, sabiduría y posición al interior del aula y en el espacio universitario.

Tal postura asumida, da cuenta de que su trabajo es idóneo y cumple con las exigencias y requerimientos académicos exigidos por la Universidad, no existiendo ninguna debilidad o falencia que oriente la necesidad de reflexionar y/o repensar su labor pedagógica; considerando que más bien enseñan mucho y cualquier dificultad o problema que se presente en el proceso de aprendizaje es de entera responsabilidad de los estudiantes que no han sabido tomar apuntes, leer la bibliografía recomendada, dando lugar – producto de su vivencia y experiencias profesional en las aulas- a la construcción de imágenes o cosificaciones de los estudiantes de una vez y para siempre.

Esto explica el sentido de la acción pedagógica en el aula donde el profesor se enfrenta a los estudiantes como si fueran “cosas”; de la otra parte sucede algo similar, en respuesta los estudiantes ya no perciben al profesor, sino a una “cosa” a través de él. Es éste el origen de la imagen cosificadora que tiene el docente acerca de sus estudiantes a quienes debe moldearlos y llenarles de conocimiento.

REFERENCIA

Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, (15)

Saúl Marcelo Chinche Calizaya

- Bourdieu, J. P. (1997). *Razones Prácticas Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama
- Delgado, J.M.; Gutiérrez, J. (Comps.). (1997). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis
- Errazuris, M.; Gonzales, R. (1994). Demandas Sociales a la Educación Media. En Ministerio de Educación (Ed.), Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (pp.100-115.). Gobierno de Chile
- Martinic S.V. (1992). *Análisis Estructural: Presentación de un Método para el Estudio de Lógicas Culturales*. Investigación para la Acción. Estrategias de Capacitación. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Agosto. Santiago de Chile
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. España. Síntesis
- Restrepo, M. (2002). La docencia como práctica: Un concepto un estilo y un modelo. *Revista Colombiana de Educación*. N° 15. Universidad Javeriana. Bogotá: Ciup
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Arfo