

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Sistema de Estudios de Posgrado  
Doctorado en Educación

**"LA MIRADA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
HACIA EL DOCENTE Y LA DOCENTE: SUS CARACTERÍSTICAS Y  
CLIMA DE AULA".**

ZULAY PEREIRA PÉREZ.

San José, Costa Rica.

MARZO, 2010

Esta tesis fue aprobada y aceptada por el Tribunal Examinador del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), como requisito parcial para optar al grado de Doctora en Educación.

Dra. Nidia Lobo Solera  
Directora Sistema de Estudios de Posgrado



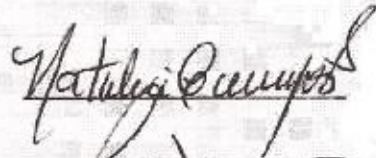
Dra. Sandra García Pérez  
Coordinadora Doctorado en Educación



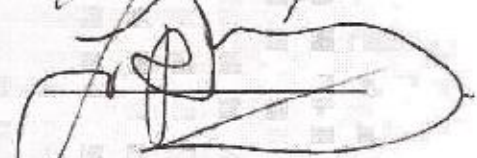
Dra. Eugenia Chaves Hidalgo  
Representante Escuela de Educación



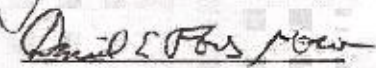
Dra. Natalia Campos Saborío  
Directora de Tesis



Dr. Luis Ricardo Villalobos Zamora  
Lector de Tesis



Dr. Daniel Flores Mora  
Lector de Tesis



Tesis defendida por:



Zulay Pereira Pérez

## **AGRADECIMIENTOS**

Expreso mi agradecimiento a las autoridades de la Universidad Nacional, a la Junta de Becas, al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) y a la División de Educación Básica, por el apoyo y estímulo brindado para realizar mis estudios doctorales.

Al personal docente y administrativo del Programa de Doctorado en Educación, por la oportunidad de formación que me han brindado.

Al personal docente, administrativo y estudiantes de la División de Educación Básica, de la Universidad Nacional, por la apertura y colaboración, para la realización de la presente investigación.

Deseo manifestar un sincero agradecimiento a mi Comité Asesor, pues he tenido el privilegio de contar con el apoyo de personas, por las cuales siento gran respeto y cariño. Su calidad humana y profesional, enriquece el cuadro de profesores y profesoras del Doctorado en Educación. Su ejemplo como docentes y su experiencia como investigadores e investigadora, es un valor agregado para cualquier estudiante doctoral.

A la **DOCTORA NATALIA CAMPOS SABORÍO**, por constituirse en un pilar para el desarrollo del diseño y proceso investigativo. Sus aportes han sido muy valiosos, pues no solo me han permitido un avance significativo en el conocimiento sobre la investigación cualitativa, sino también en el crecimiento personal y profesional. Gracias Natalia, por ser un ejemplo como persona, investigadora y académica, por la amistad, la comprensión, y el constante estímulo.

Al **DOCTOR LUIS RICARDO VILLALOBOS ZAMORA**, por su participación como miembro del Comité Asesor, sus enseñanzas han sido muy valiosas para mí y los aportes brindados en el mejoramiento del diseño de la investigación, fueron igualmente invaluableles. Gracias Luis Ricardo, por su calidad como investigador y docente, por la amistad, por su solidaridad y esfuerzos realizados, para que la VI promoción del Doctorado, se mantuviera siempre motivada.

Al **DOCTOR DANIEL FLORES MORA**, por su participación como miembro del Comité Asesor, sus enseñanzas de tantos años, han sido siempre muy valiosas para mí. De igual manera, sus aportes en el campo de la Psicología,

han sido relevantes para la comprensión de la temática de investigación propuesta. Gracias Daniel, por su valiosa amistad, por la responsabilidad y calidad humana que le caracteriza, por el estímulo y el apoyo, que en todo momento ha sabido brindarme.

## DEDICATORIA

A la memoria de mis padres, **JOSÉ AUGUSTO Y LIBIA ISABEL**, quienes siempre se preocuparon por estimular nuestro desarrollo profesional y se enorgullecieron de los logros personales y académicos de sus hijas e hijo y de sus nietos y nieta, ¡Gracias, viven en mi corazón!

A mi hijo **WILBERTH FRANCISCO**, quien a ratos no comprendía, el porqué su madre se dedicaba tanto a los estudios y me reclamaba por mayor presencia. Gracias mi amor, por tu paciencia, por la alegría y la motivación que inyectas a mi vida. ¡Te amo!

A mi hermano y hermanas: **JOSÉ AUGUSTO, FLORY RUTH, y ANA ISABEL**, quienes siempre han apoyado mis deseos de superación. ¡Con todo mi amor, muchas gracias!

A mi sobrina y sobrinos: **ROLANDO, JOSÉ ANDRÉS, ANA CAROLINA Y ESTEBAN**, por el amor con el que endulzan todos mis días. ¡Les amo muchísimo!

A mis amigos y amigas, quienes con su cariño sincero, solidaridad y continuo estímulo, han sabido demostrarme el valor de la amistad. ¡Mil gracias!

## TABLA DE CONTENIDOS

	<b>Página</b>
Tribunal Examinador	ii
Agradecimientos	iii
Dedicatoria	vi
Tabla de Contenidos	vii
Índice de Cuadros	xv
Índice de Tablas	xvi
Índice de Gráficos	xx
Índice de Figuras	xxi
Resumen	xxv
Presentación	xxx
<b>CAPÍTULO I. EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO</b>	<b>1</b>
1.1 Introducción.	<b>2</b>
1.2 Estado del Arte. Dinámicas Interactivas en el aula universitaria.	3
1.2.1 Ámbito nacional.	10
1.2.2 Ámbito internacional.	21
1.2.3 Experiencia de la investigadora.	39
1.2.4 Conclusiones del estado del arte	41
1.3 Problema de investigación	45
1.4 Justificación del problema de investigación	50
1.5 Objetivos de la investigación.	60
1.6 Posición paradigmática.	62

	<b>Página</b>
<b>CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>66</b>
2.1 Introducción.	67
2.2 La educación: un Acercamiento a su Comprensión.	70
2.3 Paradigmas curriculares	100
2.4 Características de los y las Docentes universitarias.	130
2.4.1 Características profesionales.	135
2.4.2 Características psicopedagógicas.	140
2.4.3 Características personales.	154
2.5 Las Dinámicas Interactivas en los Procesos Educativos en el Ámbito Universitario.	161
2.5.1 Concepto de aula.	167
2.5.2 Interacciones profesor/profesora- alumno /alumna e interacciones entre alumnos /alumnas	173
2.5.3 Clima de aula.	188
2.6 Reflexión sobre las dinámicas interactivas en el ámbito universitario.	215
2.7 Vinculación entre paradigmas curriculares y clima social del aula.	218
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>	<b>225</b>
3.1 Introducción.	226
3.2 Tipo de investigación.	229



	<b>Página</b>
3.3 Método	245
3.3.1 Fase I: enfoque cuantitativo, método Descriptivo.	246
3.3.2 Fase II: enfoque cuantitativo, método Fenomenológico.	247
3.4 Contextualización del sitio.	249
3.5 Acceso al campo.	251
3.6 Definición de variables y categorías	252
3.6.1 Fase I: Definición conceptual e instrumental de variables	252
...3.6.2 Fase II: Categorías de análisis	260
3.7 Participantes	263
3.7.1 Fase I: población y muestra	263
3.7.2 Fase II: escogencia de participantes	264
3.8 Técnicas e instrumentos.	266
...3.8.1 Fase I: instrumento cuestionario.	266
...3.8.2 Fase II: instrumento: oraciones incompletas, técnica: conversatorio.	268
3.9 Fase II: instrumento: oraciones incompletas, técnica: conversatorio.	272
3.10 Análisis de datos.	272
...3.10.1 Fase I: descriptiva y analítica.	273
...3.10.2 Fase II: descriptiva, analítica e interpretativa.	273

	<b>Página</b>
3.11 Estrategias de validación.	274
3.12 Figura 1: Diseño DIMIX.	277
3.13 Tabla 1 Planteamiento del problema de investigación.	278
3.14 Coherencia metodológica.	280
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS</b>	<b>281</b>
4.1 Presentación	282
4.1.1 Organización general del capítulo	285
4.2 La mirada estudiantil hacia las vivencias en el aula universitaria.	294
...4.2.1 Información general de los participantes	295
...4.2.2 Características generales de las vivencias estudiantiles	296
...4.2.3 Características de los y las docentes que agradan a los y las estudiantes	304
...4.2.4 Características de los y la docentes que no agradan a los y las estudiantes	307
...4.2.5 Experiencias estudiantiles acerca de las interacciones docente /estudiante	312
...4.2.6 Experiencias estudiantiles acerca de las interacciones estudiante/ estudiante	315

	<b>Página</b>
...4.2.7 Características del clima de aula universitario desde la visión estudiantil	320
.....4.2.7.1 Apreciaciones estudiantiles sobre el clima de aula autoritario y democrático.	325
...4.2.8 Reflexión final acerca de las vivencias en el ámbito universitario	333
4.3 La Perspectiva estudiantil acerca de las características de los y las docentes universitarias	336
...4.3.1 Priorización de las características de un buen y una buena docente universitaria	337
...4.3.2 Apreciaciones estudiantiles sobre las características de un "buen" profesor y una "buena" profesora universitaria	346
...4.3.3 Priorización de las características de un "mal" y una "mala" docente universitaria	355
...4.3.4 Apreciaciones estudiantiles sobre las características de un "mal" y una "mala" docente universitaria.	364
...4.3.5 Reflexión final acerca de la perspectiva estudiantil sobre las características de los y las docentes universitarias.	370

	<b>Página</b>
4.4 La mirada estudiantil hacia las dinámicas interactivas en el ámbito universitario	373
...4.4.1 Calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, desde la mirada estudiantil	374
...4.4.2 Calidad de las interacciones entre estudiantes y estudiantes, desde la mirada estudiantil	388
...4.4.3 Reflexión final acerca de la mirada estudiantil hacia las dinámicas interactivas en el ámbito universitario	397
4.5 Clima de aula	399
...4.5.1 Clima de aula generado por un "buen" y una "buena" docente universitaria	401
...4.5.2 Condiciones para un buen clima de aula, desde la perspectiva estudiantil	403
...4.5.3 Clima de aula democrático	408
...4.5.4 Clima de aula generado por un "mal" y "mala" docente universitaria	413
...4.5.5 Clima de Aula Autoritario	419
...4.5.6 Reflexión final acerca del clima de aula	422
4.6 Características de las y los docentes universitarios, deseados por las estudiantes	425

	<b>Página</b>
...4.6.1 Rasgos que debe tener un buen y una buena docente universitaria.	426
...4.6.2 Características personales que deben tener los y las buenas docentes: primer lugar de importancia otorgado por las estudiantes.	426
...4.6.3..Características psicopedagógicas que deben tener los y las buenas docentes: segundo lugar de importancia otorgado por las estudiantes	427
...4.6.4 Características profesionales que deben tener los y las buenas docentes: tercer lugar de importancia otorgado por las estudiantes	429
...4.6.5 Reflexión final acerca de características de los buenos y buenas docentes, deseadas por las estudiantes	430
4.7 Rasgos que debe tener, cualquier docente universitario, desde la mirada estudiantil	432
...4.7.1 Apreciaciones estudiantiles acerca de los rasgos que debe tener, cualquier docente universitario	444
...4.7.2 Desglose de rasgos deseados por los y las estudiantes para cualquier docente que labore en el ámbito universitario	448
4.8 Reflexión sobre los hallazgos de la investigación	453

	<b>Página</b>
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>464</b>
5.1 Presentación	465
5.2 Conclusiones	465
5.3 Recomendaciones	474
<b>REFERENCIAS</b>	<b>477</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>506</b>
1 Cuestionario	507
2 Oraciones incompletas.	513
3 Guía para conversatorio.	516
4 Ejemplo transcripción de datos y cromado Transcripción Oraciones Incompletas	518
5 Ejemplo transcripción del conversatorio	519

## ÍNDICE DE CUADROS.

	<b>Página</b>
Cuadro 1	299
Clasificación de respuestas de estudiantes de la UNA, 2009, acerca de las razones para identificar como positivas sus vivencias universitarias, según frecuencia y porcentaje.	
Cuadro 2	344
Priorización de las características que identifican a los buenos y buenas docentes universitarias, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009	

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Página</b>
Tabla 1	278
Planteamiento del problema de investigación	
Tabla 2	280
Coherencia metodológica de la investigación	
Tabla 3	<b>305</b>
Respuestas de las estudiantes de la UNA, a la frase: Lo que más me ha gustado de mis profesores y profesoras universitarias es... de la prueba de oraciones incompletas, 2009.	
Tabla 4	<b>307</b>
Respuestas de las estudiantes de la UNA, a la frase: Lo que menos me ha gustado de mis profesores y profesoras universitarias es..., planteada en la prueba de oraciones incompletas, 2009.	
Tabla 5	<b>326</b>
Respuestas de las estudiantes de la UNA a la frase: Me siento muy bien en clase, cuando la profesora o el profesor..., en la prueba de oraciones incompletas, 2009.	



Tabla 6	328
---------	-----

Respuestas de las estudiantes de la UNA, a la frase: Me siento muy mal en clase, cuando el profesor o la profesora..., en la prueba de oraciones incompletas, 2009.

Tabla 7	334
---------	-----

Principales resultados aportados por las estudiantes de la UNA, en el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, acerca de las vivencias en el aula universitaria, 2009

Tabla 8	347
---------	-----

Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: Un buen profesor y una buena profesora universitaria se caracteriza por..., en la prueba de oraciones incompletas, 2009

Tabla 9	350
---------	-----

Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: Las clases universitarias serían mejor si los y las profesoras..., en la prueba de oraciones incompletas, 2009

Tabla 10	381
----------	-----

Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: La relación entre los y las docentes y los y las alumnas es buena cuando.. en la prueba de oraciones incompletas, 2009

Tabla 11.	383
Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: La relación entre los y las docentes y los y las alumnas es mala cuando..., en la prueba de oraciones incompletas, 2009	
Tabla 12.	398
Principales hallazgos, para la categoría dinámicas interactivas en el ámbito universitario, con la participación de estudiantes de la UNA, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009	
Tabla 13	404
Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: Para que haya un buen ambiente (clima) de aula es necesario que..., en la prueba de oraciones incompletas, 2009	
Tabla 14	412
Condiciones del "buen" y "buena" docente, que desde la perspectiva de estudiantes de la UNA, expresadas mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, generan un clima de aula democrático, 2009	
Tabla 15	421
Condiciones del "mal" y "mala" docente, que desde la perspectiva de estudiantes de la UNA, expresadas mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, generan un clima de aula autoritario, 2009	

Tabla 16	445
Aspectos mencionados por las estudiantes de la UNA, ante la frase: Quisiera que mis profesoras y profesores universitarios..., en la prueba de oraciones incompletas, 2009	
Tabla 17	449
Desglose de rasgos correspondientes a características personales de los y las docentes, deseados por las estudiantes de la UNA, para cualquier docente que labore en el ámbito universitario, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009	
Tabla 18	451
Desglose de rasgos correspondientes a características psicopedagógicas de los y las docentes, deseados por las estudiantes de la UNA, para cualquier docente que labore en el ámbito universitario, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009	
Tabla 19	452
Desglose de rasgos correspondientes a características profesionales, deseados por las estudiantes de la UNA, para cualquier docente que labore en el ámbito universitario, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009	

## INDICE DE GRÁFICOS

	<b>Página</b>
Gráfico 1.	297
Experiencias mayoritariamente positivas, vividas en el aula universitaria por estudiantes de la UNA, 2009.	
Gráfico 2.	312
Calidad de las interacciones docente/estudiante, vividas en la Universidad, según criterio de estudiantes de la UNA, 2009.	
Gráfico 3.	316
Calidad de las interacciones estudiante /estudiante vividas en la universidad, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009.	
Gráfico 4	319
Clima de aula que ha caracterizado las experiencias en las aulas universitarias, valoración de las estudiantes de la UNA, 2009.	
Gráfico 5.	338
Primer lugar de importancia para las características de un buen y una buena docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009	
Gráfico 6.	340
Segundo lugar de importancia para las características, de un buen y una buena docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009.	

Gráfico 7.	342
Tercer lugar de importancia para las características de un buen y buena docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009.	
Gráfico 8.	356
Primer lugar de importancia para las características de un mal y una mala docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009	
Gráfico 9.	359
Segundo lugar de importancia para las características de un mal y una mala docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009	
Gráfico 10.	360
Tercer lugar de importancia para las características de un mal y una mala docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009	
Gráfico 11.	375
Principales rasgos que en el criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan la interacción del buen y buena docente con sus estudiantes, 2009	
Gráfico 12.	377
Segunda posición para los rasgos que en el criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones del buen y buena docente con sus estudiantes, 2009.	

Gráfico 13.	379
Tercera posición para los rasgos que en criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones del buen y buena docente con sus estudiantes, 2009.	
Gráfico 14.	389
Principales rasgos que en criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones entre Estudiante/Estudiante, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes, 2009.	
Gráfico 15.	391
Segunda posición para los rasgos que en criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones entre estudiante/estudiante, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes, 2009	
Gráfico 16.	394
Tercera posición para los rasgos que en el criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones entre estudiante/estudiante, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes, 2009	
Gráfico 17.	401
Valoración de las estudiantes de la UNA, acerca del clima de aula que genera un buen y buena docente, 2009.	

	<b>Página</b>
Gráfico 18.	414
Valoración del clima de aula que genera un "mal" y una "mala" docente, desde la perspectiva de estudiantes de la UNA, 2009	
Gráfico 19.	433
Principales rasgos que según estudiantes de la UNA, debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, 2009	
Gráfico 20.	435
Rasgos correspondientes a las características personales que debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, según criterio de las estudiantes de la UNA, 2009	
Gráfico 21.	439
Rasgos correspondientes a las características psicopedagógicas que debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, según el criterio de las estudiantes de la UNA, 2009	
Gráfico 22.	442
Rasgos correspondientes a las características profesionales, que debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, según el criterio de las estudiantes de la UNA, 2009	

## ÍNDICE DE FIGURAS.

	<b>Página</b>
Figura 1	277
Diseño de método mixto.	



## RESUMEN

### LA MIRADA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HACIA EL DOCENTE Y LA DOCENTE: SUS CARACTERÍSTICAS Y CLIMA DE AULA

Pereira Pérez, Zulay

La investigación tuvo como objetivo acercarse a la comprensión de las dinámicas interactivas en las aulas universitarias, la caracterización de los y las docentes y el clima de aula, desde la perspectiva estudiantil.

Se recurrió a un diseño de método mixto, con predominancia de la perspectiva cualitativa, mediante una Fase I correspondiente al enfoque cuantitativo, con método descriptivo y una Fase II correspondiente al enfoque cualitativo, con método fenomenológico. La recolección de datos fue mediante cuestionario, prueba de oraciones incompletas y conversatorio.

Participaron estudiantes de Licenciatura en I y II Ciclos, Educación Preescolar y Educación Especial,

de la División de Educación Básica, Universidad Nacional. En la Fase I, se hizo la selección de los y las participantes por muestreo aleatorio simple y en la Fase II, por un proceso de invitación.

Para el análisis de los datos se procedió al cromado, transcripción textual de respuestas, agrupación de datos por categorías analíticas. Se realizó una integración de datos cuantitativos y cualitativos en función de categorías analíticas, congruente con el uso del diseño de método mixto, expresándolos mediante el uso de tablas, cuadros y gráficos por frecuencia y porcentaje, así como expresiones textuales de las participantes.

Destacan como tendencias: la valoración positiva de las vivencias universitarias; el deseo de que cualquier docente universitario muestre prioritariamente características referidas a aspectos personales, seguidos de las psicopedagógicas y profesionales; que se conviertan en modelos caracterizados por el respeto, comprensión, carisma, gusto por la docencia y profesionalismo, entre otros.

Las participantes señalaron, que dichos aspectos promoverían un clima de aula propicio para el aprendizaje y las adecuadas interacciones entre los y las docentes con el estudiantado, así como entre los y las estudiantes.

### **PALABRAS CLAVES**

UNIVERSIDAD          DOCENCIA          ESTUDIANTES          DOCENTES  
CLIMA DE AULA          CARACTERÍSTICAS          PERSONALES  
PROFESIONALES          PSICOPEDAGÓGICAS          INTERACCIONES  
RELACIONES DE PODER EN EL AULA

### **ABSTRACT**

#### **NATIONAL UNIVERSITY`S STUDENTS PERSPECTIVE OF TEACHERS AND COLLEGE EDUCATION: THEIR CHARACTERISTICS AND CLASSROOM ENVIRONMENT**

Pereira Pérez, Zulay

The objective of this research was to comprehend the interactive dynamics as they happen in university classrooms, including the characteristics of university professors and class environment, all focused from a student perspective.

A mixed design was adopted, with a qualitative emphasis; in Phase I the quantitative approach was used with a descriptive method; in Phase II, in which the qualitative approach predominated, a phenomenological method was employed. Data was collected through questionnaires, incomplete sentences and a focus group.

The students who participated belonged to different careers in education: primary (defined locally I and II Cycles), preschool and special education; all of them were students of one department (División de Educación Básica) at National University in Costa Rica. In Phase I, students were selected at random; in Phase II, a group was invited to participate.

The techniques in data analysis included colour underlining, literal transcription, and grouping in categories. Data from the quantitative and qualitative phases was integrated into these analytical categories, as the mixed design requires, and the results were presented in tables and graphs with frequencies and percentages, as well as literal expressions given by the participants.

Several tendencies were identified in the results: among them: there is a positive evaluation of the university experience; students value especially personal characteristics of professors, followed by psychopedagogical and professional abilities. These combine to become "models" described, among other conditions, as respectful, charismatic, professional and happy with their job as teachers. The students pointed out that these traits would contribute to a positive learning environment in the classroom and to adequate interactions between professors and students, as well as among students.

**KEY WORDS:**

UNIVERSITY          TEACHING          STUDENTS          FACULTY  
CLASS ENVIRONMENT          PERSONAL CHARACTERISTICS  
PROFESSIONAL CHARACTERISTICS          PSYCHOPEDAGOGICAL  
CHARACTERISTICS          CLASSROOM          INTERACTIONS  
RELATIONSHIP OF POWER IN THE CLASSROOM

## **PRESENTACIÓN**

La investigación tuvo como propósito acercarse al estudio de las dinámicas interactivas en el ámbito universitario mediante la mirada de los y las estudiantes, pudiendo, de esa manera, comprender y determinar las características de los y las docentes universitarias, las dinámicas interactivas y el clima de aula en el contexto universitario.

Mediante un diseño de método mixto, que involucró dos fases secuenciales, siendo la primera cuantitativa con uso del método descriptivo y la segunda cualitativa apoyada en el método fenomenológico, se procedió a acercarse a la recopilación de las opiniones de estudiantes universitarias para lograr definir las caracterizaciones de los y las docentes, los rasgos que priorizan, la identificación de las interacciones y el clima de aula, aspectos todos, constitutivos de las dinámicas interactivas en el ámbito universitario.

El informe se organizó en cinco capítulos. En el primero, se contextualiza el objeto de estudio mediante la referencia a antecedentes sobre el tema, tanto en el

ámbito nacional como internacional. Hace referencia también al planteamiento epistemológico, la experiencia personal en el área y a la justificación de la investigación en general.

El segundo capítulo presenta, la fundamentación teórica en relación con el tema central de la investigación, partiendo de una reflexión en torno a la Pedagogía, retoma los principales planteamientos a nivel nacional e internacional acerca del objeto de estudio, destacando cada apartado con una síntesis reflexiva sobre lo tratado.

El tercer capítulo, hace referencia a la aproximación metodológica, el diseño de la investigación, las diferentes fases que la conforman, el contexto, los y las participantes, los métodos y técnicas utilizadas, para cerrar con una figura que refleja el diseño de método mixto utilizado y dos tablas, una acerca de Planteamiento del problema de investigación, en el que se exponen los problemas y objetivos propuestos y la segunda sobre la coherencia

metodológica para el diseño de la investigación, en la que se destacan las variables y categorías de análisis propuestas.

En el cuarto capítulo, se recuerda al lector las principales características del diseño de método mixto de la investigación, contextualizando el sitio, así como el procedimiento utilizado para la transcripción, reducción y análisis de los datos. El capítulo se organiza de manera integrada, en concordancia con las recomendaciones de presentación de información para estudios de diseño mixto. Se explicitan mediante los recursos de cuadros, tablas y gráficos, según sus características. Para integrarlos, se sigue un procedimiento, donde se detallan, resultados derivados del cuestionario, prueba de oraciones incompletas y conversatorios, destacando las principales tendencias que se identificaron en cada una de las categorías analíticas. Para mejor comprensión del lector, en cada categoría analizada, finaliza el apartado con un resumen que destaca las tendencias encontradas. El capítulo cierra con una reflexión general acerca de los hallazgos.



El capítulo quinto, recopila las principales conclusiones y recomendaciones que emergieron de la investigación. Inicialmente se destacan algunas conclusiones generales y posteriormente, el resto son presentadas bajo el orden de los objetivos propuestos para el estudio y que se destacaron en el capítulo uno.

Concluye el informe, con la lista de referencias de la investigación que permitieron contextualizar el conocimiento en torno al objeto de estudio propuesto. De igual manera, se incluye un apartado de anexos que refiere a los instrumentos y técnicas, así como a un ejemplo de las transcripciones y cromado utilizado para la reducción de datos.

**CAPÍTULO I**

**EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO**

## 1.1 Introducción

En el presente capítulo se aborda el análisis del problema y el propósito correspondiente a la investigación titulada: La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente universitaria: sus características y clima de aula.

Para el desarrollo del estado de la cuestión sobre el tema, se realiza un mapeo desde una perspectiva de las características docentes, y en la medida de lo posible se le incorpora el orden cronológico. Para el tema de dinámicas interactivas segregué sus componentes con propósitos de análisis, en tres áreas, a saber: interacción profesor/ profesora - alumno/alumna; interacciones entre alumnos y entre alumnas, así como el clima del aula, todos referidos al contexto universitario. Es necesario la organización del estado de la cuestión desde la perspectiva temática, pues ha existido un desarrollo diferencial pero muy relacionado entre cada una de las áreas indicadas.

Se ha organizado este apartado en los siguientes rubros:

- Estado del Arte. Dinámicas interactivas en el aula universitaria.
- Revisión de estudios en el ámbito nacional.
- Revisión de estudios en el ámbito internacional.
- Experiencia de la investigadora.
- Conclusión del estado del arte.
- El problema de investigación.
- Justificación del problema de investigación.
- Objetivos de investigación: generales y específicos
- Posición paradigmática.

A continuación se presenta el primer apartado del capítulo.

## **1.2 Estado del Arte. Dinámicas Interactivas en el Aula Universitaria.**

Se presenta a continuación, una revisión sobre el tema, a nivel nacional e internacional circunscrita al material existente comprendido en un período 1986-2009.

Acercarse al análisis de las dinámicas interactivas en el contexto universitario, lleva a la necesidad de retomar algunos aspectos medulares acerca de la docencia universitaria y la incorporación de

temáticas relacionales en las interacciones entre profesores o profesoras y alumnos y alumnas, igualmente como entre alumnos y alumnas entre sí y el clima del aula.

Aunque es variada la literatura que propone el análisis de los procesos interactivos en el aula, se hace una revisión tratando de enfatizar en los estudios que se acercan al aula universitaria, no sin antes aclarar, que prioritariamente las investigaciones existentes se han llevado a cabo en niveles educativos de primaria y secundaria y, no tanto, en el ámbito universitario.

La revisión de literatura e investigaciones se circunscribe al ámbito nacional e internacional, iniciando con estudios clásicos, a partir del año 1996 hasta la actualidad, que aunque no fueron realizados en el ámbito universitario, llamaron la atención sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las dinámicas interactivas que tienen lugar en las aulas. Por la diversidad del objeto de estudio, se ha optado por una organización prioritariamente apegada al manejo temático, propio de la investigación.

Vásquez y Martínez (1996), realizan estudios acerca de las interacciones entre estudiantes, y de éstos y éstas con sus profesores y profesoras. Las autoras abordan en sus investigaciones las relaciones de poder que se dan en los diferentes ambientes, así como los rituales que rodean el desempeño del personal docente y la función del estudiantado.

En ese sentido, Van Mannen (1998), plantea un trabajo en el que destaca la importancia del vínculo entre profesor/profesora y alumno/alumna, señalando la relevancia del tacto pedagógico en la función docente. No obstante lo anterior, la mayor parte de la producción intelectual en este campo, se circunscribe a las dinámicas en ambientes escolares y no universitarios.

La experiencia personal, en docencia e investigación en contextos universitarios, reafirma la idea de que la enseñanza universitaria en cuanto a dinámicas interactivas, no está tan alejada de la práctica en niveles educativos iniciales, sean estos de primaria o secundaria.

Martínez (s. f.) indica que para que la institución educativa cumpla con su función de promover el desarrollo personal, ha de buscar crear ""(...) un ambiente de cordialidad y confianza que permita al educando sentirse aceptado, valorado y seguro""(p. 1).

Agrega el autor que en la dinámica del aula la intersubjetividad es esencial y en ese sentido reitera que ""... el mejor escenario para la formación y la transformación personal es el que ofrece un centro educativo animado (dotado de alma), impulsor de trabajo y en el que se cultivan las relaciones""(p. 3).

Las vivencias en aulas universitarias en cuanto a relación entre personal docente y estudiantado, estudiantes entre sí y el clima de aula, no es realmente ajena a lo que suele suceder en niveles educativos previos, razón por la cual acercarse a su estudio tiene siempre un valor añadido, si se desea que la docencia sea cada vez más pertinente y respetuosa de los seres humanos participantes de ella.

En esa exploración de una docencia universitaria pertinente y preocupada por la búsqueda del desarrollo cognitivo y personal de los y las estudiantes y a

partir de la experiencia como investigadora y docente en la Universidad Nacional, es posible señalar que en 1999 esta institución asume el reto de revisar la oferta académica que ofrece al país y rediseña sus planes de estudio. La División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), entre otros aspectos, decide incorporar la temática de las relaciones interpersonales en los procesos pedagógicos, en la formación inicial de los y las estudiantes de todas sus carreras, a saber: Educación Preescolar, I y II Ciclos, Educación Especial y, actualmente, en la de Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos.

En congruencia con el Plan de Estudios de la División de Educación Básica (2000), el cual indica que en sus carreras ""Se busca que el ser humano ocupe un papel fundamental y central, rescatando su dignidad, derechos y responsabilidades y promoviendo un desarrollo armónico de sus múltiples potencialidades""(p. 38) de este modo, cobra sentido, la idea de realizar una investigación como la propuesta.

Corral, Veiravé y Artieda (2000) argumentan que para mejorar la docencia universitaria, se ha de



retomar el análisis de los procesos de aprendizaje y de los factores o mecanismos que pueden favorecer o entorpecer estos procesos.

Por otra parte, Miranda y Pereira (2004) señalan que, cuando las futuras docentes analizan y fortalecen sus propias relaciones personales, en esa misma medida, pueden enfrentar con mayor éxito el manejo de su vida diaria, de sus procesos educativos, así como fortalecer estos mismos aspectos, en sus futuros alumnos y alumnas. De igual manera, señalan que las estudiantes también aprenden de la interacción con sus docentes, razón por la cual surge la inquietud de analizar cómo caracterizan a los buenos docentes, es decir, a aquellos con los cuales logran establecer relaciones interpersonales adecuadas promotoras de sus aprendizajes

A manera de síntesis, puede mencionarse, la prevalencia de estudios dentro de paradigmas positivistas y naturalistas, que abordan las temáticas de las relaciones interpersonales y las dinámicas educativas, particularmente las interacciones referidas a docentes y estudiantes, estudiantes entre sí y al clima de aula, tanto en el ámbito nacional,

como internacional. Los estudios suelen estar referidos de manera mayoritaria a la primaria y secundaria, siendo menos específicos en el nivel universitario.

En cuanto a perfiles docentes, la mayoría de los acercamientos están relacionados con estudios que priorizan las áreas de especialidad de los y las docentes, sus características: como nivel profesional, dominio y aplicación de sus temáticas de especialidad, didáctica y otros.

Recientemente, los estudios en el ámbito universitario, priorizan la caracterización de los perfiles docentes desde el campo de la especialidad. Sin embargo, en el ámbito nacional muy pocos estudios reportan la caracterización docente en el nivel universitario desde la perspectiva estudiantil y tampoco en el ámbito internacional incorporan la participación de los y las estudiantes para identificar y determinar rasgos del perfil del y la docente, en el contexto universitario.

Se retoman a continuación algunos de los estudios más relevantes en el ámbito nacional e internacional,

referidos a la temática medular del trabajo, como son las dinámicas interactivas en la esfera universitaria y la caracterización de los y las docentes desde la perspectiva estudiantil.

### **1.2.1      *Ámbito Nacional***

Este apartado recopila la información que sobre dinámicas interactivas en el aula universitaria se ha desarrollado en la esfera nacional, por tratarse de un área con múltiples relaciones, se hace el acercamiento desde una perspectiva temática, dado que es la opinión que mejor se adapta para la revisión. Se busca respetar en la medida de lo posible, el orden cronológico, aunque se aclara que no es posible en todas las temáticas definidas.

Señala Campos (1991), que estudios realizados en aulas costarricenses refieren a estilos de enseñanza aprendizaje a la luz de los enfoques curriculares, en ese sentido reporta el trabajo de Benavides (1984), quien determinó estilos docentes que bien eran rígidos, estructurados y ejercían un fuerte control en el aula, o, por el contrario, habían estilos de docentes con

claro interés por permitir la participación estudiantil.

Investigaciones realizadas por el equipo multidisciplinario de Investigadores del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) con acercamientos etnográficos, reporta datos valiosos acerca de las dinámicas interactivas en aulas escolares costarricenses. Así por ejemplo, la investigación sobre estilos de enseñanza aprendizaje en aulas de escuelas ubicadas en zonas urbano marginales (Campos, 1991) señala, que la interacción de las maestras con los y las niñas se realiza en función de elementos cognoscitivos y de temas a desarrollar dejando de lado factores actitudinales, psicomotores sociales a los que ""(...) se les presta muy poca atención por parte de las maestras"" (p. 47).

Los estudios mencionados señalan en común, aspectos referidos al tipo de interacción que se establece en el aula y a características de los y las docentes, que de una u otra manera, impactan las dinámicas y el clima de aula, razón por la cual son importantes de mencionar aunque su ámbito de ejecución haya sido a nivel de educación primaria.

Parte de la experiencia desarrollada en Costa Rica, está en diferentes trabajos realizados en la División de Educación Básica de la Universidad Nacional, dentro de los cuales es posible señalar los siguientes:

Relaciones Interpersonales en el ámbito escolar costarricense (Zúñiga y Álvarez, 1995; Zúñiga y León, 1996, Proyecto de Investigación) trata el tema desde una perspectiva longitudinal, iniciada en el año 95 y ha continuado mediante trabajos finales de graduación que han permitido darle continuidad hasta el presente, en diferentes intervalos de tiempo.

El proyecto mencionado ha tenido un carácter longitudinal, con seguimiento a los y las participantes en distintos momentos de su vida y en ese sentido, ha analizado las relaciones interpersonales de dichos participantes a lo largo del tiempo, mediante las investigaciones realizadas por Alvarado y Rodríguez, (2000); Castillo, Montoya, Mora, Pérez y Villalobos, (2000) ; Araya, Chaves, Delgado, Mena y Miranda, (2003) ; y Agüero, Fonseca y Hernández, (2004), todos ellos circunscritos al ámbito escolar.

No obstante, la aclaración de que dichos estudios son en primaria y secundaria, la relevancia de incorporarlos en esta revisión, estriba en resaltar la importancia de las adecuadas relaciones interpersonales entre las y los docentes, alumnos y alumnas y entre iguales. Dado que también enmarcan las vivencias en la institución educativa, en el plano personal, y en todas las dinámicas interactivas en el ámbito universitario, aspectos que se han estudiado poco en ese nivel.

Es posible señalar, como se planteó al inicio de este capítulo, que los estudios realizados en el contexto universitario se circunscriben a un acercamiento al campo de las relaciones interpersonales en el aula y al ambiente que en ella se desarrolla, mencionando la importancia de las emociones y la afectividad, como factores de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el sentido señalado, García y Monereo, (Citados por Corral et al., 2000), señalan también, que de manera consciente, los y las docentes en sus estrategias de enseñanza en el campo universitario, toman decisiones con el propósito de lograr los objetivos y propósitos de la enseñanza. En esa

búsqueda, las y los docentes van "" . . . seleccionando algunas modalidades de trabajo frente a otras, programando las acciones, los métodos y recursos, e interviniendo con la puesta en acción en el aula, y la continua evaluación y retroalimentación en función de la demanda de tareas y logros"" (p. 1).

Clark, (citado por Corral et al., 2000), argumenta que para lograr lo anterior, han de existir u operar en el nivel universitario, condiciones que definen la identidad profesional de los y las docentes y determinan su didáctica. Destaca por ello, la especificidad disciplinar y en cuanto a características académicas del y la docente, acentúa el campo y perfil profesional de la carrera en la que se desempeñan.

Aunque los estudios previamente destacados, señalan aspectos propios de la realidad profesional y personal del y la docente, existe ausencia de investigaciones referidas a caracterizaciones de ellos y ellas, desde la perspectiva estudiantil.

Como se menciona, los estudios existentes señalan de manera prioritaria, la importancia del manejo del contenido y la didáctica como parte de los perfiles

docentes, pero no incursionan en la profundización de características propias de la personalidad del y la docente desde la perspectiva estudiantil, como factores que podrían incidir en las dinámicas de aula y en el clima que se desarrolle dentro de ella, aspecto que refuerza la importancia de acercarse a su estudio.

En el 2002, Roldán desarrolló una investigación en el campo de la ciencias y entre otros aspectos referidos al manejo de los contenidos específicos en dicha materia, planteaba que los profesores de ciencias quienes "... logran despertar en sus estudiantes el interés por el campo científico, consiguen, a su vez, una alta posibilidad de que esos jóvenes lleguen a ser adultos que favorezcan el desarrollo de la ciencia y la tecnología (...)" (p. 1). Ese planteamiento, lleva a pensar ¿cuál es el papel del docente y la docente, dentro de la dinámica de aula y el desarrollo a futuro de los estudiantes ante una materia específica?

Asimismo, agrega, que el Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica, define el perfil del y la docente, a partir de características que deben presentar el profesional en términos de "... conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer



adecuadamente las funciones en el campo de su especialidad” (p. 8). En ese sentido, vale destacar que la autora menciona aspectos actitudinales y no sólo habilidades y conocimientos específicos, aspecto coincidente con el estudio propuesto.

Académicas de la División de Educación Básica, han hecho estudios acerca de la implementación del curso de relaciones interpersonales, impartido en las carreras dirigidas a la formación docente, cuyos resultados han sido compartidas en eventos universitarios (Miranda y Pereira, 2003). Estos, han permitido analizar la pertinencia de incorporar la temática de relaciones interpersonales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente.

Dichos estudios recopilan las experiencias de las docentes encargadas de los cursos de relaciones interpersonales en los procesos educativos y las vivencias de las estudiantes, lo cual, dentro de una perspectiva más cualitativa, detalla elementos que dejan ver la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo de las estudiantes, no solo en aspectos propios de la formación académica sino también, en áreas afectivas como la motivación, la

interacción con iguales, el rendimiento académico y el sentirse parte de un grupo en desarrollo. Se destaca, además el valor que se le asigna desde la perspectiva estudiantil, a la dinámica de aula que se genera en los cursos de una carrera, cuando hay relaciones interpersonales entre el y la docente y las y los alumnos, caracterizadas por la confianza, el respeto, la solidaridad y la construcción conjunta del conocimiento (Miranda y Pereira, 2003; 2004).

Por otra parte, Venegas (2004) plantea que la docencia universitaria es compleja, dado que el acto docente está vinculado a la institución, la política, la disciplina, lo pedagógico y el contexto macro social, desde esa visión su abordaje puede darse desde variados ángulos y el de las dinámicas interactivas, es uno de ellos.

Hernández (2005), realizó un estudio sobre la afectividad en la docencia universitaria y destaca que profesores/profesoras y estudiantes, coinciden en señalar que, los factores afectivos son importantes para un adecuado clima de aula y para el logro de aprendizajes para los y las estudiantes, indicando

además que el tema de la afectividad, no suele ser abordado en los contextos universitarios.

Más recientemente, en una investigación que evaluó el curso de Relaciones Interpersonales en los Procesos Pedagógicos, desde la perspectiva de estudiantes de las carreras de Pedagogía en I y II Ciclos y en Educación Preescolar, de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional, (Campos, Cascante, García y Mora, 2006), destaca la valoración positiva que hacia dicho curso, hacen las estudiantes (todas fueron mujeres).

Estas autoras mencionan además, el impacto que los contenidos del curso tienen, desde la perspectiva estudiantil, en el ámbito personal y laboral, señalando la necesidad de fortalecerlo y mantenerlo en el Plan de Estudios de sus carreras. El estudio fue mixto en relación con los métodos empleados, incorporó acercamientos desde la perspectiva positivista y también la naturalista. El uso de conversatorios en dicha investigación, se presenta como un recurso útil para el acercamiento al conocimiento y a la comprensión de las percepciones estudiantiles, hacia

los cursos del plan de estudios y las vivencias con sus profesores/profesoras y compañeros/compañeras.

Alvarez, García y Gil, (Citados por Francis, 2006), plantean que los procesos investigativos acerca del personal docente universitario son recientes, y que muchos de ellos se han fortalecido a raíz de novedosos procesos de acreditación y evaluación universitaria. Quizá sea ésta, una de las razones por las cuales el análisis de las dinámicas interactivas en el campo universitario, sea también de reciente interés.

En el mismo sentido, priorizando la importancia del factor personal del profesor y la profesora en el trabajo de aula, Francis (2006) señala que, el y la docente universitaria tiene una tarea compleja, ya que debe incorporar aspectos no solo pedagógicos, sino también disciplinares y personales. Agrega la autora, que se ha de considerar a nivel universitario, la existencia de diferencias en la calidad de los y las docentes y agrega que “La caracterización del docente excelente o del mejor docente no puede concebirse sin entender que cada docente se construye en un contexto que le hace particular” (p. 34). De igual manera, propone que las interacciones sociales con los y las

estudiantes van definiendo la relación del profesor/profesora universitario, no solo en el nivel formal académico, sino también en los ámbitos informales.

Todos los trabajos mencionados, recalcan la necesidad de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideren, no solo aspectos de carácter cognitivo, sino el desarrollo integral del sector estudiantil, tal como lo señala Ocampo (2007), quien concibe la integralidad, como ver la persona total en sus dimensiones mente, corazón y voluntad. Es por ello innegable, que en el proceso de desenvolvimiento sistémico de la persona, cobran relevancia diferentes áreas, a saber: física, lenguaje, socio-emocional, cognitiva, todas ellas enmarcadas dentro de condiciones de carácter personal, familiar, cultural, que de una u otra manera, intervienen en el desarrollo de la persona y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente, del nivel educativo en que se lleven a cabo.

Como parte del proceso evolutivo, se dan vivencias relacionadas con la preparación y formación educativa, en donde cobran vital importancia, no solo

los contenidos programáticos, sino también, el clima de aula, las experiencias y estilos de aprendizaje, así como la interacción de los y las estudiantes con sus profesores, profesoras y sus iguales.

Tal como se ha mencionado en la revisión de investigaciones en el ámbito nacional, es posible señalar también, un comportamiento similar en el nivel internacional. Se destacan a continuación, algunos de los estudios en relación con las dinámicas relacionales en el aula universitaria.

### **1.2.2      *Ámbito Internacional***

En el campo internacional, también, hay estudios que reiteradamente señalan la importancia de las interacciones entre alumnos/alumnas y entre estos/estas y sus profesores/profesoras. Señalan, de igual manera, las diferentes dinámicas que se establecen a nivel de relaciones interpersonales en los procesos educativos, generando, a su vez, un clima o ambiente de aula diverso, dependiendo éste, del tipo de profesor/profesora y de las dinámicas que logre o no, establecer dentro del aula.

En cuanto a las caracterizaciones del personal docente y las repercusiones de las mismas en las dinámicas de aula, es posible indicar que los estudios iniciales que se encuentran, versan sobre características docentes referidas al área de especialidad, al manejo de los contenidos y de la didáctica, siendo la mayoría de ellos de carácter más cuantitativo.

Más recientemente, los estudios se realizan desde los paradigmas positivistas y naturalistas y refieren de manera más cercana, a aspectos propios del y la docente desde dos posiciones, a saber: como profesional y como persona. También, se hace referencia a la formación de los y las profesionales dentro de áreas de interés actual, en el campo pedagógico, como lo son las tecnologías de la información y la comunicación y se destaca la importancia de que las características del personal docente responda, a las necesidades dinámicas y cambiantes, de la sociedad actual.

El salón de clase, en este caso en particular el aula universitaria, es el entorno físico-humano, en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una óptica institucionalizada. Y, es

justamente por esta razón, que se espera el establecimiento de dinámicas interactivas apropiadas, no solo entre el espacio físico del cual se dispone y, del número de estudiantes en la clase, sino también, entre factores tales como: mobiliario, niveles de ruido interno y externo. Así también, se mencionan como parte de las dinámicas interactivas que se establecen y condicionan el clima de aula: las características de personalidad de alumnos/alumnas y del personal docente, aspectos todos ampliamente señalados en la literatura (Medina, 1989).

Cabe destacar que es justamente el aula, uno de los lugares donde se aprende, donde se interactúa, tanto con el y la docente, como con los y las iguales; en síntesis, es donde se ha de promover el desarrollo integral dentro de un ambiente o clima favorable para el mismo. Es igualmente el terreno que exige "... crear un entorno que desprenda sensibilidad, riqueza, estilo y profundidad humana" (Medina, 1989, p. 63).

En épocas de cambios vertiginosos, no solo en las comunicaciones, sino, además, en los intercambios culturales, económicos, políticos y sociales, las instituciones educativas se ven, también, alcanzadas



por éstos. En esa búsqueda de la riqueza, sensibilidad y profundidad humana, de la que habla Medina (1989), la labor del personal docente adquiere dimensiones importantes, de ahí que buscar una universidad y un formador y formadora, que retome su contexto y busque el desarrollo integral, no solo personalmente, sino también el de sus estudiantes, se convierte en un objetivo importante por alcanzar.

En el sentido señalado anteriormente, Laborda y Essomba (2000) señalan que el personal docente universitario ha de contar con un perfil profesional global,

. . . que incluye aspectos tan esenciales como ser una figura mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no exclusivamente instructora de contenidos conceptuales, o tener un perfil de orientador de procesos de formación integral hacia el colectivo del alumnado. Mediador(a) y orientador(a) son dos aspectos básicos del perfil de un buen profesional de la educación, que aspire a una formación global de todo el alumnado (p. 2).

Torelló, Ruiz, Tejada y Navío (s. f.) señalan que los cambios sociales están repercutiendo en las instituciones educativas, y argumentan que “... educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en nuevas claves de concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales” (p. 2). En ese sentido, postulan los autores que se ha de repensar la universidad en función no solo del tipo de profesor y profesora que se requiere, sino también, de la necesidad de responder a los requerimientos de los y las estudiantes y las mejores condiciones para promover el aprendizaje. Indican que el contexto universitario necesita delimitar las competencias que requiere el personal docente, para que realice sus funciones con excelencia, en concordancia con el nuevo escenario que se les presenta.

Los autores señalados esbozan como concepto de competencia profesional el “... conjunto de saberes combinados (conocimientos, habilidades y actitudes), experiencias, aspectos personales, (...) que nos permiten una acción de calidad en el contexto profesional” (p. 5). Concluyen, indicando; que el nuevo personal docente

universitario, ha de pasar de ser un transmisor de conocimientos, a un facilitador y facilitadora de procesos de aprendizaje.

En un estudio acerca de las percepciones expresadas por estudiantes en relación con las emociones favorables y desfavorables, percibidos por ellos y ellas en el contexto de interacción del aula, Ibáñez Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse, (2004), destacan entre las principales conclusiones lo siguiente: “... emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán” (p. 32).

De igual manera, agregan como conclusiones que, el contexto interaccional en el aula (profesor/profesora - alumno/alumna y alumno/alumna - alumna/alumna y éstos entre sí), incide de manera significativa, no solo en el ámbito personal del estudiantado, sino también en el campo académico, aspecto considerado válido para cualquier nivel del sistema educativo. En este sentido, Ibáñez et al. (2004) agrega que “La percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los

profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos y no el contenido o materia en estudio” (p. 33).

En la línea de pensamiento expuesto, la literatura revisada enfatiza, también, en el hecho de que el ser humano no es divisible en cuanto a emociones y sentimientos, de las características que cognitivamente posee, hay que verle por tanto, de manera integral en sus distintas áreas. Es por ello, que autores como Maturana (Citado por Ibañez et al., 2004) señalan que es justamente la emoción, lo que define el ámbito de las acciones humanas y la configuración que estos le dan al mundo en el que viven, porque el autor expresa que:

. . . la educación, como hecho social, es un proceso que se debería centrar en los cursos de acción de los estudiantes y profesores, como protagonistas de este hecho social (. . .) bajo esta nueva mirada pedagógica se requiere priorizar lo que está a la base de las acciones: las emociones, las que se entienden como disposiciones corporales dinámicas, por lo que su cambio dependerá del curso de la interacción que guíe el profesor en el aula (p. 4).

Como puede desprenderse de los planteamientos anteriores es, entonces, innegable el papel que en las dinámicas interactivas en el aula universitaria tienen el y la docente. Es su desempeño, una de las variables que llevan a la generación de un clima de aula positivo o negativo, unido al manejo de los contenidos, al tipo de relaciones que establece con sus estudiantes; aunque ha de señalarse que el papel del personal docente en esas dinámicas es compartido, por las propias actuaciones de los y las estudiantes.

Es desde esta óptica que Ibañez (citada por Ibañez, et al., 2004) plantea que tomar en cuenta lo que ocurre en las aulas, permitirá al personal docente cambiar de manera positiva el curso que sigue el aprendizaje de sus estudiantes. Es así, como menciona, que las posibilidades de transformación de la actual cultura educativa, radica principalmente en las oportunidades que los y las docentes tengan para un cambio efectivo de sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, Llacuna (s.f.) indica la necesidad de que exista cierto modelo de actuación del personal docente, para garantizar de alguna manera su eficacia. En ese sentido, insiste en que no se trata

de llegar a un perfil de actuación docente, centrada exclusivamente en aspectos personales del profesor y profesora, tales como simpatía, capacidad empática entre otros, sino más bien, en una unidad de enseñanza compartida en diversidad de actuaciones concretas tales como explicar, preguntar, animar.

Lo dicho anteriormente, establece entonces, un vínculo entre características de personalidad del personal docente consideradas como positivas y las dinámicas de trabajo en el aula que permitan el respeto entre éste y los alumnos/alumnas y entre los alumnos y alumnas entre sí; el clima de aula que se establezca y la consiguiente participación estudiantil.

Delgado (2004), realiza una investigación centrada en la relación entre la disposición emocional en el aula universitaria y la calidad educativa en la formación inicial docente. Apunta que la disposición emocional del docente y la docente, se estructura en emociones favorables o desfavorables y que la calidad del proceso educativo se establece entre un profesor/profesora que toma conciencia de sus competencias para promover el desarrollo estudiantil y los y las estudiantes con capacidad para reconocer sus

cambios y asumir responsablemente el compromiso en la gestión educativa. En ese sentido, se reconoce la labor conjunta en el salón de clase, entre un personal docente consciente y comprometido con su labor y el y la estudiante que de igual manera, asume responsablemente su formación.

Santamaría, Quintana, Rodríguez y Milazzo, (2005) exponen un análisis del perfil del personal docente, a lo largo del tiempo y señalan que éste es posible ubicarlo dentro de perspectivas conductistas, humanistas y desarrollistas hasta llegar hoy día, a lo que llaman perfil amplio, aquel que incluye no solo el desarrollo personal, las actitudes, orientación y liderazgo, sino también la toma de decisiones, el mejoramiento personal y la dimensión social e intelectual. Concluyen en ese sentido, que el personal docente ha de tener como papel prioritario no sólo facilitar y ayudar a que sus alumnos y alumnas construyan y reconstruyan conocimientos, sino también, facilitarles experiencias acordes con el nivel de desarrollo de los mismos, así como de ser capaz de estructurar y evaluar experiencias.

Esquivias y González (2006), señalan que a nivel universitario, los alumnos y alumnas perciben las competencias sociales de los docentes y las docentes, como más importantes que incluso las competencias académicas y didácticas. Indican los autores que el mundo cambiante de hoy, requiere, también, de docentes que movilicen su pensamiento, que se entreguen a la innovación metodológica y que atiendan aspectos tanto de su formación profesional, como de su impacto personal en el aula.

La investigación realizada por los autores antes mencionados, recopiló la opinión de alumnos y alumnas acerca de las características del y la docente, desde un enfoque integrado y señalan cuatro aspectos básicos que desde la perspectiva estudiantil ha de tener cualquier docente en su perfil, a saber: lo social, lo académico, lo psicopedagógico y lo personal, de esta forma se integra un perfil del “buen profesor” y la “buena profesora”.

Así también, Navarrete (2006), plantea : el perfil del y la docente ha de ser analizado desde la perspectiva de su práctica profesional, dentro de un contexto adecuado al ejercicio de la docencia, por lo



cual investiga acerca de las capacidades profesionales de los y las docentes, en relación con la asignación de cursos o materias y las habilidades de éstos para desarrollarlas apropiadamente, no solo atendiendo el manejo del contenido, sino también, las condiciones del trabajo concreto en la dinámica de aula.

Hernández (2006), realiza un estudio sobre las relaciones de poder en el aula universitaria y claramente señala que los sucesos que en ella se dan, permiten analizar las actitudes y disposiciones tanto de los y las docentes como de los alumnos y alumnas en términos del uso del poder. Concibe el aula como un micro mundo, donde convergen como actores el maestro/maestra y el alumno/alumna y agrega que el aula se constituye, también, en un lugar en donde se ejerce el poder, justamente como relaciones de fuerzas inmanentes y omnipresentes. Concluye la autora que el uso desmedido del poder afecta las relaciones entre alumnos/alumnas y profesores/ profesoras y señala claramente, que :

Si la sociedad cambia, es evidente que urge que también lo hagan los docentes, empezando por reflexionar sobre qué tan simétricas son sus relaciones de poder con los estudiantes. Es

natural el uso de poder, pero nunca un ejercicio desmedido e irreflexivo (p. 10).

En esa línea, Lira (s.f.) argumenta la necesidad de un modelo “cognitivo-motivacional”, en el que las dimensiones que se han citado sean incorporadas como factores explicativos del desempeño académico de las y los estudiantes universitarios, por lo cual señala que, esa es la razón para que la práctica de la didáctica universitaria sea tan importante. En este sentido, el autor destaca que ante la realidad de sistemas educativos cambiantes y dinámicos, no es admisible la presencia de comportamientos prefijados, ni estilos poco móviles en las y los docentes. Hecho que a su criterio, obliga a diversificar el perfil del y la docente universitaria, dado que el centro de interés del proceso educativo, se desplaza en la actualidad del contenido de la materia a enseñar, las y los profesores y hacia las condiciones ambientales y el y la estudiante que aprende.

En esa misma línea de pensamiento, un estudio realizado en Costa Rica, mediante el uso del cuestionario, con profesoras y profesores universitarios y alumnos y alumnas egresadas de la

universidad, indagó el concepto de poder y sus manifestaciones en las aulas universitarias (Pereira, 2008-a. 2008-b). Como datos importantes señala que la temática de las relaciones de poder en el ámbito universitario hoy día son una realidad.

Tal como sucede en el ámbito social abierto, también en espacios más cerrados, como las instituciones educativas y en este caso particular, en la universidad, se siguen vivenciando situaciones de desigualdad, donde impera el dominio del y la docente sobre el y la estudiante y donde las características de las interacciones entre ellos, se ubican más en el plano negativo, es decir es una aplicación de relaciones de poder caracterizadas por la dominación-sumisión.

De acuerdo con la investigación citada, dicha situación es vivenciada, también, entre el grupo de profesores y profesoras y en las interacciones entre los y las estudiantes. Es decir, las relaciones de poder se aplican en todos los ámbitos en la institución universitaria, con la consiguiente influencia negativa en el clima de aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto hace sugerir que, en la docencia

universitaria ha de ponerse el objetivo de incorporar relaciones de poder positivas, donde se priorice la disminución del sexismo, de la desigualdad, las relaciones respetuosas, el desarrollo integral independientemente del género y donde la construcción del conocimiento en ambientes de aprendizajes saludables, creativos y críticos sea la meta de los y las docentes y de los y las estudiantes.

En el aula universitaria existen interacciones y es esperable que éstas, como reflejo de los comportamientos sociales, estén también marcadas por relaciones de poder. Señala Carrasco (2005) que en la docencia universitaria, al trabajarse con personas, se asume que también participan en ese juego interactivo las emociones, tanto de profesores y profesoras como de los y las alumnas, en una búsqueda del adecuado desarrollo humano.

De igual manera el autor argumenta que, no todos los y las docentes llegan a esa profesión con claros motivos por su escogencia profesional, de modo que sus actitudes se reflejan en su trabajo de aula, lo que hace que se provoquen reacciones determinadas que condicionan el ambiente de aprendizaje. Señala

igualmente que se debe recordar que la función docente tiene como objetivo importante el aprendizaje del y la estudiante, aspecto que a su vez condiciona la ética profesional y de trabajo del mismo.

De acuerdo con Carrasco (2005), cuando los alumnos y alumnas aprecian a un profesor o profesora preocupada por sus aprendizajes, esto les genera un fuerte deseo por aprender, promoviendo una actitud responsable, comprometida y honesta.

Aunque en el ámbito universitario se ha abogado por prácticas educativas liberadoras, no se ha logrado garantizar los efectos deseados, pues como menciona Gore (1996) no existen prácticas ni discursos que sean intrínsecamente liberadores. De igual manera, Apple (1997) señala que se ha de recordar también, que las instituciones educativas formales, están configuradas por las instituciones que las rodean y que son reflejo del contexto en el que se desarrollan. Aunque se reconoce que existen relaciones de poder en el aula, no se ha incursionado en el análisis de las barreras que impiden que los y las estudiantes se expresen y dialoguen.

No obstante lo dicho, parece que es importante conceptualizar los procesos educativos como espacios en los cuales pueden vivenciarse experiencias más simétricas entre hombres y mujeres, espacios de aprendizaje donde haya mayor conciencia acerca de los valores, actitudes, compromisos y posibilidades, que como docentes o estudiantes, podemos tener y aprovechar para el análisis de nuestros comportamientos y creencias. Se han de brindar oportunidades para formar un mundo mejor, en el que se busque la igualdad y equidad entre las personas.

El aula, caracterizada por la diversidad de personas, experiencias, y reflejo también de la variabilidad cultural, es un espacio físico y emocional importante para promover aprendizajes de respeto y solidaridad, en el que se promueva la comprensión de las relaciones de poder que se viven o refuerzan, muchas de las cuales, a su vez, son reflejo de lo que a nivel social se experimenta. Es un hecho que somos reflejo de nuestra historia, de nuestras experiencias y tenemos creencias y comportamientos surgidos de ellos, por lo que nuestra práctica profesional y personal, está teñida de esa historia individual y social.

Las instituciones educativas han de analizar profundamente la manera en que manejan las relaciones de poder, no solo desde lo explícito de su currículo, sino primordialmente en su currículo oculto, mediante el cual promueve actitudes y valores de manera indirecta a los y las estudiantes.

Reconocer que las instituciones educativas se constituyen en instrumentos claves para la reproducción de las relaciones de poder existentes en la sociedad, y en un elemento de concienciación importante para promover acciones de cambio (Pérez, 2002). De igual manera, ha de recordarse que las instituciones educativas, también, se pueden convertir en estimuladoras de conductas de resistencia, que de una u otra manera, desde una visión positiva, también, pueden constituirse en promotoras de cambio.

Compartimos la idea de Pérez (2002), cuando afirma que, las instituciones educativas en la actualidad, han de enfocarse a combatir la desigualdad y preparar a los y las estudiantes para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social. Por tanto, la tarea educativa ha de buscar provocar y facilitar la reconstrucción de

conocimientos, actitudes y comportamientos de los y las estudiantes, lo cual se consigue en parte, mediante la vivencia de relaciones sociales en el aula, mediadas por experiencias de aprendizaje e intercambios que justifiquen los modos de pensar y hacer.

Por ello, las prácticas de aula, pedagógicas y sociales han de cambiar, así como las de la Universidad, en cuanto a las funciones y competencias de los y las profesoras. En ese mismo sentido, Bolaños (2005) también señala que, el compromiso de las universidades ha de ser procurar la igualdad entre los géneros y promover una sociedad justa y que esta ha de ser una labor ineludible de las universidades de la actualidad.

### **1.2.3 *Experiencia de la Investigadora.***

Como proponente de la investigación, cuento con el respaldo de mi experiencia como docente e investigadora, en el Departamento de Investigación del Ministerio de Educación Pública, en el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), en la actualidad llamado Instituto de Investigación en Educación (INIE) así como



en El Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

He desarrollado investigaciones en el campo educativo y psicológico, algunas de ellas, referidas al área de las relaciones interpersonales, lo cual fortalece el acercamiento a una temática sobre dinámicas interactivas en el campo universitario.

Es marcado el interés por acercarme a la comprensión de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, no solo en la educación primaria como lo indican algunas de mis investigaciones, sino también, en el ámbito universitario en el cual me desempeño.

La temática propuesta busca no solo la comprensión de las dinámicas interactivas, la característica del y la docente universitaria desde la visión de los y las estudiantes y la comprensión del clima de aula, sino también, que sea un elemento de apoyo al ámbito docente.

#### **1.2.4 Conclusiones del Estado del Arte**

A manera de síntesis, puede destacarse que los planteamientos de los estudios, tanto en el contexto nacional, como en el internacional, hacen referencia no solo al impacto de carácter positivo que tienen las dinámicas relacionales en el clima de la clase, sino también, hay quienes reportan interacciones negativas, con una clara repercusión en un clima de aula inadecuado, con el consecuente impacto en el desarrollo del estudiante.

Desde esa perspectiva, se valoran los procesos de enseñanza y aprendizaje con una visión humana, interesada por conocer, desde la visión de estudiantes universitarios: cuáles son las características básicas que podrían identificar a docentes considerados como personas, que desde su ámbito laboral promueven procesos de desarrollo, no solo referidos al ámbito cognitivo, sino también, al desarrollo del estudiante como ser humano integral.

Si se insiste en que las interacciones en el aula promueven o desvalorizan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, es entonces válido suponer que, para que

existan ambientes positivos, que susciten la motivación y el aprendizaje, han de existir también, docentes que con sus características personales y profesionales, impulsen el aprendizaje significativo en un clima propicio para éste.

Desde cualquiera de las ópticas señaladas, es innegable que las acciones del docente en el aula, llevan a que se origine o no, un clima positivo o negativo, para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al rescatar componentes que van más allá de lo que habitualmente ha constituido el perfil docente, lleva a pensar que los autores y autoras apelan a aspectos de mayor humanización del personal docente, en donde se destacan no solo elementos propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las características del y la docente y del alumnado, sino también, a las dinámicas interactivas que se establecen en el salón de clase.

De manera más sistemática, a partir del año 2000, se encuentran planteamientos referidos al perfil docente, más allá de su campo de especialidad y destrezas de enseñanza, dándole un lugar a las

emociones y los sentimientos. Estos enfocan de manera prioritaria, las competencias que el y la docente ha de tener para responder, apropiadamente a: los cambios que el mundo está sufriendo en el campo tecnológico, a las comunicaciones y a la respuesta requerida para los procesos de globalización que se viven en el planeta.

Es interesante señalar, que dichos estudios se ubican en el contexto universitario y como se ha señalado anteriormente, destacan aspectos propios del personal docente en su ámbito tanto profesional como personal.

Menciona Campo (citado por Francis, 2006) que gran parte de los esfuerzos por definir propuestas de perfiles para el personal docente que se desempeña a nivel universitario se encuentran en artículos de reflexión y ensayos, pero que son pocos los aportes surgidos de resultados de investigación.

Por lo señalado previamente, se espera que la investigación presente se constituya en un insumo más para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito universitario. Ofrecería una mirada desde el estudiantado, que en primera instancia, es el

que se enfrenta a las consecuencias de dinámicas interactivas dentro del aula, las que pueden tener características que favorecen o entorpecen el desarrollo y el aprendizaje.

Como cierre de este apartado es valioso retomar el planteamiento de Campo, (citado por Francis 2006, p. 36), acerca del personal docente universitario, al señalar:

El docente como persona ve reflejada su condición humana en sus relaciones, mismas que explicitan los valores con que comulga y que se asocian con las creencias y teorías implícitas que marcan las rutas de conversación, trato y aceptación hacia otros. La coherencia entre el discurso del deber ser como persona y su praxis como docente es un requisito tanto deseable como indispensable porque el docente señala lo que espera que aprendan los estudiantes y modela valores y calidades comportamentales que también son aprehendidas por los estudiantes. Los rasgos dentro de esta dimensión se pueden categorizar de acuerdo con el ámbito de relación personal.

Se expresa a continuación un rubro referido al problema de investigación que se ha planteado.

### **1. 3 El Problema de Investigación**

Como se ha señalado en los apartados anteriores, el tema de las dinámicas interactivas en el contexto universitario es importante de ser analizado, en especial cuando la mayoría de los estudios han sido realizados en los niveles iniciales de la formación educativa. En un mundo cambiante, en donde la comunicación y la tecnología marcan una pauta fundamental, la función docente, también, ha de evolucionar y responder a las necesidades de un mundo en continua transformación.

Los trabajos analizados en el campo universitario acerca de la temática en cuestión, están referidos a la incorporación de factores afectivos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se menciona también, la urgencia de que la Universidad responda a las necesidades humanas y de formación y en esa línea, se plantea la necesidad de incorporar el análisis de las habilidades, como parte del perfil docente en donde se valora, no solo la formación del docente en el campo

de la especialidad, sino también, las capacidades para comunicarse y establecer adecuadas relaciones interpersonales con sus alumnos y alumnas y promoverlas entre ellos y ellas.

En esta perspectiva, se valoran los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión humana, que se interesa por conocer, desde la representación de estudiantes universitarios, cuáles son las características básicas que podrían identificar a docentes, considerados como personas que desde su ámbito laboral, promueven procesos de desarrollo no solo referidos al aspecto cognitivo, sino también al desarrollo del estudiante como ser humano integral.

Si se insiste en que las interacciones en el aula promueven o desvalorizan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, es entonces válido suponer, que para que existan ambientes positivos, que promuevan la motivación y el aprendizaje, han de existir también docentes, que con sus características personales y profesionales, impulsen el aprendizaje significativo, en un clima propicio para éste.

El trabajo aquí planteado, se constituye en un insumo más para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito universitario, al ofrecer una mirada desde el estudiantado, que en primera instancia es el que se enfrenta a las consecuencias de dinámicas relacionales dentro del aula que pueden tener características que favorecen o entorpecen el desarrollo y el aprendizaje.

Contar con una caracterización del personal docente desde la visión de los y las estudiantes, con el objetivo de garantizar dinámicas de aula que promuevan un clima adecuado para las interacciones positivas; esto constituiría un aporte más, para la División de Educación Básica que, permanentemente busca la excelencia, no solo a nivel de planes y programas de estudio. De igual manera, sería un aporte para la promoción de una entrega de la docencia impregnada de humanidad, en donde se respete la diversidad. La caracterización docente como parte de un posible perfil, garantizaría la búsqueda de personal idóneo para desempeñarse en las aulas universitarias y, de esa manera, se promovería procesos de enseñanza y aprendizaje democráticos y la formación de personas saludables y felices.



Las investigaciones de este tipo llevadas a cabo en el ámbito nacional e internacional, con pocas excepciones, suelen estar referidas a niveles de primaria, razón por la cual es de interés indagar las dinámicas interactivas en ambientes universitarios.

Igualmente, es apreciable el estudio, si se considera que en carreras que dan formación en el campo educativo, la relación docente-alumno/alumna cobra especial relevancia en especial, si como suele pasar, el y la docente se constituyen en un modelo de las dinámicas que luego el y la estudiante, podrá reproducir en sus propias prácticas educativas.

La experiencia a nivel personal, desarrollada en el campo de las relaciones interpersonales, se constituye en un valor agregado para incursionar en un campo considerado valioso de analizar en el contexto educativo y más, específicamente, en el ámbito universitario.

La investigación se desarrolló en la División de Educación Básica de la Universidad Nacional y participaron estudiantes del nivel de licenciatura de las carreras que en ella se imparten.

Dentro del contexto planteado, se incorporan como problemas, los siguientes:

A. ¿Cuáles son las características del personal docente universitario, desde la perspectiva de los y las estudiantes, a partir del análisis de las dinámicas interactivas que se establecen en el salón de clase?

B. ¿Cómo es el clima de aula universitaria, si el personal docente cuenta con las características que sugieren los y las estudiantes?

La investigación plantea como preguntas generadoras derivadas del problema, las siguientes:

¿Cuáles son los rasgos de los y las docentes, subyacentes en las interacciones que establecen con profesores/profesoras y alumnos/alumnas?

¿Cuáles son los rasgos de los y las docentes, implícitos en las interacciones que establecen los alumnos y alumnas entre sí?

¿Cuáles son las características del personal docente, deseadas por los estudiantes y las estudiantes

subyacentes en las dinámicas interactivas en el aula universitaria?

¿Cuáles son los rasgos que los y las estudiantes universitarios identifican en el personal docente y que según su criterio inciden en el clima de aula?

¿Cómo es el clima de aula desde la perspectiva estudiantil, cuando el grupo está a cargo de personal docente considerado como "bueno" o "malo"?

Las razones que justifican el problema de investigación planteado, se explicitan en el siguiente apartado.

#### **1.4 Justificación del Problema de Investigación**

Las dinámicas interactivas que se generan en el aula universitaria conllevan una mezcla de relaciones, algunas de ellas de carácter vertical (profesor/- profesora-alumno/alumna) y otras de carácter horizontal (alumno/alumna-alumno/alumna) que se enmarcan dentro de un clima de aula, que puede ser positivo o negativo para el aprendizaje.

Es innegable la labor que el y la docente juega en la conformación del clima de aula y en el establecimiento de dinámicas interactivas positivas o no. Es este hecho, lo que impulsa a acercarse al análisis de las posibles características del y la docente, en dichas dinámicas.

Un estudio de esta naturaleza, llevado a cabo desde la perspectiva estudiantil, permitirá aproximarse a una problemática que tiene que ver con el desarrollo de la docencia y las repercusiones que ésta tiene, en el desenvolvimiento personal y cognitivo del estudiantado. Ofrecer conocimiento en este campo, permitirá entre otras cosas, mejorar los procesos de entrega de la docencia en ambientes más favorables para el aprendizaje y se espera que se constituya en un aporte más a las labores que en ese campo se realizan en la División de Educación Básica del CIDE, Universidad Nacional, en la cual laboro.

Si se insiste en que las interacciones en el aula promueven o desvalorizan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, es entonces válido suponer que, para que existan ambientes positivos que susciten la motivación y el aprendizaje, han de existir también, docentes que

con sus características personales, profesionales y psicopedagógicas, impulsen el aprendizaje significativo. Ha de recordarse también que la dinámica que se desarrolla en el aula es una construcción conjunta entre el y la docente, los y las estudiantes y las interacciones que dentro del aula se dan, razón por la cual cobra interés un trabajo como el propuesto.

La experiencia investigativa desarrollada en el campo de las relaciones interpersonales, se constituye también, en un motor de interés para profundizar en esa temática que ha sido mayormente desarrollada en niveles iniciales de la formación, dado que en el ámbito universitario los estudios más relevantes se refieren a perfiles docentes desde el área de la especialidad y las competencias y, no tanto, en el campo de las interacciones o dinámicas interactivas en el aula universitaria, sus características y clima de aula.

En el caso de la División de Educación Básica, instancia universitaria con misión para la formación de profesionales en el campo educativo, ha existido un interés por fortalecer áreas de la formación que tienen una clara relación con aspectos propios del desarrollo humano y de capacidades interactivas, que permitan a

los futuros docentes mejorar sus relaciones interpersonales dentro del aula universitaria. Bajo la idea de que las destrezas por desarrollar, les permitan, también, mejorar habilidades para el trabajo institucional, con estudiantes y padres de familia entre otros.

Conocedores de que, también, el modelaje se constituye durante la formación de educadores y educadoras, en un elemento que promueve aprendizaje, se ha creído conveniente incursionar en el campo de las dinámicas interactivas y más concretamente, en el de la caracterización docente, partiendo de las percepciones u opiniones de los y las estudiantes universitarias.

La revisión de la literatura, lleva a la necesidad de abordar diferentes aspectos de la problemática señalada, por una parte, la concepción más reciente acerca de la docencia universitaria, y por otra, la importancia de las interacciones entre estudiantes y profesores/ profesoras, las relaciones que se desarrollan entre estudiantes, el clima de aula y la caracterización del y la docente, desde la perspectiva estudiantil.

Cabe señalar que la mayoría de los estudios, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, referidos a las dinámicas interactivas en el aula y el clima que en ella se desarrolla, se han realizado especialmente a nivel educativo inicial (primario y secundario) y en menor medida en el ámbito universitario. Muchos de esos estudios enfatizan en las interacciones y cuando se refieren a la caracterización del y la docente, ésta suele ser enfocada desde la visión de la especialidad: el manejo del contenido y la didáctica, más que en la visión que los propios estudiantes tienen de las características que una buena o un buen docente, debe poseer. En este sentido, el estudio planteado es novedoso por el abordaje que hace del tema.

No obstante lo anterior, en el contexto universitario se han encontrado investigaciones recientes, a partir del año 2000, donde ya se plantea la insuficiencia de estudios que retomen la caracterización del y la docente desde la perspectiva estudiantil, de manera que los esfuerzos destinados a la formación de formadores, estén más acordes con las necesidades actuales que demandan los y las estudiantes: por esta razón, se habla de perfiles

docentes referidos a la especialidad, de una serie de competencias, que sin dejar de lado el contenido, hacen referencia a aspectos propios de la personalidad del y la docente y de sus habilidades en el ámbito profesional y personal. En ellas se destaca la importancia de las emociones y de las relaciones interpersonales en la dinámica de aula.

Se señalan a continuación algunos estudios relevantes sobre el tema planteado, bajo la clarificación de que a nivel nacional, sobre el tema específico, no se ha encontrado información precisa en cuanto a caracterización docente desde la perspectiva estudiantil, referida en especial a las dinámicas interactivas en el contexto universitario.

Mientras que, por otra parte, algunos estudios nacionales retoman, o al menos señalan, de manera precisa, la importancia de que en el ejercicio docente se incorporen aspectos referidos a la relación del y la docente con los y las estudiantes, del estudiantado entre sí y más, concretamente, de opciones que permitan el desarrollo integral del y la estudiante. Estudios que expresan un equilibrio entre aspectos académicos y aquellos que siempre han sido ubicados



dentro del campo de las emociones, los sentimientos y las relaciones interpersonales.

En el ámbito universitario en Costa Rica y más concretamente en la Universidad Nacional, se ha planteado una visión de modelo pedagógico sustentado en la Declaración Mundial de la UNESCO acerca de la Educación Superior en el Siglo XXI (UNA, 2007), destacando que la misión y función de la educación superior, ha de estar dirigida a contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad, para lo cual debe poner atención en la formación de profesionales calificados y ciudadanos responsables.

La Universidad Nacional, retoma en su modelo pedagógico los planteamientos señalados por la UNESCO y hace referencia a múltiples factores dentro de los que destacan aspectos propios de la docencia y se explicita que en dicha institución,

El modelo pedagógico refiere a componentes tales como: *fundamentación epistemológica*: objetos de conocimiento y proceso de conocimiento; *teoría de aprendizaje*: el sujeto que aprende y cómo aprende, el papel del estudiante, el papel del docente, la relación docente-estudiante; *la*

*didáctica y lo metodológico*: el camino y los medios; *los procesos comunicacionales*: la función de las tecnologías de comunicación e información y las relaciones de poder, la vinculación dialéctica teoría-práctica y la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes, así como las condiciones y recursos para su implementación (p. 3).

El señalamiento anterior, deja claramente expuesto que en el ámbito universitario, se incorporan como aspectos propios del modelo pedagógico, aquellos referidos a las condiciones del aprendizaje, a la participación del docente-estudiante, a los procesos comunicacionales y a las interacciones dentro del contexto del aula, puntos que, además son básicos para la investigación planteada.

Se propone de igual manera, que el modelo pedagógico se refiere, también, a una micro cultura del aula, en la que se dan espacios para teorizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, con posibles implicaciones en otros ámbitos del quehacer académico, como bien pueden ser la elaboración de los perfiles

docentes, administrativos y estudiantiles, entre otros aspectos (UNA, 2007).

Retomando lo expuesto anteriormente, es válido resaltar como justificación para la problemática de investigación, el hecho de que existe un interés académico dado que, como docente universitaria surge la necesidad de conocer o acercarse a las perspectivas estudiantiles sobre las vivencias, la visión del y la docente y el clima de aula en el contexto universitario. Por otra parte, la experiencia personal en la temática, sensibiliza el acercamiento para la comprensión de las dinámicas interactivas en el salón de clase universitario y busca la caracterización del y la docente, desde la experiencia de los y las estudiantes.

En el ámbito institucional, la División de Educación Básica, se ha mantenido interesada por actualizar, evaluar y fortalecer los planes de formación de futuros docentes. De igual manera, ha incorporado en los mismos, temáticas referidas a las relaciones interpersonales y un trabajo como el propuesto, permitiría dar luz sobre la caracterización

del y la docente, aspectos que es necesario de atender y fortalecer desde la visión del estudiantado.

De igual manera, a nivel teórico ha existido una mayor profundización en el tema de dinámicas interactivas, relación docente-estudiante, relación entre iguales y clima de aula, en niveles educativos de primaria y secundaria, no así en el ámbito universitario, donde se identifica un interés en estas temáticas a partir de investigaciones realizadas del año 2000 en adelante, las cuales comienzan a incorporar factores afectivos como influyentes en el éxito o no, de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario.

Se ha de considerar, también, que a nivel metodológico, es interesante el acercamiento a las dinámicas interactivas en el contexto universitario con un diseño de método mixto, con integración a nivel de métodos, que contemple aspectos propios del enfoque positivista con el propósito de identificar las características del y la docente desde la perspectiva del estudiantado, y desde la visión naturalista, un interés por la profundización en las repercusiones que las características del personal docente puedan tener

en las vivencias, interacciones entre estudiantes y entre ellos y ellas y el profesor o profesora, así como en el clima de aula, en contextos universitarios.

La investigación conlleva una razón de carácter práctico, al brindar conocimiento adicional al que se ha desarrollado en la División de Educación Básica y cuyo interés es el fortalecimiento de los planes de estudio tendientes a la formación de profesionales en el campo educativo.

### **1.5 Objetivos de Investigación**

Se plantean a continuación los objetivos de la investigación, en concordancia con los cuestionamientos que se han propuesto en apartados anteriores.

#### ***Objetivos Generales y Específicos***

En concordancia con lo planteado hasta el momento, es de interés para la investigación incursionar en el estudio del tema mediante los siguientes objetivos, a saber:

Caracterizar al personal docente universitario desde la perspectiva de estudiantes de la División de Educación Básica, a partir del análisis de las dinámicas interactivas.

Identificar los rasgos de los y las docentes, con base en las interacciones que se dan entre personal docente y alumnos y alumnas, en la dinámica de aula.

Determinar los rasgos de las y los docentes, encontradas en las interacciones entre estudiantes en el aula universitaria.

Establecer los rasgos de las y los docentes presentes en las relaciones entre personal docente-estudiante y estudiantes entre sí, cuando estas interacciones tienen implícitos, rasgos deseados por las estudiantes y los estudiantes.

Proyectar en el clima del aula universitaria, las características deseables del personal docente universitario, a partir de las dinámicas interactivas identificadas en el estudio.

Identificar los rasgos que debe tener el y la docente, a partir de la caracterización de interacciones entre personal docente - estudiantes y estudiantes entre sí.

Conocer el ambiente de aula que se generaría, a partir de características del personal docente universitario, de acuerdo con los rasgos deseables, señalados por los/as estudiantes

### **1.6 Posición Paradigmática**

Por la temática de estudio y por la experiencia desarrollada en el campo investigativo, existe un claro interés de la investigadora por acercarse al objeto de estudio desde una visión más integradora, de modo que se recurre a la integración metodológica mediante un diseño de método mixto. Se asume que en el aula de clase, se da una red de relaciones interpersonales entre los docentes y las docentes con sus alumnos y alumnas y, también, entre los alumnos y alumnas entre sí, que dependiendo de las características de unos y otros, se va a ir conformando un clima de clase, que puede o no, ser favorable para el aprendizaje y para el desarrollo integral como seres humanos. Es bajo esta

visión y en el entendido de que el y la estudiante desempeñan un papel primordial en ese proceso de aprender, que se hace un acercamiento para profundizar en la temática planteada en la investigación, retomando la perspectiva estudiantil.

**Supuestos ontológicos:** se comparte el criterio de que la realidad es una construcción social y humana y desde esa óptica no existe una única verdad, sino que existen múltiples visiones, relativas e históricas. Por lo tanto, la realidad de las interacciones en las aulas universitarias en estudio, se examinará desde la visión de esa realidad, construida por la investigadora, los y las estudiantes, utilizando la experiencia en el campo y la teoría disponible sobre la temática, bajo el entendido de que dicha realidad se constituye y reconstituye de manera permanente por los actores sociales.

**Supuestos epistemológicos:** Se concibe el conocimiento como una construcción en la que hay una fuerte relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El sujeto tiene una acción física y mental en ese proceso constructivo. Se trata de intentar captar el objeto de estudio, desde la propia



visión de realidad sobre el tema y profundizarla con la visión de los y las estudiantes. La investigación privilegia el acercamiento al objeto de estudio desde un enfoque cualitativo.

**Supuestos axiológicos:** Exista una responsabilidad en las acciones y decisiones del sujeto en la construcción del conocimiento. Valores pragmáticos y valores de cooperación, participación, comprensión del otro, sobre el objeto de estudio, están presentes en el estudio.

**Supuestos heurísticos:** Se concibe el conocimiento como un proceso complejo construido por el sujeto, con ayuda de sus capacidades cognoscitivas, afectivas y en interacción con los otros. Bajo la óptica planteada por Martínez (1989, p. 115), en el sentido de que ““Ahora necesitamos multiplicar los proyectos de investigación con variedad de sistemas y estrategias metodológicas, de acuerdo con las exigencias particulares y específicas de los fenómenos en estudio”” además fue conveniente el acercamiento al objeto de estudio mediante la implementación de un Diseño Mixto (DIMIX) con integración a nivel de métodos (Villalobos, 2008-a, 2008-b).

Se estimó la necesidad de utilizar, de manera sistemática, ordenada y clara un acercamiento a la realidad que se deseaba conocer, bajo el criterio de la integración metodológica, donde se permitió no solo la descripción de un fenómeno específico, en este caso concreto, las dinámicas interactivas en el aula universitaria y la caracterización del y la docente desde la perspectiva estudiantil, y el clima de aula; sino también, la posibilidad de incorporar un planteamiento fenomenológico, que permitiera acceder a las vivencias y emociones de los y las participantes, acerca de la temática estudiada. Por el tipo de datos que se buscaban y el deseo de acercarse a las comprensiones de las y los participantes, la investigación fue posible contextualizarla enmarcada en teorías explicativa desde la perspectiva cuantitativa y sustantivas bajo un enfoque fenomenológico, dado que se acercaba a la comprensión de las dinámicas interactivas en el ámbito universitario desde la mirada estudiantil y sus vivencias, retomando la realidad interna y personal de los y las estudiantes participantes.

**CAPÍTULO II**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## 2.1 Introducción

Las relaciones interpersonales en el ámbito humano, cobran vital sentido desde el nacimiento, y se van conformando en los procesos de interacción y socialización.

El contexto educativo no está exento de procesos comunicativos e interaccionales y es en el aula de clase, donde de manera más específica, se pueden identificar dichos procesos. El aula, bien podría ser entendida como el espacio físico-humano, en el cual se desarrollan dinámicas, a partir de las interacciones (profesor/profesora - alumno/alumna) y (alumno/alumna - alumno/alumna), que se constituyen en objeto de análisis. No obstante lo dicho, puede verse el aula también, como el espacio en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, en respuesta a planteamientos curriculares que, incorporan o no, la visión del otro y la otra, como elemento activo de dicho proceso. En cualquier caso, es interesante analizar el aula y las dinámicas interactivas que en ella se desarrollan, independientemente, de la edad del y la estudiante, ya sea que se trate de infantes,

adolescentes o adultos, e incluso ante la diversidad de visiones ante el hecho educativo.

Reconocer en el aula la presencia de interacciones permanentes, facilita al y la docente, visualizar la importancia de su papel en las dinámicas que ahí se generan, dado que mediante su intervención, podrá ir conformando un clima de aula que favorezca o no el aprendizaje.

Cuando se analizan las dinámicas que se forjan en las aulas, sean éstas, universitarias o de otros niveles del sistema educativo, es sobresaliente hacer referencia a las interacciones que en ellas se producen.

Diferentes estudios, enfatizan en las relaciones interpersonales entre alumnos/ alumnas y entre éstos, éstas y sus maestros/maestras o profesores y profesoras (Campos, Campos, García y Rojas, 1990).

Otros planteamientos hacen referencia no solo al impacto de carácter positivo que tienen las dinámicas relacionales en el clima de la clase (Vásquez y Martínez, 1996), sino también, hay quienes reportan

interacciones negativas que tienen una clara repercusión en la conformación de un clima de aula inadecuado, con el consecuente impacto en el desarrollo del estudiante (Van Mannen, 1998).

Desde cualquiera de las perspectivas señaladas, es innegable que las acciones del y la docente, llevan a que se promueva o no, un clima de aula positivo o negativo, para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para abordar el análisis de las dinámicas interactivas en el aula universitaria, desde la perspectiva o caracterización que hagan los y las estudiantes acerca del y la docente, se hace necesario, entonces, contextualizar dichas dinámicas en el campo educativo y en los diferentes aspectos que involucran el desarrollo de la docencia universitaria en determinada sociedad.

Es importante señalar, que en las dinámicas de aula intervienen, tanto el y la docente, como el y la estudiante, razón por la cual se opta por hacer un acercamiento a la visión de la educación, los paradigmas curriculares, las interacciones personal docente - sector estudiantil y alumno/alumna - alumno/

alumna, el clima de aula y el concepto de aula, entre otros elementos. De modo, que se abordan dichos aspectos, en los apartados que se insertan a continuación.

## **2.2 La educación: Un Acercamiento a su Comprensión**

En el presente apartado, se busca un acercamiento a la comprensión del campo educativo, para lo cual es pertinente establecer la relación epistemológica entre la Pedagogía, la Filosofía y las Ciencias Sociales. Para esto, es válido en primer lugar, tratar de plantearse algunos interrogantes, para posteriormente buscar la relación existente entre las disciplinas citadas. Es posible preguntarse: ¿Qué se entiende por Filosofía, Pedagogía y Ciencias Sociales?; ¿Qué aportes brinda la Filosofía a las distintas ciencias?; ¿Cómo permite la epistemología entender el objeto de estudio de cada una de esas disciplinas?; ¿Cuál es la posible relación epistemológica entre la Filosofía, la Pedagogía y las Ciencias Sociales?

A lo largo de la historia, la Filosofía ha evolucionando, al igual que lo ha hecho el ser humano y

su proceso de conocimiento. Ésta ha buscado comprender la realidad y sus circunstancias, entre las cuales, específicamente, se incluye el estudio del proceso de adquisición del conocimiento. García (1985) plantea que la filosofía se encarga del estudio de todo aquello que es objeto de conocimiento universal y totalitario.

En ese proceso de búsqueda del conocimiento de la filosofía, se plantean como funciones del filósofo, la búsqueda de herramientas, el análisis de conceptos, escudriñar razonamientos, marcos de referencia y diversas respuestas, así como plantearse preguntas inquietantes y hurgar en las fronteras de la ciencia (Bunge, 1999).

Lo dicho, permite entrever el papel importante de la filosofía y el aporte que ésta brinda en la búsqueda del conocimiento. En ese proceso, se van dando niveles de especificidad que llevan a su fortalecimiento, pero también, al de otras disciplinas. En este sentido, García (1985) indica que, a partir del Siglo XVII, comienzan a separarse de la filosofía las ciencias particulares, que constituyendo sus propios objetos de estudio, métodos y progresos propios, van dando lugar a mayores niveles de especificidad y especialización, de



modo que la filosofía aporta a la ciencia y avanzan mutuamente.

Los cambios históricos y sociales, repercuten en el estado del conocimiento y promueven el replanteamiento de las ideas, de las preguntas y también de las respuestas. En la búsqueda filosófica al respecto del conocimiento humano, emerge la Epistemología, que se define como teoría del conocimiento y que dentro de su objeto de estudio se ocupa también, del conocimiento científico.

La Pedagogía, al igual que las Ciencias Sociales, se constituyen en ciencias singulares y tanto éstas, como sus relaciones, son estudiadas por la epistemología especial (Bernardini, 2006-a).

Entrando concretamente al campo de la Pedagogía o Educación, puede señalarse que su significado etimológico está relacionado con "el arte o ciencia de enseñar"; no obstante, por su desarrollo, hoy día se concibe la Pedagogía como el conjunto de saberes que se ocupan de la educación, como fenómeno social y humano. Se trata de una ciencia de carácter psicosocial, cuyo objeto de estudio es la educación, también posee un

carácter normativo al describir el fenómeno educacional, y establecer pautas y normas para llevar a buen término dicho fenómeno.

Como ha sucedido en otras Ciencias, en la Pedagogía, también, se vive el fenómeno de llegar en su búsqueda de conocimiento a niveles tan específicos, que hoy también se habla dentro de esta ciencia, de otras disciplinas que estudian aspectos muy puntuales de su objeto de estudio y aparecen entre ellas, la didáctica, la pedagogía crítica, el currículo.

La Pedagogía tiene una base común con la Filosofía y las Ciencias Sociales, pues ambas nutren el conocimiento sobre su objeto de estudio, ya que se concibe la educación como un fenómeno típicamente social y específicamente humano (Ordoñez, 2002).

El término pedagogía, ha de ser por tanto, analizado dentro de la perspectiva histórica en la que se plantea, por eso ha sido considerada como "arte de la educación"; "acción del adulto sobre el niño"; "ciencia de la educación que busca explicar el hecho educativo", entre otras acepciones.

La concepción pedagógica, desde el idealismo podría resumirse destacando algunos de los elementos que mayormente la identifican. Así, por ejemplo, el idealismo resalta el arte, la poesía, la religión y la filosofía, aspectos que son vistos como una expresión del espíritu humano. La formación del hombre se concibe en términos tanto individuales como sociales; en este sentido Soto y Bernardini (2005) plantean que, la educación es la formación del hombre en cuanto hombre. Es una preparación para la vida completa. Es por ello, que se visualiza como ideal de la educación, la preparación completa del hombre. Por lo que se denota una mezcla entre idealismo y humanismo y se ve la educación como el medio de espiritualizar al hombre.

En el idealismo, se otorga reconocimiento al papel del niño en el aprendizaje y se concibe al y la docente como su coordinador o coordinadora, señalándose que la pedagogía está en función de la humanidad y de la riqueza espiritual del y la docente, de ahí que se plantea como factor relevante, la autoconciencia y la unidad del espíritu. El juego es, también, un elemento a considerar, dentro de esta perspectiva.

Por otra parte, la visión desde el positivismo plantea como ideal, la pedagogía como ciencia. Priorizando el uso del método científico y desde esta perspectiva la pedagogía busca su fundamento en el uso de técnicas educativas y se recurre, además a la investigación científica en el campo educativo. El positivismo reconoce el impacto de la educación en la sociedad, razón por la cual se plantea que se educa para adaptar al individuo al medio ambiente. Se concibe basada en la acción del estudiante, por lo que el juego se constituye en medio de aprendizaje y otorga valor a la voluntad sobre el conocimiento; en ese sentido la educación física y el estudio de la naturaleza, son igualmente valorados. Le da peso a la educación como parte del Estado, con intervención de la familia, la iglesia, la comunidad y la ciencia.

Se ha señalado que el positivismo en el campo pedagógico ha llevado al abuso de los contenidos, aunque también se destaca que esta posición plantea la búsqueda de la formación del carácter, la conciencia de libertad y los sentimientos del deber.

Cabe recordar que todo grupo social ha sido influenciado, en sus prácticas educativas y en la

conceptualización de su campo de especialidad, en este sentido, se reconoce entonces, la repercusión en la pedagogía, tanto del idealismo como del empirismo. De igual manera, aunque existen diferencias entre los planteamientos idealistas y positivistas, que permiten su contrastación, es posible señalar, también, que en ambas posiciones hay importantes coincidencias, así como por ejemplo, se destaca la función del juego en el proceso educativo y en ambas se le da un valor individual y social importante a la educación.

Si se asume el planteamiento de Hernández (2003), en el sentido de que las Ciencias de la Educación por sí solas no pueden explicar en su totalidad el hecho educativo, es posible entonces agregar, que los elementos acerca de la educación, que son aportados por otras disciplinas, son también indispensables para su mejor comprensión. La Pedagogía debe ser entendida como una ciencia en construcción, a partir del aporte de diferentes ciencias, por eso se señala que la pedagogía es una síntesis de disciplinas, ciencias y artes con fines educativos y por esa misma razón, se habla de la interdisciplinariedad de la pedagogía (Bernardini, 2006-b).

Al tratarse de una ciencia en construcción, la pedagogía requiere de un fortalecimiento epistemológico y por eso se habla de su carácter intradisciplinario, que lleva a la búsqueda de la comprensión del hecho educativo. Desde lo interno de la disciplina y dentro de las estrategias para lograrlo, recurre a un análisis histórico, lo cual la fortalece no sólo en su interior, sino también, en su relación con las otras ciencias, pues el aporte entre las ciencias es recíproco, y desde esa perspectiva, también la pedagogía brinda sus conocimientos mediante la transdisciplinariedad.

En síntesis, puede afirmarse tal como lo plantea Ordoñez (2002), que la pedagogía es el proceso permanente de sistematización del aporte científico e interdisciplinario, que explica el hecho educativo, que norma su práctica y que propone las modificaciones necesarias. La intención es propositiva, pues ve los hechos concretos, pero también el sistema como un todo, busca una educación más humana.

Históricamente, las sociedades van experimentando cambios que, a su vez, van gestando nuevas preguntas y alternativas, permitiendo la movilización y búsqueda de explicaciones y nuevos conocimientos, es decir todo un

ejercicio de carácter epistemológico. Es en esa búsqueda, donde la atención se deposita no solo en aquello que identifica a esa sociedad como grupo, sino también en las individualidades.

En la relación existente entre Pedagogía, Ciencias Sociales y Filosofía, puede afirmarse que, la epistemología como tal, se constituye en lo que podría denominarse un "eje transversal" que permea todas las epistemologías especiales y, por tanto, incide en la manera en cómo se aborda el objeto de estudio, en cómo se define, en los métodos que se utilizan para su comprensión e investigación y más, concretamente, en cómo se genera el conocimiento científico acerca de ese objeto de estudio.

Quizá por eso, plantea Bunge (1999), que dejar de lado el análisis filosófico dentro de una epistemología especial, lleva a una inminente crisis.

Cada una de las disciplinas que tienen como objeto de estudio el ser humano, aporta conocimiento parcializado acerca de él. Si se desea establecer una relación epistemológica entre Pedagogía, Filosofía y Ciencias Sociales, lo primero que habría que pensar

como común entre ellas, es la preocupación por profundizar y ampliar el estudio, en torno al ser humano y sus procesos de conocimiento, ¿Quién es ese Ser?, ¿Cómo aprende?, ¿Cómo enseñarle?, ¿Cómo se desenvuelve individual y socialmente?, serían solo algunas de las muchas preguntas que habría que intentar responder.

La preocupación de la esencia del Ser Humano por parte de la Filosofía, la preocupación por quién es y cómo aprende, por parte de la Pedagogía y el comportamiento individual y social, por parte de las Ciencias Sociales llevan a una búsqueda de respuestas, donde el hombre y su actuar, se convierten en un eje común entre esas tres disciplinas, asimismo, la epistemología como búsqueda de ese conocimiento científico, se convierte, entonces, en la columna vertebral de dichas discusiones.

La discusión epistemológica dentro del campo educativo se polarizó por mucho tiempo entre la Pedagogía como ciencia individual o como parte de las Ciencias Sociales, en el que recoge aportes importantes desde las otras ciencias. Es innegable la diversidad de intercambios teóricos acerca de la Pedagogía como



ciencia, y desde esas visiones también, la diversidad de acercamientos al hecho educativo.

Ordoñez (2002) plantea que la filosofía y la educación se complementan porque tienen como objeto de estudio común, el hecho educativo y porque la primera aborda lo universal y la pedagogía lo particular.

En ese mismo sentido, Soto y Bernardini (2005), señalan que la filosofía al ser llevada al campo educativo, ayuda en la reflexión de ese hombre al cual se desea formar, dado que en su esencia la pedagogía es filosofía, concretamente, filosofía de la educación, aspecto que denota una posición más tradicional en el análisis de la evolución histórica de la Pedagogía.

Es notorio como cada ciencia al buscar profundizar en su objeto de estudio se va "perfeccionando" tanto, que suele dejar de lado la comprensión de aspectos igualmente relevantes, pero que por su nivel de especificidad corren el riesgo de no ser incorporados en su visión. Es ahí, donde se da origen a planteamientos, sobre el mismo objeto de estudio, que muchas veces son incluso antagónicos, dependiendo del ángulo desde el cual se haya abordado y

dependiendo, también, de la ciencia singular desde la cual provengan las respuestas. De ahí, que la discusión epistemológica es inherente a la Ciencia y en momentos históricos de cambio social y fuerte evolución tecnológica, donde las demandas hacia la educación se amplían con requerimientos tanto sociales como laborales, se hace imprescindible para su desarrollo y consolidación una atención epistemológica particular que retome el papel interpretativo y crítico de la filosofía como aporte en el campo pedagógico (Ordoñez, 2002).

La comprensión de la persona y más concretamente del hecho educativo, se ve fortalecido por el aporte de las distintas Ciencias, lo cual hace sentir en el campo de la pedagogía, la necesidad de mayores niveles de profundización epistemológica, acerca de su objeto de estudio y en esta labor, el aporte que hasta el día de hoy le han brindado la Filosofía y las Ciencias Sociales, son innegables. Más recientemente, los planteamientos acerca del papel que cumple la educación en el mantenimiento o modificación de condiciones sociales de desigualdad, cobran valor en el análisis pedagógico, más concretamente, los planteamientos pedagógicos del paradigma emancipatorio de Habermas.

Aquellos que se desempeñan en el campo educativo, que tienen una labor concreta con el aprendizaje y la enseñanza del ser humano, han de considerar que la naturaleza humana, la sociedad en la que se desenvuelve y los cambios históricos a los que se ve enfrentado, de una u otra manera, van determinando su comportamiento, emociones, aprendizajes, razón por la cual, profundizar en el análisis epistemológico de su objeto de estudio es una tarea inconclusa, que presenta día a día, retos que en el campo educativo se deben asumir ética y profesionalmente.

Esa búsqueda de desarrollo de la Pedagogía, no ha estado exenta de los movimientos teóricos y las revoluciones científicas que se han vivido a lo largo de la historia. Ha de recordarse que una revolución científica, es producto de un proceso de desarrollo en el cual el paradigma predominante de una u otra manera, no puede afrontar la explicación y comprensión de anomalías o inconsistencias, que muchas veces por el contexto y las condiciones externas en las cuales se presentan, llegan a provocar verdaderos conflictos que obligan al planteamiento de nuevas posibles explicaciones, al surgimiento de otras formas de acercarse al enigma al cual se enfrentan los

científicos y en ese proceso, surgen nuevos aportes teóricos o explicativos, que poco a poco van generando una crisis que termina convirtiéndose, en una revolución científica.

Tal como plantea Kuhn (1988), cada revolución científica genera una modificación de la perspectiva histórica de la comunidad que la experimenta, hecho que revoluciona, también, la estructura de los textos, publicaciones e investigaciones posteriores a dicha modificación.

Durante las revoluciones científicas, se ven cosas nuevas y diferentes, porque aun con los instrumentos ya conocidos, los científicos siguen buscando conocimiento, incluso en lugares que ya habían sido abordados, y la nueva visión permite de alguna manera, la apertura para acercarse al objeto de estudio con nuevos ojos, es decir, con una óptica que desde el paradigma en crisis, no era posible hacerlo.

La revolución científica lleva a acercarse al mundo con otra perspectiva, obliga a trabajar de manera diferente, dado que ésta no se circunscribe a una reinterpretación de los datos considerados

individuales y estables, sino más bien, es otra visión que permite acceder a un conocimiento que desde la perspectiva anterior no fue posible conocer. Realmente, después de una revolución científica, las y los investigadores trabajan en un mundo diferente, porque éstas se constituyen en complementos que rompen la tradición a la cual estaba ligada la actividad de la ciencia normal (Kuhn, 1988).

Como parte de esas nuevas cosmovisiones, que alcanzan a los campos específicos de las distintas ciencias, van surgiendo nuevas maneras de acercarse al conocimiento de un objeto de estudio en particular, es así como vale retomar en esta aproximación, el planteamiento desde la perspectiva sistémica como una forma de acercarse al conocimiento educativo.

El enfoque sistémico, es una manera de concebir las cosas y el mundo y, por tanto, una forma específica de acercarse a la formulación y estudio de los problemas. Este enfoque permite concebir todo objeto como una totalidad compleja o un componente de tal. Aunque es un enfoque que no reemplaza a la investigación, sólo es una herramienta heurística que

facilita el planteo de problemas y la construcción de modelos para resolverlos (Bunge 1995, 1999).

Torres (2003) señala que el paradigma sistémico es el paradigma de los nuevos paradigmas, para este autor su vigencia constituye la base de la cultura humana, que en su criterio, también es sistémica. En esa línea señala también que, los nuevos paradigmas en educación son resultantes de los cambios sociales y que unos y otros se encuentran en estrecha relación. Sin embargo, argumenta que a pesar de los cambios que ha sufrido la sociedad, "... La educación es - en la hora actual -, probablemente una de las instituciones más conservadoras que existe y la más renuente para adecuarse a las transformaciones. . ." (p. 151).

Las ideas anteriores permiten indicar que el estudio de la composición, el entorno y la estructura de determinado sistema, siempre podrá ser asumido mediante el enfoque sistémico, de ahí su importancia y aplicabilidad. La naturaleza y el mundo, se pueden identificar, también, como sistemas compuestos por conjuntos de sistemas. En el sentido expuesto, la sociedad podría entonces ser estudiada desde una concepción sistémica, analizando no solo las

propiedades y procesos propios de los sistemas sociales, sino, también, la conducta social de sus integrantes. Esta concepción sistémica lleva entonces, al reconocimiento e importancia de la interdisciplinariedad en la comprensión de los fenómenos.

Bunge (1995), plantea que todos los objetos son sistemas o partes de un sistema (componentes). Y esa categoría de sistema, la aplica incluso a las ideas, a las cuales concibe como partes de sistemas de ideas. El autor precisa el concepto de enfoque sistémico, al indicar que no se trata de una mera reunión de partes, sino que el sistema conlleva la existencia de una estructura que implica un conjunto de relaciones entre sus componentes. Y, por tanto, se trata de hacer análisis que distinguen y relacionan lo micro y lo macro, evitando el reduccionismo. Razón por la cual el autor, indica que el enfoque sistémico tiene un amplio campo de aplicabilidad, de ahí su importancia como opción analítica, también, en el área educativa.

Buscar la comprensión de los aportes de la pedagogía y de otras ciencias acerca del hecho educativo, implica la búsqueda de una forma de

comprender de manera más global ese hecho, en este sentido podría establecerse la relación entre la visión sistémica y la naturaleza inter y transdisciplinaria de la pedagogía.

La concepción de la educación como un sistema abierto, que establece interacción con el medio ambiente, que suele ser heterogéneo y jerarquizado, que busca un ideal de sociedad y de la identificación de una estructura y un funcionamiento se constituyen en factores que permiten la posibilidad de que la pedagogía, pueda ser analizada desde una perspectiva sistémica (Hernández, 2003),.

Hernández (1999), plantea que uno de los subsistemas o de las estructuras sociales que llamó la atención de los sociólogos desde el inicio de la Sociología fue la educación, la Educación como fenómeno social y las relaciones entre Educación y Sociedad. No solo porque mediante la educación se transmite a las nuevas generaciones costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento valorados y permitidos socialmente, sino también, porque como lo planteaba Durkheim (citado por Hernández (1999), la Educación cumple la función de integrar a la vida social a los



miembros de la sociedad. Generalmente, se visualiza la educación como reproductora o transformadora de las relaciones sociales.

Cabe destacar que la educación se da dentro de una sociedad, es producto de procesos sociales más amplios. Mediante ella, se estructura y establecen relaciones sociales, identidades culturales, tanto de carácter individual como colectivo, por lo que tiene clara repercusión sobre la cotidianidad social y las interacciones que se dan en sociedad, es por ello un "fenómeno social" como le llama Hernández (1999) razón por la cual, su análisis suele ser abordado por la sociología de la educación.

Entendida la educación como un sistema social humano, su estudio ha de ser abordado, también, como un sistema, es decir, incorporando no sólo su composición, sino, también, su entorno y estructura.

La enseñanza para ser eficaz, debe transformarse continuamente y dar respuesta a los nuevos conocimientos y cambios sociales. Su función ha de ser facilitar el aprendizaje, estimular la creatividad, e infundir entusiasmo por la exploración del mundo y de

las ideas. La escuela debiera ser un centro experimental y, por lo tanto, sujeto a permanentes reformas (Bunge, 1999). Por esa razón, cuando plantea sugerencias para una "auténtica reforma radical del sistema educativo", el autor se refiere a diferentes campos, dentro de los que destaca los siguientes: mejorar la preparación del personal docente, las condiciones sociales y laborales de los docentes, incentivos, intercambios profesionales; número de alumnos, horas destinadas a las ciencias y la técnica; recursos para atender la formación; trabajo investigativo por proyectos; descentralizar y democratizar el sistema educativo.

A título personal, se concibe que la educación está presente en todos los aspectos referidos a reformas de carácter social, que buscan la equidad y democratización de las mismas, como un eje transversal porque solamente mediante la educación podrían ser posibles las metas que a nivel social se plantean.

Existe necesidad de plantear un proyecto educativo nacional, que realmente se enfoque a la equidad y con miras a que la educación se constituya en un derecho para todos y para todas. En este sentido,

son pertinentes los planteamientos de los autores y las autoras, en cuanto a que las políticas sociales, han de ser de carácter radical e integral, razón por la cual en mi criterio, las políticas en el campo educativo deberían de regirse por ese planteamiento. No es posible atender a la búsqueda de la igualdad y solidaridad, desde intentos o perspectivas de corrección, que no contemplen de manera integral el sistema social en el que está inmerso la educación, así como las estructuras y condiciones en que se desarrollan los esfuerzos de formación, en una nación determinada. Es innegable el componente social de la educación y, por ende, la obligante necesidad de que sea atendido mediante políticas sociales nacionales.

A manera de síntesis, cabe retomar las palabras de Herrera (s. f.), quien afirma que:

La Pedagogía, como ciencia madre en el proceso de formación del hombre, enrumba su camino en el presente, sale del estrecho marco de la escuela para insertarse en la sociedad, busca sus leyes y teorías generales, adecuará los paradigmas a su objeto de estudio, definirá sus métodos propios de investigación como ciencia social. En la actualidad está en su renacer, en su etapa

epistemológica de búsqueda de su base teórico conceptual. Su momento es de crisis, pero como lo demuestra la historia en el caso de otras ciencias, ello marcará un hito en su desarrollo. (. . . ) El camino de la ciencia pedagógica deberá dirigirse a la integración, que no es la suma mecánica, de lo mejor de cada una en un cuerpo único, trabajar en la convergencia de lo útil que las une y no desgastarse en la negación mutua, y a partir de ahí, elaborar la concepción nueva. El camino puede ser tortuoso, pero la meta es clara (pp. 7-8).

La preocupación de la sociedad como objeto de estudio ha acompañado al ser humano a lo largo de su existencia, es común reconocer la interconexión entre los fenómenos sociales y lo difícil que es segmentar la realidad social para estudiarla. De igual manera, es fácil señalar el dinamismo que caracteriza la sociedad y las transformaciones que a lo largo del tiempo ésta va sufriendo (Hernández, 1999).

En este sentido, es también posible reconocer a la educación como sistema social, el cual provoca en el ser humano un fuerte deseo por analizarlo, conocerlo,

interpretarlo, y aquí cobra gran valor la Sociología de la Educación, en su afán de buscar conocimiento y retomar para su estudio, la repercusión, evolución y cambio que la educación tiene, en cualquier sociedad. Recordando, además, que para interpretar cualquier fenómeno social, siempre se hace bajo una óptica determinada como punto de partida, y por ello, el estudio desde una perspectiva interdisciplinaria enriquece la comprensión del fenómeno.

La complejidad del ser humano, como ser biológico y social, lleva a la necesidad de comprenderlo en término de sus estructuras físicas, cognitivas, emocionales y sociales. Razón por la cual la interdisciplinaridad de la Pedagogía conlleva a un mejor conocimiento de su objeto de estudio. Desde esta perspectiva, entonces, es lógico suponer que la Pedagogía ha de recurrir al uso de métodos diferentes, en concordancia con las necesidades de investigación y conocimiento acerca de su objeto de análisis. En este sentido, al igual que las otras ciencias, la Pedagogía, tiene a su disposición métodos que le permiten acceder de manera apropiada al conocimiento requerido (Bernardini, 2006).

Para comprender cualquier sistema social, se requiere de la investigación, tanto teórica como práctica acerca de la composición de dicho sistema, su entorno y estructura. Para comprender la sociedad humana se requiere investigar todos sus subsistemas, dado que ninguna ciencia social particular es autosuficiente (Bunge ,1999).

La pedagogía y los saberes o disciplinas que la constituyen, tienen sus propios métodos, los cuales han de ser considerados dentro de una perspectiva interdisciplinaria. En este sentido, para Bernardini (2006-c) es necesaria la construcción de una teoría del método de la pedagogía, pero también, una teoría de la pedagogía.

Si la idea del método es permitir o brindar la posibilidad de contar con herramientas para hacer una labor de la mejor manera, entonces en el campo de la Pedagogía contar con métodos establecidos, o acordes con su objeto de estudio, se convierte, al igual que en las otras ciencias en una necesidad.

A manera de conclusión, puede señalarse que el carácter interdisciplinario de las Ciencias de la

Educación, hacen ver la necesidad de plantear métodos propios a su objeto de estudio, pero también de recurrir dependiendo de sus intereses de conocimiento, a otros métodos planteados por otras disciplinas, y que de acuerdo con su visión epistemológica, podrían serle de utilidad en su búsqueda de conocimiento, de ahí la pertinencia de una visión interdisciplinaria de la pedagogía. Es innegable de igual manera, la importancia de la contextualización educativa, dada su visión social y cultural.

Es importante señalar en este punto, que la evolución histórica de la Pedagogía como ciencia ha transcurrido entre dos grandes vertientes, por un lado como una ciencia individual que tiene un desarrollo particular en función de su objeto de estudio y, por otro, una discusión en torno a los aportes que otras ciencias brindan en el campo educativo y, por tanto, la integran como una ciencia más dentro del grupo de las ciencias sociales.

Las Ciencias de la Educación se ocupan de estudiar los hechos y fenómenos educativos básicamente mediante la descripción, desde la óptica de diferentes disciplinas. Por otra parte, la Pedagogía como Ciencia

analiza el acto educativo, mencionan Barberousse, Flores, Jiménez y Zúñiga (2004, p.45) ""La Pedagogía se ocupa de la praxis educativa en sus concretizaciones institucionalizadas y no institucionalizadas correspondiente a la atención de niños, jóvenes y adultos, tanto en el nivel individual como en el colectivo"".

El desarrollo actual de la Pedagogía mantiene aún, dependiendo de la visión de los autores y autoras y de las propias prácticas de las instituciones educativas, un dilema entre ambas posiciones.

Para efecto de la presente investigación, se encuentra pertinente asumir el estudio de la Pedagogía desde la visión sistémica, pues esa concepción de un todo constituido por diferentes partes que se influyen entre sí, es óptimo para efectuar un acercamiento a las dinámicas educativas, en este caso particular, en el ámbito universitario.

Cabe destacar que existe una relación estrecha entre el modelo de sociedad, cultura y la organización política que caracteriza el Estado; en ese sentido es rescatable el planteamiento de que las propuestas



educativas se ven influenciadas por esos modelos sociales, razón por la cual se hace difícil hablar de educación, sin hacer relación a la sociedad en la que se inscriben las instituciones educativas (Castro; Esquivel; González; Induni; Pereira; Solano. y Umaña 2006).

Las instituciones educativas a nivel universitario, concebidas como sistemas sociales insertas en una sociedad, con características determinadas, se perfilan dentro de políticas universitarias específicas, con un discurso educativo muy particular y que en cierta manera, también determina el modo en que cada escuela o facultad universitaria contextualiza sus procesos docentes, es más coincidente con la perspectiva sistémica, razón por la cual inscribir el análisis de las dinámicas interactivas en el ámbito universitario, en esa óptica, lo hace más viable para su abordaje.

La Universidad, como institución, maneja un modelo educativo que enmarca el trabajo y funcionamiento de sus facultades y dentro de ellas el planteamiento curricular específico, razón por la cual, se destacan en el apartado próximo aspectos referidos a los paradigmas curriculares.

De igual manera, vale señalar que cuando se hace referencia a la educación de adultos, se suele recurrir al término andragogía, en el caso particular de la investigación propuesta se ubica en el ámbito universitario por lo cual se estaría hablando de procesos andragógicos, es decir, dirigidos a la educación de personas adultas. Durante los años 80 y 90 la Andragogía tomó auge en especial por su relación con la educación abierta y a distancia.

Se han definido algunas características muy propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva andragógica, es así como se destacan: el autoconcepto del individuo, la experiencia previa, la prontitud para aprender, la orientación para el aprendizaje y la motivación para aprender entre otros.

Yturralde (2008) señala "*Andragogía es al adulto como Pedagogía al Niño*", y agrega que investigadores y docentes como Lindeman, Knowles, Adam y Alcalá, entre otros, se han preocupado por buscar la manera más efectiva de educar al adultos. En ese sentido destaca la definición de Andragogía aportada por Alcalá, quien señala:

Andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropología y estando inmersa en la Educación Permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de Participación y Horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el Facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su auto-realización (Citado por Yturralde, 2008, p. 1).

Si se argumenta que la Andragogía es el proceso cuya misión final es proveer un mejor nivel de vida personal y laboral del discente, es entonces muy válido asumir que en dicho proceso ocuparían un lugar preponderante las adecuadas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y, por tanto, se esperaría también, la conformación de un clima de aula propicio para el aprendizaje. En el sentido señalado la temática de investigación propuesta es válida no solo en niveles iniciales de formación como se ha venido haciendo sino, también, en contextos universitarios.

Cabe recordar, también, que en el aula universitaria se concretizan las creencias, valores y perspectivas que sobre el hecho educativo comparte la institución y de una u otra manera, se facilitan o entorpecen con ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje. La práctica educativa, como parte de un engranaje mayor que la contextualiza, va a condicionar de manera profunda, las dinámicas interactivas que se desarrollen en las aulas, razón por la cual, el análisis contextual cobra un lugar preponderante en su comprensión.

Lo dicho sugiere plantear que la Pedagogía ha sufrido cambios a lo largo de la historia, lo cual le ha permitido diversificarse y estar en continua búsqueda y desarrollo, con el propósito de brindar la mejor respuesta en épocas de cambio. Del mismo modo, las perspectivas en otras áreas de la Pedagogía, también han sufrido revoluciones; en ese sentido es importante destacar a continuación una revisión acerca de los paradigmas curriculares.

### 2.3 Paradigmas Curriculares

Para contextualizar la temática "*La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional, hacia el docente y la docente universitaria: sus características y clima de aula*", es pertinente abordar aspectos que los autores y autoras proponen acerca del contexto universitario, las dinámicas interactivas, y los rasgos de los y las docentes, que de una u otra manera, se relacionan con la temática del clima de aula.

Las fuentes psicopedagógicas, históricas, filosóficas, ideológicas y políticas del currículo, determinan en gran medida la visión, el desempeño y los objetivos educativos tanto de las y los docentes, así como de las dinámicas que se generan en los procesos evolutivos, de enseñanza aprendizaje y en el clima de aula. Es esta, una razón más que suficiente, para acercarse a una revisión sobre algunos postulados de los paradigmas curriculares y enmarcar de esa manera, las interacciones que se generan en las aulas en el contexto universitario.

Chaves (2006) indica que el currículo es un proyecto político que responde a un contexto socio-

histórico específico, en el cual intervienen diversos grupos sociales, razón por la cual puede afirmarse que carece de neutralidad. Este hecho implica la necesidad de que el y la docente reflexione sobre su práctica profesional, sobre su visión de mundo, hombre y sociedad, pues la propuesta curricular que ejecute determinará su cosmovisión, su forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y en concordancia con ello, organizará y ejecutará sus funciones en el aula de clase.

Por otra parte, Gurdián (citada por Chaves, 2006) afirma que el currículo se construye a partir de tres niveles interdependientes, a saber: el ontológico-axiológico, el epistemológico y el metodológico, agrega que cualquier cambio en uno de ellos conlleva un cambio en los otros niveles.

Como puede verse, en ambas visiones se destaca el impacto que la visión curricular posee sobre las dinámicas que se establecen en el aula.

Si se asume que el currículo permite a la institución educativa funcionar de una determinada manera, para responder a la visión de educación y de

hombre que éste propone, es entonces pertinente, revisar algunas de las propuestas teóricas acerca de cómo se concibe la educación universitaria.

Al revisar la perspectiva universitaria desde diferentes autores, es interesante determinar la variedad de enfoques y con ellos, la diversidad de ejes que se proponen, cuando de docencia universitaria se trata.

Algunos abordan el hecho de que en el aula universitaria el interés radica en el análisis de los contenidos, hay quienes señalan la cultura y la construcción de conocimientos, otros enfatizan en las emociones, la comunicación y las relaciones interpersonales. Así por ejemplo, Hernández (2005), señala que en el contexto universitario se priorizan aspectos cognitivos y el desarrollo de contenidos conceptuales, pero suele dejarse de lado lo afectivo y las emociones. Es reiterado en la literatura más reciente, la referencia a aspectos referidos a las emociones y a los sentimientos, como elementos que inciden directamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hay quienes, también, señalan aspectos referidos al manejo del poder, en las interacciones educativas. Así por ejemplo, Martínez, Buxarrais y Esteban, (2003), argumentan que el mundo universitario debe abocarse a cambiar con prontitud su visión y enfocarse en el proceso de aprendizaje del estudiante y en el diseño de las condiciones para que dicho aprendizaje sea posible, señalando que las sociedades actuales demandan mayores niveles de calidad en la formación universitaria.

Para Echevarría (citado por Calvo, s.f.), la formación universitaria ha de tener presente que el ser humano que forma, se inserta en el contexto social del siglo XXI, y lo concibe como una persona múltiple (persona tecnológica, económica, social y cultural) que aprende en un mundo tanto global, como local, y que se inserta en espacios urbanos, rurales y virtuales. Por esa razón, concibe la educación universitaria con objetivos como ampliar la capacidad de conocimiento de cada sujeto y las relaciones sociales con diversos grupos y colectivos humanos.

Por otra parte, Navarro y Navarro (s. f.) señalan que actualmente las reformas que se realizan en las Universidades, suelen estar centradas en el campo



administrativo y en la regulación docente y que pocas veces se presencian modificaciones al proceso de enseñanza - aprendizaje, lo cual a su criterio es una crisis en el ámbito universitario. En síntesis, el planteamiento de estos autores, señala a la Universidad para que se interese por que el estudiante aprenda a ser, aprenda a aprender y aprenda a hacer, por lo que el docente ha de tener claro su papel como innovador de la enseñanza.

En la línea señalada, Royero (s. f.), plantea que la educación superior enfrenta a futuro el reto de la calidad, para poder enfrentar las grandes transformaciones en su quehacer académico. En este sentido, vale argumentar que parte de esas transformaciones están en recuperar las condiciones óptimas para un adecuado aprendizaje, paralelo a la estabilidad y desarrollo integral del ser humano. También la UNESCO (1998), concibe la calidad de la educación de manera amplia, no solo en el mejoramiento de las actividades académicas propias del proceso de enseñanza aprendizaje, sino también, en cuanto a recursos, tecnologías y el desarrollo docente en todos sus ámbitos.

Camacho y Mendías (1999) coinciden con Royero (s.f.), al plantear que la Universidad en la actualidad, ha de preocuparse por la formación de calidad de sus profesores, pues en un mundo tan cambiante el profesor requerirá no solo los conocimientos en su área de especialidad, sino que también, deberá conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos, así como disponer de estrategias de aprendizaje diversificadas que le permitan atender las necesidades de sus alumnos y alumnas.

Es innegable, entonces, la necesidad de una amplia formación para el docente universitario, al igual que ha de serlo para cualquier nivel educativo a fin de desarrollar su capacidad de planificar la enseñanza, diagnosticar y orientar, de gestar su clase, utilizar adecuadamente la evaluación, investigación e innovación y mantener una actitud de auto perfeccionamiento. Son estos elementos, los que a criterio de los autores, han de estar presentes en un docente universitario, que busque estar en concordancia con las necesidades educativas de una sociedad en continua transformación.

En esa búsqueda de una educación universitaria de calidad, Ruano (s.f.) menciona que para llegar a logros humanos, además de los educativos, se requiere de una concepción amplia del acto pedagógico. Por ello, entre mejores sean las condiciones en las que tiene lugar la interacción educativa, mayor es la posibilidad de que estudiantes y docentes converjan en un espacio y momento de aprendizaje que marque sus vidas.

Los señalamientos hechos sobre la visión de la educación universitaria definitivamente refieren a un concepto específico acerca de lo que se entiende por educación y, por tanto, de lo que se estima ha de estar formando parte del currículo a aplicar. En el sentido señalado, es interesante acercarse a los diferentes planteamientos sobre el currículo y destacar algunos, que a criterio personal, dejan abierta la visión para responder con propuestas innovadoras y contextualizadas a la realidad actual, en lo que al campo pedagógico universitario se refiere.

El ser humano como integrante de una sociedad, está inmerso dentro de una serie de estructuras de carácter político, económico, social y cultural, que de una u otra manera, van conformando su manera de

comportarse. En ese mismo sentido, las estructuras familiares, religiosas, educativas van, también tamizando su formación. Es en esa óptica, que la conformación de un diseño curricular va a priorizar aquellos valores, creencias, contenidos, métodos y tipos de evaluación, que permitirán a esa sociedad, formar a los ciudadanos en concordancia con sus elementos principales.

La educación es una de las actividades en las cuales participan todos y todas en una sociedad, ya sea recibiendo educación o impartiendo. De modo que puede afirmarse que, toda sociedad en su educación, conlleva una manera de conceptualizar al hombre y a éste dentro de esa estructura social determinada, por lo que el currículo estará, también, en función de esas creencias y valores. De ahí que no es posible analizar el currículo, desligado de la contextualización social, es decir, del contexto en el cual se insertan las instituciones educativas y las prácticas profesionales, en ese campo.

Es posible señalar que el currículo adopta una posición ideológica y filosófica, en relación con los fines de la educación, y una posición social, en

función del tipo de hombre y sociedad que se desea, y para la cual, la educación responde.

Señala Grundy (1998), que el currículo es una construcción cultural y, por tanto, se constituye en una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Agrega la autora que, abordar la temática del currículo, significa poner el énfasis en las prácticas educativas de las instituciones, es enfocarse en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. Por ello argumenta que, para analizar las prácticas educativas, se ha de recurrir, entonces, al contexto social en el que está inmersa la institución educativa, dado que las prácticas educativas responden a creencias y valores sobre las personas y sus interacciones, en el mundo del cual forman parte.

El término currículum en educación ha ido evolucionando con el tiempo, a medida que las estructuras sociales se fueron complejizando, de igual manera fueron creando instancias para la formación y transmisión de conocimientos, es así como nacen las primeras escuelas que se vieron influenciadas por las

ideas de la iglesia, el Estado y la nobleza (Hernández, 1999).

En sus orígenes el término currículo se restringía y asociaba a lo que debía ser enseñado en las escuelas, razón por la cual enfatizaba en los contenidos de las disciplinas y en los planes de estudio de las diferentes materias. Hoy en día, se suele entender el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y evaluativos, que han de ser alcanzados por el alumno, en los diferentes niveles educativos, es entendido el currículo como el diseño de las actividades académicas, por lo que ha de responder a ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y al ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (Álvarez, 1997).

Las Universidades, también, han ido evolucionando en concordancia con los requerimientos de las sociedades, así por ejemplo, Hernández (1999), plantea que en sus inicios las universidades se constituyeron como centros de enseñanza superior y transformación económica. La Universidad del siglo XII comenzó la diferenciación entre proyectos curriculares. De igual manera, las universidades del siglo XVI se fueron

diversificando, en cuanto a su misión (minorías privilegiadas en Europa y apertura a los criollos en América), dándose una estrecha concordancia entre la formación y los determinantes económicos de cada sociedad.

En ese proceso, el currículum fue evolucionando, pero la estructura y contenidos de los planes de estudio de las Universidades no variaban. El siglo XIX integra la educación superior al sistema económico, por lo que la necesidad de incorporarse al mercado económico impactó a las escuelas y también el currículo de las universidades, conceptuándose como "ordenación de contenidos" (Ulloa, citado por Hernández, 1999). Las transformaciones que fue sufriendo el mundo, de una u otra manera fueron, también, impactando el concepto de currículum.

En la década de los sesenta, se definen los planes de estudio como sinónimo de currículum (esquema pragmático) y se incorpora el análisis de tareas en la elaboración de objetivos conductuales, así como el uso de taxonomías. Desde esta visión, se prioriza el trabajo docente en la dinámica de aula, por lo que el proceso de enseñanza aprendizaje gira en torno al docente.

La institución educativa mediante la construcción curricular plasma su concepto de educación y lo que se espera que logren sus estudiantes en el campo educativo. Por ello se afirma, que el currículo involucra las creencias y valores que están a la base de las distintas prácticas educativas.

En el sentido señalado, cabe entonces preguntarse a la hora de diseñar el currículo, si éste hará referencia a los conceptos, estrategias, destrezas, a la teoría, a la práctica, será abierto o cerrado; en fin, cada una de las respuestas a aspectos como los indicados, estará determinado por el concepto de educación que tenga la institución o la sociedad y por las priorizaciones que quieran darse en términos de formación, pues de ellas dependerá el concepto de currículo que se maneje, su diseño y en última instancia, la forma en que se contextualicen las prácticas educativas.

Señala Corvalán (citado por Hernández, 1999), que cuando la educación busca responder a los requerimientos de calificación de los sectores ocupacionales, con el propósito de que el y la estudiante se capacite, se adapte y pueda tener



movilidad social, las universidades optan por incorporar como formación, sistemas abiertos y semi-abiertos para profesionalizar la enseñanza.

Ya en los años ochenta, se comienzan a revisar algunas de las propuestas curriculares que se habían venido implementando y el currículum se convierte entonces, en objeto de estudio de la investigación educativa.

En los noventa, se inicia otra etapa de la reconceptualización del quehacer teórico-práctico del currículo y se pasa de igualarlo al plan de estudios, de verlo como reforma o sujeto de cuestionamiento a identificarlo por los resultados y sus costos. Añade el autor, que con el trabajo de De Alba en 1991, se abren nuevos espacios a la discusión curricular, pues plantea la búsqueda de utopías como guía y definición del proyecto político social de la Educación Superior (Hernández, 1999).

La institución educativa transmite o confronta la cultura dominante, mediante la selección y organización de los contenidos de su propuesta curricular, mediante el tipo de relaciones sociales que establezca, el

lenguaje, el uso del tiempo y el espacio, la participación estudiantil, las normas y relaciones de poder que se establezcan y como muestra de ello, las alternativas evaluativas que se utilicen tanto en el aula, como en la institución en general.

En ese sentido, se puede retomar el criterio de Kemmis (citado por Valverde, 2002), quien argumenta que el currículo es ideológico, pues las instituciones del Estado son las que brindan educación, las que ponen en ejecución determinados enfoques curriculares a pesar de que pueda existir variedad entre las instituciones en cuanto a la utilización de procesos y perspectivas ideológicas alternativas.

A raíz de las dinámicas que se establezcan entre los elementos señalados, sean estos del currículo explícito u oculto, se interiorizan formas de ver el mundo y desempeñarse dentro de él, de ahí que es innegable la función tan relevante que juega la institución educativa en la configuración de ideas y subjetividades Apple (citado por Chaves, 2006).

A lo largo del tiempo se han propuesto diferentes tipos de currículo a saber: explícito o formal

*(currículo propiamente dicho); normativo u oficial (incorpora objetivos, contenidos, métodos y criterios, para los distintos niveles, etapas, ciclos y grados); operativo (forma en que el o la docente desarrolla y operacionaliza el curriculum) ; agregado (saberes fuera del currículum formal, incluidos por el docente bajo su propio criterio); nulo (lo que es negado a pesar de reconocer que hay necesidad de que sea aprendido).*

Es, también, importante destacar la base científica del currículo, los conceptos, o postulados que contextualizan los diferentes diseños curriculares, en esa línea, es necesario recordar que el avance de la ciencia, las modificaciones en los sistemas de comunicación y tecnología, el reconocimiento de los factores que influyen en el procesos de construcción del conocimiento, van imponiendo nuevas necesidades formativas y, en ese sentido, se van abriendo las opciones en el ámbito curricular también.

Algunas propuestas teóricas en diferentes momentos históricos delimitaron las construcciones curriculares y la visión de educación que adoptaron las instituciones educativas, cabe destacar algunas de ellas a continuación:

*El modelo tradicional:* ha visto la educación como el medio de transmitir conocimientos a un alumno pasivo que ha de hacer lo que el instructor señala para poder aprender. En la visión tradicional del currículo, hay un destacado énfasis en el contenido y en la persona que los transmite o sea el profesor. En ese sentido, la dinámica que se establece va en función de transmitir de la mejor manera, evaluar el éxito con el que se efectuó la instrucción y mediante clases magistrales tratar de llevar a cabo el proceso educativo.

*El conductismo,* que enfatizó el conocimiento como parte de la respuesta pasiva y automática a estímulos o factores externos, responde a una perspectiva técnica donde se concibe la enseñanza como ciencia aplicada y al docente como técnico.

*El cognitivismo,* se enfoca en las representaciones simbólicas de la mente como generadoras de conocimiento, enfatiza en una relación dialógica profesor/alumno, alumno/alumno. Los objetivos son elementos claves en el proceso enseñanza-aprendizaje, para la programación y el control curricular.

*El constructivismo,* conceptualiza el conocimiento como producto de una construcción y elaboración individual y cambiante, asume la existencia de procesos mentales internos como parte del aprendizaje, los

cuales se amplían, reconstruyen y acomodan a situaciones nuevas. Concibe la enseñanza como una actividad crítica en la que el docente es autónomo e investigador de su propia práctica. Asume la importancia de la interacción profesor/alumno, alumno/alumno; el contenido de la enseñanza, involucra conocimientos, habilidades y actitudes, y las intervenciones pedagógicas son cuidadosamente planificadas.

Los planteamientos anteriores dan pie a diversidad de enfoques dentro de cada uno de ellos, que influyen de una u otra manera, en los diseños curriculares. En términos generales y en un intento de reducir los enfoques, podría señalarse la existencia de teorías que enfatizan en la orientación cognitiva y psicológica (Piaget, Ausubel) y otras de orientación más social (Vigotsky).

Otros lineamientos influyentes en las propuestas curriculares se ubican en la perspectiva filosófica, así por ejemplo, pueden señalarse:

*Idealismo*: en el que el mundo exterior se hace una idea de hombre.

*Realismo:* el reconocimiento del mundo exterior incorpora la interpretación del ser humano de manera independiente.

*Pragmatismo:* concibe la realidad cambiante y dinámica y las ideas dependen de su aplicación.

De igual manera, es posible inscribir los tipos de currículo en tres instancias, a saber:

*Microplaneamiento:* estructura de clases y cursos, extensión y profundidad de los contenidos y la disciplina.

*Mesoplaneamiento:* áreas y ejes curriculares bajo criterios de secuencia e integración.

*Macroplaneamiento:* constituido por las instancias anteriores y que involucra la composición global.

Se plantea la existencia de un currículo explícito, como se ha señalado en páginas anteriores y un currículo oculto que refleja la concepción de la organización y el funcionamiento de la institución educativa.

Las visiones acerca del currículo han planteado la necesidad de ampliar la concepción centrada en los contenidos, diversificándolos en: conceptuales (saber:

*Hechos, Datos y conceptos*), procedimentales (saber hacer: *eje motriz cognitivo, de pocas o muchas acciones y algorítmico-heurístico*) y los actitudinales (ser: *valores, actitudes y normas*). De igual manera, se menciona que son características principales del currículo, las siguientes: que sea abierto; flexible; comprensivo; atender a la diversidad, es esperable entonces, que un currículo con esas características, cuente con un profesor reflexivo que cumpla un papel de guía y orientador (Hernández, 1999).

En el sentido señalado, también es importante retomar el concepto de evaluación que se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues éste responde al concepto de educación que se maneje y estará en concordancia con el planteamiento curricular de que disponga el docente.

Camacho y Mendías (1999), señalan que la evaluación interactúa con otros componentes de la planificación educativa y se constituye en medio de contrastación y auto corrección del currículo, así como de evaluación del alumno y de los resultados del aprendizaje. En una concepción formativa de la evaluación, es esencial el papel orientador de ésta en

el proceso didáctico, tanto para el profesor permitiéndole evaluar su actuación y mejorarla, como para el alumno (demostrándole lo adquirido e informándole sobre lo que necesita aprender).

Uno de los planteamientos interesantes pues se aboca a la búsqueda de una correspondencia entre la perspectiva teórica por la que se opte y el correspondiente diseño curricular, es el propuesto por Habermas (Citado por Grundy, 1998) que se refiere a diferentes tipos de intereses que influyen en la construcción del conocimiento, concebido éste, como algo construido por las personas en conjunto.

Desde la perspectiva de Habermas (Citado por Valverde, 2002), existen intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores y los mismos responden a tipos de ciencia que organizan el saber social, es decir: empírico-analítico; histórico-hermenéutica y la crítica.

*El interés técnico* se basa en la necesidad de la especie de sobrevivir y reproducirse. Se orienta a la capacidad del docente para orientar las acciones del currículo y el manejo del medio. Está asociado al



conocimiento empírico-analítico, basan el saber en la experiencia y la observación y experimentación.

El currículum desde el interés técnico se plantea en función de objetivos a alcanzar por el y la estudiante, mediante la aplicación de procedimientos reglados y normados en la planificación curricular. Existe, entonces, una idea orientadora de lo que se debe hacer en el aula.

En ese sentido, se espera que el y la estudiante desarrolle habilidades y conocimientos a nivel de lectura, escritura y habilidades técnicas que le provee la institución educativa. Por otra parte, el docente es quien sabe lo que hay que hacer, prepara métodos para aplicar en el aula, el y la docente ostentan el poder y el control de modo que se logren los resultados esperados mediante lo cual se transmite la cultura hegemónica, por ello se puede afirmar que en el currículo de interés técnico el contexto ideológico y socio político determina los contenidos curriculares, se reproducen en los y las estudiantes y son atributos que ostenta el grupo dominante en el poder (Valverde, 2002).

*El interés práctico* busca que el sujeto pueda interactuar en el contexto, define las relaciones entre las personas, responde al ¿Qué debo hacer? Para comprender el medio hay que otorgarle significado, interpretarlo, desde ahí que se afirme que el interés práctico es afín al saber histórico - hermenéutico (Rico, 2004).

.

El interés práctico se traduce al campo educativo en las acciones correctas que se esperan del profesorado y del alumnado. El docente da significado al currículo, interpreta las orientaciones generales del mismo y la evaluación va en función de las experiencias de aprendizaje que "... auspician el bien de los participantes" (Valverde, 2002, p. 4).

Se espera que la educación sea una vivencia significativa para el y la estudiante, que les permita reflexionar sobre su papel y el del y la docente. Se espera que aprehenda contenidos del currículo para ser revertidos en las dinámicas sociales de la vida cotidiana, de modo que sea capaz de insertarse con capacidad de buscar lo mejor para sí mismo y el contexto social en el que se desenvuelve (Grundy, 1998).

*El interés emancipador* se plantea ligado a la autonomía, la responsabilidad y a las ideas de justicia e igualdad; enfocado en la potenciación para que individuos y grupos, sean capaces de dirigir sus vidas, con autonomía y responsabilidad, a pesar de estar inmersos en contextos sociales que involucran la autonomía individual y la libertad de los demás.

Genera conocimiento crítico, razón por la cual la práctica educativa está enfocada a que el educando comprenda el mundo en el que vive, identifique las relaciones de poder de la sociedad. Busca que tanto el profesor como el educando, tomen las riendas de su destino responsable y autónomamente gracias a que el saber crítico desarrolla su conciencia (Valverde, 2002).

El currículo emancipador propone que la persona tome conciencia acerca de su papel en sociedad, que sea crítico ante la ideología predominante y que busque una sociedad libre, justa e igualitaria.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante cumple un rol activo participando de su formación y comprometiéndose consigo mismo y con el

sistema social al que se vincula. El aula se convierte en un espacio de interacción entre docentes y alumnos, en comunidades críticas. Se estimula la construcción del conocimiento y el clima de aula propicia el aprendizaje, la auto reflexión y la crítica en un ambiente de respeto (Grundy, 1998).

La búsqueda de la verdad y el conocimiento le permitirán reflexionar sobre las necesidades de transformación tanto del sistema educativo como de la sociedad misma (Valverde, 2002).

Las definiciones de currículo suelen enfatizar en los planes y programas en los que la orientación va hacia un producto, en este caso, el estudiante. Cuando la orientación es la señalada, el docente y la docente, debe ejercitar sus habilidades en función de lo que se espera que la educación muestre como producto de la misma (visión reproductiva del currículo). Por eso, el interés técnico manifiesto en el lenguaje y prácticas del diseño curricular, son parte del control del currículum (Grundy, 1998).

Menciona Ruano (s.f.) que las instituciones educativas de calidad son aquellas que permiten y

promueven mecanismos para la adaptación de nuevas y cambiantes condiciones de aprendizaje y responden a las exigencias de poblaciones en constante cambio y con distintas necesidades cognitivas. Razón por la cual sugiere que, el proceso de renovación curricular se constituya en un paso metodológico esencial para desarrollar instrumentos programáticos y una visión organizacional a largo plazo, con el objetivo de que la práctica educativa sea capaz de responder de manera proactiva y constante a las transformaciones de las condiciones en el campo educativo, de modo que los contenidos se correspondan con las metas cognitivas y profesionales que se persiguen.

Arellano y Bello (1997) coinciden en lo planteado anteriormente y sugieren que es posible ver como la vida cotidiana de las instituciones educativas ha variado, afectando las relaciones pedagógicas, y haciendo evidente la necesidad de mayor autonomía individual y mayor decisión social. Los procesos educativos vistos desde el cambio, con la consiguiente incertidumbre y complejidad, los descubren como formalizados, burocratizados, lentos y urgidos de flexibilidad. Para dar respuesta con una educación de calidad, se requeriría entonces, de buscar opciones

curriculares para expandir las posibilidades del ser humano y ofrecerle herramientas cognitivas para su desempeño, no solo en la vida cotidiana, sino también en el mundo del trabajo, contextualizado en ese cosmos tan cambiante.

No obstante lo dicho, hay planteamientos que sugieren que la propuesta por competencias no se sostiene teóricamente, dado que no es posible pensar en desechar aprendizajes en función de los requerimientos de la tecnología, dado que habrá contenidos y aprendizajes que siempre han de estar presentes en la formación humana (Ferreiro, 2008).

Rivas, (s.f.), señala que los procesos seguidos en las universidades para actualizar sus modelos educativos y buscar concordancia con los requerimientos y condiciones externas llevan a un cambio de perspectiva acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual algunos han optado por modelos basados en competencias, los cuales valoran las acciones que permitan lograr objetivos de formación y crecimiento integral de los alumnos en los cuales, también, las habilidades y actitudes ocupan un lugar primordial. Agrega que se invita a incorporar en los

currículos universitarios las competencias disciplinarias y/o cognitivas: - "Saber conocer", competencias de saberes técnicos: - "Saber hacer", competencias relacionadas con actitudes personales: - "Saber ser" y competencias sociales: - "Saber convivir".

No obstante, en su criterio, pocos han visto el potencial formativo en el aula a partir del fortalecimiento de la ciudadanía, por eso se ha dejado de lado el clima emocional del aula, aspecto que también ejerce la dimensión de actor en la Universidad y que estaría fuertemente relacionado con las competencias sociales que se asume han de ser fortalecidas, también, en el proceso de aprendizaje en el ámbito universitario.

Casassus (2003), propone que reflexionar sobre los cambios paradigmáticos en los modelos de aprendizaje es un desafío educativo y formativo para las Universidades actuales, pues responder a la competitividad, demandas sociales y al mercado laboral, se ha de reconocer que en el aula se desarrolla un mundo emocional, donde hay interacciones y actuaciones de personas que requieren respuestas emocionales

adecuadas y un ambiente en el que se estimulen emociones constructivas y se disipen las perturbadoras.

Por otra parte, Medina (citado por Rivas, s.f.) destaca el hecho de que las universidades en la actualidad, han de preparar a sus estudiantes otorgándoles una capacitación tanto intelectual como social. Estos planteamientos refuerzan la idea de que el ser humano ha de contar con opciones para realizar procesos de aprendizaje, en ambientes saludables, y estos aspectos solo pueden generalizarse cuando los mismos formen parte de las propuestas curriculares de las universidades. Agrega Medina, que el currículum debe incorporar objetivos planificados sobre lo comportamental, dado que aunque los docentes valoren el tema de las habilidades sociales, al no formar parte del currículo, suelen verse dirigidos por objetivos académicos más que sociales.

Los planteamientos anteriores hacen ver la necesidad de contar con un currículo abierto, flexible, que permita la incorporación de innovaciones y valore lo cognitivo, afectivo, social y cultural, en pro de la formación de un ser humano saludable, crítico, y capaz



de plantear reformas y cambios, en pro de una sociedad más justa y equitativa.

Lo dicho se asocia con el paradigma curricular práctico y con el emancipatorio descrito y provee un ambiente propicio para las dinámicas relacionales sanas y equitativas en el aula universitaria. Ya que en un ambiente que permite el reconocimiento del otro, con sus características personales, cognitivas, sociales y culturales, es un espacio que, a su vez, facilita de manera sana, la participación tanto de docentes como de estudiantes y, en ese sentido, facilita el establecimiento de dinámicas interactivas en pro de un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

Es interesante poder acercarse a la identificación de rasgos de los y las docentes universitarias, que a criterio de los y las estudiantes, hacen la diferencia entre un ambiente de aula estimulante o no para el aprendizaje. En ese sentido entonces, un planteamiento curricular que explícitamente destaque la importancia del ser humano y sus circunstancias, como parte del aprendizaje es coherente con la posibilidad de que se establezcan

dinámicas de aula favorecedoras para el desarrollo integral del y la estudiante.

De lo señalado, en apartados anteriores, puede afirmarse que un aspecto medular del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, tiene que ver con las vivencias y dinámicas que se establecen en el salón de clase, conocido como aula. De ahí que es viable profundizar, también, en aspectos propios de la interacción humana, en este caso particular, en el clima de aula dentro del contexto universitario, como aspecto importante de la formación.

En esa óptica de buscar acercarse a la comprensión del aula universitaria, a la caracterización docente, a conocer aspectos más concretamente referidos a las dinámicas relacionales y su repercusión en el clima de aula, es que se plantea la presente investigación.

Cabe apuntar, que en el contexto universitario, comparten experiencias personas adultas y de igual manera adultos jóvenes, de modo que aunque se trata de un proceso de formación andragógico, también hay aspectos referidos a conductas, comportamientos y

vivencias de personas que aun están saliendo de un período evolutivo más cercano a la juventud que a la adultez, pero que en cualquiera de los casos, comparten el mismo contexto universitario, el clima de aula y el proceso de aprendizaje, aspectos todos que influyen en cada uno de ellos, independientemente de su nivel evolutivo.

Se ha señalado la importancia de la visión acerca de lo que ha de priorizarse en la docencia universitaria, así como los paradigmas curriculares que determinan una visión específica acerca del objetivo de la educación; la incidencia de sus ideas en su práctica profesional, razón por la cual es importante iniciar a continuación, una revisión acerca de las conceptualizaciones sobre las características que han de tener los docentes universitarios para promover ambientes de aula propicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.4 Características de las y los Docentes**

### **Universitarios**

Es innegable el valor que cobra en el proceso de enseñanza-aprendizaje el y la docente, tanto en niveles

iniciales de formación educativa, como en ambientes universitarios. Sus características influyen en gran medida, en el ambiente o clima de aula que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que detenerse un poco en la revisión de sus características, es un aspecto importante para el presente trabajo.

Para Vieira, Guimarães y Sancho (2007), la educación universitaria al estar enfocada a personas adultas se encuentra inmersa en un campo marcado por tensiones y contradicciones profundas, las cuales se enmarcan, también, por los requerimientos sociales y por instancias nacionales, en especial cuando éstas pretenden promover perfiles de formación marcados por la tecnología.

En el sentido expuesto agregan las autoras, que esas circunstancias se vuelven más problemáticas al considerar que la educación de adultos se mueve en un tiempo en el cual agentes públicos, privados o de un tercer sector proclaman la urgencia de un mercado de la educación en el cual la institución educativa libre responde a recursos educativos y formativos más cercanos a las necesidades de la economía.

Señala Francis (2006) que existen una serie de trabajos acerca de los perfiles docentes que van encaminados a plantear características deseables o cualidades ideales del y la docente. Sin embargo, hay inexistencia de investigaciones significativas acerca de esta temática, en comparación, con los planteamientos teóricos acerca de los perfiles deseables.

Se suele caracterizar como una buena y un buen docente universitario, a aquel que cumple a cabalidad con las responsabilidades asignadas y con los criterios establecidos para ser calificado como excelente. De igual manera, señala Francis (2006) que, algunos otros perfiles han surgido de procesos de auto evaluación institucional en búsqueda de la acreditación. Agrega la autora que de la investigación sobre perfiles del y la docente universitaria, se destacan tres dimensiones de análisis sobre la tarea docente, a saber: la personal, la pedagógica y la disciplinar.

Indica Mata (2004) que el perfil del y la docente y la evaluación de su quehacer, se constituyen en elementos importantes que permiten incluso realimentar las políticas educativas y los proyectos pedagógicos.

En una investigación realizada por la autora mencionada, señala que la condición de buen y buena maestra a la que mayor importancia se le otorga socialmente, es el profesionalismo, aspecto que le permite al educador partir de los problemas educativos de la práctica cotidiana en el mundo actual. Señala que se requiere un docente y una docente, con un fuerte respaldo teórico que le permita analizar y reflexionar sobre su práctica educativa. De ahí, deriva la importancia de que las instituciones formadoras como las universidades velen por proveer mecanismos que permitan la profesionalización del y la docente.

Por otra parte Campos (2003), citando a León, Hernández, Ruiz y Zúñiga (2002) menciona que futuros docentes participantes en una investigación señalan la importancia de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se priorice lo afectivo en vez de la instrucción.

En ese mismo sentido, la autora haciendo referencia a investigaciones realizadas en Costa Rica (Campos, 1991), señala que, en general, el docente tiende a promover el desarrollo cognoscitivo en

detrimento de las actitudes, lo psicomotor, el desarrollo social, la creatividad y la reflexión.

Cárdenas y Pérez (s.f.) señalan que la labor educativa está conformada por interacciones sociales que permiten no solo la mediación para el logro de objetivos educativos, sino también se constituyen en promotores del desarrollo social y moral de los y las estudiantes. Argumentan, también, que el desempeño social de los y las docentes se constituye por tanto, en un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje y explica algunas de las variables intervinientes a nivel de individuos y de grupos. Por ello señalan, que las habilidades docentes tienen directa repercusión no solo sobre el rendimiento académico del alumnado, sino, en la mejora de la calidad de las interacciones sociales.

En el sentido señalado, es entonces, posible asumir que se requiere de docentes con características profesionales, pedagógicas y personales. Solo para efectos de análisis se abordan separadamente dichas características, pues en esas dimensiones confluye e incorpora sus experiencias, capacidades, habilidades y

conocimientos, conformando su visión y actuar como docente.

Se destacan a continuación, aspectos referidos al campo profesional, pedagógico y personal, que como características pueden identificar a un y una docente, que posea el potencial para actuar en un mundo en continua transformación y con estudiantes cada día más ávidos de información e inmersos en una era de comunicación y tecnología sumamente avanzada.

#### **2.4.1 Características Profesionales**

Referirse a las características profesionales de las y los docentes universitarios, implica acercarse a aspectos no solo de carácter disciplinar, sino también de su formación. Algunos estudios realizados refieren a distintos aspectos de la práctica profesional de las y los docentes universitarios, a su preparación disciplinar y aunque es difícil separar unos de otros, se opta a continuación por hacer referencia a aquellos aspectos, que de una u otra manera, señalan factores referidos a la formación profesional. En la medida de lo posible, se tratará de dar una secuencia temática al igual que se ha hecho en el resto de apartados, dado



que es difícil ubicar la información de manera cronológica.

Señala Francis (2006) que la labor de la y el docente universitario es compleja, porque incorpora elementos personales, disciplinares y pedagógicos.

En ese aspecto, suele existir una alta coincidencia entre los autores y las autoras, al señalar la complejidad y diversidad de la labor docente universitaria, hay quienes destacan los aspectos disciplinares, aunque de manera tangencial, hacen referencia a otros elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como: las características personales del docente, los factores psicopedagógicos y las interacciones que logra establecer en el salón de clase.

La dimensión disciplinar se asocia con el conocimiento que el profesor y la profesora tengan de su campo o área de formación. Muchas de esas dimensiones tienen una relación directa con la pedagógica, de modo que es claramente reconocida por las y los estudiantes (Francis, 2006).

Por otra parte, Camacho y Mendías (1999) señalan, que las y los docentes universitarios han de prepararse también, para atender las dinámicas de aula, que suelen estar actualmente caracterizadas por brotes de violencia. Sugieren que en su formación han de contemplar el disponer de estrategias de prevención y tratamiento para fenómenos de violencia y mejora de la convivencia en los ambientes educativos. Son estos elementos los que, en su criterio, les permitirán una profesionalización de calidad y una mejor posibilidad de respuesta, ante las problemáticas más recientes en el ámbito educativo.

Palomero y Fernández (1999), señalan que dentro del desempeño profesional del y la docente universitaria, no han de considerarse, únicamente, las funciones de docencia, orientación del estudiante y tutoría, sino que ha de incorporarse con énfasis la capacidad investigadora y el permanente deseo por la superación personal. Solo en la medida en que el y la docente universitaria se mantenga actualizada, será capaz de constituirse en un verdadero agente de cambio, capaz de promover actitudes críticas en sus estudiantes.

Es innegable el papel que cumple el dominio disciplinar por parte del y la docente para poder realizar de manera apropiada su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prieto (2007), plantea que el proceso educativo en las aulas universitarias ha de trascender el entorno de los centros educativos, dado que aprender a vivir con los demás, ha de ser uno de los pilares de la educación, por lo que sugiere que los y las docentes universitarias han de mejorar la convivencia en el aula y proponer estrategias que fortalezcan la negociación, regulación y arreglo pacífico de conflictos.

Señala la autora mencionada que se requiere de docentes líderes en procesos de enseñanza, en cuyos currículo puedan responder a las necesidades de los y las estudiantes y potenciar la educación en valores. Señala, igualmente, que además de enseñar, la y el docente universitario ha de fomentar la ética y la moralidad, lo cual implica respetar la personalidad del educando, por lo que la tarea docente se constituye en un aporte para el desarrollo de una conciencia crítica y transformadora lo cual es esencial para favorecer cambios sociales y valorativos.

Para Prieto (2007), es imposible que las universidades respondan a los requerimientos de la sociedad, si en la formación de los futuros profesionales solo se ocupan del aspecto cognoscitivo, por eso argumenta que en su práctica profesional, el y la docente universitaria ha de enfocarse en una formación integral, que apunte a los valores y al comportamiento ético, de modo que forme profesionales responsables de su papel en la construcción de sociedades democráticas interesadas por la convivencia.

En esa misma línea, de formar un y una docente universitaria altamente profesionalizado, Ortiz y Mariño (2007) plantean que, se ha de priorizar la docencia y la investigación, ha de ser un y una profesional con elevada preparación disciplinar y en didáctica de la educación superior, ambos aspectos le permitirán actualizar su práctica profesional y promover los cambios que requiera para lograr éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación es un excelente medio para mantenerse actualizado y ser capaz de reflexionar sobre la práctica profesional, razón por la cual es un instrumento sugerido por los autores como característica deseable en un y una

docente universitaria, capaz de responder a las demandas actuales.

Hay coincidencia entre los autores y las autoras, al señalar que el dominio disciplinar ha de ser una de las características importantes en el y la docente. No obstante lo dicho, se incorporan en la literatura planteamientos que resaltan la función de aspectos psicopedagógicos y personales, además del disciplinar. De modo, que se destacan a continuación de manera breve, algunos de los señalamientos en términos de características que se describen para las y los docentes universitarios.

#### **2.4.2 Características Psico-Pedagógicas**

Es pertinente en este momento, destacar una situación que ha sido reiterativa en los planteamientos teóricos acerca de la docencia universitaria, tanto a nivel nacional como internacional y es la priorización de la perspectiva disciplinar, sobre la psicopedagógica.

Se ha planteado que la docente y el docente universitario, ha de ser un especialista en su área

disciplinar, pero en menos ocasiones se insiste en la necesidad de que cuente con el desarrollo de destrezas en el campo psicopedagógico. Este aspecto hace suponer que solo el dominio de los contenidos de la especialidad podría ser elemento suficiente para garantizar el trabajo del y la docente, y la adquisición de conocimientos por parte del estudiantado.

En épocas anteriores, la preparación psicopedagógica del y la docente universitaria, respondió a intereses particulares, no obstante, en otro momento, y en la actualidad, los procesos evaluativos de las facultades hicieron ver la necesidad de brindar opciones de formación psicopedagógica a quienes se desempeñaran en la docencia universitaria, aspecto que a criterio personal, se considera un acierto y un factor importante en la búsqueda de la profesionalización del y la docente y de la mejora en la calidad de la formación.

A lo largo del tiempo, se han realizado planteamientos acerca de la práctica psicopedagógica de los y las docentes, que enfatizan en diferentes aspectos, muchos de los trabajos se circunscriben a las

etapas iniciales de la formación de los y las estudiantes, pero a criterio personal, se parte de la idea de que el ser humano como tal, tiene una serie de necesidades en el plano personal, social y formativo, que no, necesariamente, son dependientes del nivel educativo, sino que más bien, son parte de su desarrollo como persona, razón por la cual se retoman también algunos de los trabajos realizados en niveles educativos iniciales, pues sus conclusiones y planteamientos pueden extrapolarse al ámbito universitario.

En el sentido señalado, Palomero y Fernández (1999), proponen que las y los docentes universitarios cuenten con conocimientos psicopedagógicos, que les permitan acceder a información acerca de los estilos de enseñanza y aprendizaje, estilos metodológicos que se acerquen más a la incorporación del y la estudiante como centro del aprendizaje, así como factores intra e inter personales, que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Camacho y Mendiás (1999), un buen psicopedagogo, es capaz de:

- Comprender su propia personalidad para ser capaz de comprender a los demás.
- Mostrar interés por ayudar a sus alumnos y alumnas.
- Ser sensible ante la relación humana.
- Conocer los mecanismos que regulan las relaciones humanas
- Aceptar a los demás como son.
- Conocer el comportamiento humano y sus determinantes fisiológicos, sociales y psicológicos.
- Dominar las técnicas de orientación psicopedagógica.

Para los autores citados, la orientación educativa es una labor propia del y la docente, que aunque involucra aspectos de carácter psicológico, un pedagogo y pedagoga, a su criterio, ha de considerarlos también como elementos relevantes para su práctica profesional. Se trata de una visión del y la profesora, caracterizado por ser comunicador, relacional y orientador.

Por otra parte, Camacho y Sánchez (Citados por Camacho y Mendías, 1999, p. 12) mencionan que la escucha eficaz ha de ser una de las características de



una buena y un buen docente, dado que cuando se escucha con eficacia:

- .Está dispuesto a escuchar incluso cuando cree saber lo que el alumno y alumna va a decir.
- Está anuente a escuchar a sus estudiantes en su propio lenguaje.
- Está preparado intelectualmente (conoce el tema) y afectivamente para la escucha.
- Es capaz de controlar sus impulsos evaluadores.
- Evita que los prejuicios o el *efecto de halo* contaminen el mensaje recibido.
- Escucha, incluso cuando el mensaje violenta sus creencias o actitudes previas.
- Impide el planeamiento de propia intervención durante el proceso de escucha.
- Minimiza el efecto perturbador de las interrupciones externas (llamada de teléfono, ruidos físicos, etc.).

Desde la perspectiva estrictamente pedagógica y referida a alternativas de trabajo en el aula universitaria, los autores y autoras señalan sugerencias para que la labor docente realmente promueva el aprendizaje integral del y la estudiante y

la capacidad de formación que requiere la sociedad actual, caracterizada por los cambios vertiginosos que enfrenta.

En este sentido, Ortiz y Mariño (2007), señalan que desde una propuesta de principios psicopedagógicos, es importante tomar en cuenta la personalidad, lo cognitivo, lo afectivo, la actividad y la comunicación, destacando los estilos de aprendizaje, los estilos comunicativos y las estrategias didácticas aspectos básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichos autores proponen como estrategias importantes de considerar en la docencia universitaria, las siguientes:

- Organizar el trabajo de los y las estudiantes en grupos o equipos para facilitar el intercambio, la colaboración y donde el papel del y la docente sea fundamentalmente de orientación para el aprendizaje.
- Plantear objetivos de aprendizaje, concientizados por los y las estudiantes, en correspondencia con sus necesidades, intereses y motivaciones, vinculados con los problemas propios de sus futuras esferas de actuación profesional.

- Crear las condiciones para favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes, definiendo las condiciones, interacciones entre los alumnos y alumnas con el y la profesora, los contenidos del currículum, los materiales didácticos, entre otros aspectos.
- Enseñar y entrenar a los y las estudiantes en procedimientos mediadores que favorezcan su aprendizaje, tales como: mapas conceptuales, toma de apuntes relacionales, esquemas, gráficos, etc.
- Enfrentar a los estudiantes con tareas de carácter profesional, a la solución de problemas, montaje de carpetas de trabajo, micro investigaciones que propicien un enfoque interdisciplinario e impliquen el desarrollo de habilidades.
- Tener en cuenta en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje el nivel de desarrollo de los y las estudiantes, lo que presupone estrategias diferenciadas y flexibles.
- Incluir mecanismos de control y evaluación mediante una diversidad de técnicas con un carácter procesal. Por tanto, la tendencia creciente a la integración del conocimiento psicodidáctico se refleja en:

- Concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno didáctico y personológico, a la vez, en una integridad cualitativa superior de carácter psicodidáctico.
- Una reconceptualización del papel que le corresponde al profesor y la profesora, en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - La aceptación de profesores, profesoras , alumnos y alumnas, como sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - La importancia de formular objetivos formativos que reflejan la educación desde la instrucción y la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
  - La necesidad de concebir al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.
  - La incorporación de los aportes de la Psicología Cognitiva y del Enfoque del Procesamiento de la información a la concepción del aprendizaje.
  - La búsqueda de diferentes vías que faciliten y estimulen un aprendizaje productivo, independiente y creador.

Campos (2003) señala la importancia de que el y la docente se convierta en un investigador que le

permita vivenciar el proceso educativo de una manera que potencie al ser humano en su búsqueda de conocimiento, que lo estimule a descubrir, reflexionar, actuar, crear e innovar; en ese mismo sentido plantea como características de una y un docente investigador de su propia práctica y en estricta concordancia con un paradigma curricular práctico y emancipador, las siguientes:

- Ejerce el poder para ayudar al estudiante.
- Analiza permanentemente su proyecto de vida personal y profesional.
- Su práctica docente es congruente con su posición ante el mundo.
- Al observar e indagar la realidad busca actualizar su discurso educativo.
- Permite a sus estudiantes investigar la realidad con ahínco y profundidad.
- Construye teorías y valores, respetando el contexto.
- Apuesta a la afectividad hacia sus alumnos y alumnas.
- Apuesta al aprendizaje con una actitud inquisitiva y creadora.

- Expone sus construcciones ante la comunidad científica.
- Forma conciencia crítica.
- Se integra a grupos de pensamiento.

Como bien plantea Campos (2003), el y la docente que investiga, asume la vida y su práctica profesional con amor, en búsqueda de construir un mundo mejor.

Por otra parte, Soto (2001) señala que el y la docente no ha de centrarse únicamente en el proceso evaluativo dentro del aula, sino que ha de ser capaz de identificar los procesos que se desarrollan en el aula, el grado de logro de los objetivos planteados en el programa y valorar las acciones metodológicas que ha utilizado para el desarrollo de las diferentes actividades y temáticas, por lo que el análisis del trabajo cotidiano, ha de ser un objetivo importante dentro de la práctica docente.

En el sentido señalado, Camacho y Mendías (1999), argumentan que una característica del y la docente moderna ha de ser, cumplir con una función orientadora, en ese sentido, se plantea una interesante reflexión en torno a la necesidad de permitir al alumno

y la alumna, construir sus conocimientos, pero manteniéndose en una actitud atenta, para poder intervenir en el momento preciso y otorgarle al y la estudiante la orientación que requiera.

Argumentan dichos autores que no sería posible sustituir a un profesor o profesora que está atenta a las necesidades de sus alumnos y alumnas, dispuesta a alentarles con gestos y palabras, a aconsejarles en momentos decisivos y a convertirse en un ejemplo a imitar. Señalan que una máquina nunca podrá cumplir las labores de un profesor o una profesora con las características citadas.

De ahí la importancia de invertir en una educación de calidad para la formación del profesorado. En síntesis, un buen orientador y una buena orientadora contribuyen a que sus alumnos y alumnas comprendan, modifiquen o enriquezcan su conducta y se logre realmente una experiencia de crecimiento.

En el sentido expuesto, Riolfi y Alamos (2007) a partir de una investigación realizada con experiencias vividas por profesores universitarios, señalan que las mismas pueden ser tomadas como terreno

fértil para la reflexión sobre la dimensión de las singularidades en la formación del profesor y profesora universitaria. Concluyen que la instauración de un estilo propio de actuación para la formación en el ámbito universitario, puede estar sustentada en la participación de los y las involucrados, siempre que exista disposición para enfrentar diferentes puntos de vista entre los y las docentes y los y las alumnas, aspecto necesario para la superación del lugar genérico que se le ha otorgado a los y las estudiantes.

Igualmente señalan las autoras, que ese cambio de mirada para el y la docente puede ser difícil, pues han de abrirse a un espacio genuino desde el cual pueda establecer con sus alumnos y alumnas una relación que no, necesariamente, esté basada en el poder que le da su posición como docente y pueda generar cambios que le permitan innovar y realizar una verdadera conducción pedagógica.

Es interesante la posición de las autoras al señalar que en la formación universitaria el y la docente a cargo del grupo, ha de preocuparse para que sus alumnos y alumnas incorporen algunos de sus cualidades, donde en vez de buscar ser idénticos al y



la docente, busquen tornarse a sí mismos en maestros y maestras, e incorporen algunas de sus características que les sirvan como soporte para construir algo más, basándose para ello en el planteamiento de Lacan (1975-1976, citado por Riolfi y Alamitos, 2007) quien señala que solo se responsabiliza de su hacer, aquel que sabe hacer, es decir, quien puede construir un estilo singular de conducir su propia práctica.

Por otra parte, Ruano (s.f.) plantea que la formación universitaria conlleva el desafío de potenciar diferentes tipos de aprendizaje y ofrecer al y la estudiante, herramientas cognitivas que le permitan desarrollar valores de auto-aprendizaje y educación permanente a lo largo de su vida profesional. En ese sentido entonces, el y la docente cuenta con estrategias y metodologías que permitan en su ejercicio profesional promover el desarrollo integral de sus estudiantes.

Como lo señalan Gamoran y Dreeben (Citados por Ruano, s.f), previamente, el y la docente universitaria, está frente a su clase con sus propios recursos intelectuales y generalmente en situación de control sobre la mayor parte del acto pedagógico. Es

esta una razón suficiente para que mantenga una actitud favorable hacia la profesionalización y la búsqueda de estrategias pedagógicas, que le permitan sacar el mayor provecho de la relación que establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Soto (2001) es claro al proponer que un docente y una docente, han de tener la capacidad de identificar en el aula situaciones que alteran o cambian el trabajo cotidiano del y la estudiante, y argumenta que en determinados momentos las situaciones que vivencia el y la estudiante, pueden afectar su desempeño, participación e incorporación al trabajo de aula, por lo que el y la docente debe desarrollar la capacidad de identificarlos.

De igual manera, se menciona en la literatura la importancia que cobran los factores humanos y la disposición emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hachette, Ibañez, Delgado, Geisse y Barrientos, 2003).

Se han destacado algunas de las características que en el campo psicopedagógico proponen diferentes autores y autoras. Cada posición busca diseñar un

perfil del y la docente que responda de la mejor manera a las necesidades de formación educativa para personas que deben funcionar en un mundo en constante transformación.

A continuación, se presentan algunas de las propuestas teóricas, sobre las características personales de un buen docente y una buena docente universitaria.

### **2.4.3 Características Personales**

En la literatura se recupera valiosa información acerca de las conceptualizaciones sobre la labor del y la docente, y algunas de ellas como se ha señalado, responden a aspectos estrictamente profesionales, otros de carácter psicopedagógico y hay quienes también mencionan, aspectos propios de la personalidad del y la docente, que se constituyen en factores que inciden en su práctica profesional y que en gran medida condicionan el ambiente de aula, que éste con su forma de ser, promueve en su salón de clase.

Se destacan a continuación, las perspectivas de algunos autores en torno a las características propias

del y la docente, que han de ser consideradas para atender las demandas y necesidades de los y las estudiantes, que posteriormente han de insertarse a nivel laboral, en una sociedad en continuo desarrollo, como la actual.

Francis (2006) enfatiza que la dimensión personal del docente incorpora las acciones asociadas a la empatía en las relaciones que éste logra establecer con sus estudiantes. Menciona la autora, que el docente como persona, refleja su condición humana en las relaciones que establece, explicitando sus valores y creencias, así como las teorías que rigen su práctica profesional. Señala que la coherencia entre el discurso del deber ser como persona y la praxis como docente, se constituye en un requisito indispensable y deseable para la labor docente. Son rasgos propios de la dimensión personal los siguientes: interacción docente, valores, promoción del aprendizaje y actitud hacia la docencia, entre otros.

Campo (citado por Francis 2006), plantea que es característico de docentes "excelentes" el mostrar interés hacia el desarrollo personal y afectivo de sus estudiantes, mantener un trato respetuoso y empático y

estar disponible para el estudiante, con apertura y compromiso por la tarea del aprendizaje. Aspectos como los mencionados, muestran la habilidad del docente para establecer relaciones con las y los estudiantes y conexiones afectivas positivas.

Depraz (2005) señala que existe una reciprocidad interpersonal que permite percibirse como una relación dual, la cual se construye a partir de las historias pasadas de cada quien, cuyas consecuencias tanto en el presente como en el futuro son multidimensionales. Por lo que señala que en una interacción, siempre se da una recualificación del otro, cualquiera que sea su parte de responsabilidad en una situación determinada, va a jugar un papel importante la autoestima, permitiendo a cada uno apreciar al otro con justicia, abrirse a posibilidad de dar crédito en la justa medida. Lo señalado refiere también a una relación caracterizada por el respeto hacia sí mismo y hacia el otro, característica que suele ser muy valorada en la función docente.

Stronge (citado por Francis, 2006) señala que los valores de respeto y justicia, son también señalados por los estudiantes cuando destacan las características

de docentes excelentes, en donde muestran también un trato equitativo en las condiciones de género, etnia, religión o condición sociocultural. El respeto del docente implica asumir al estudiante como persona, con sentimientos, temores e incertidumbres, que se manifiestan muchas veces en la interacción que establece en el aula de clase.

Ruano (s.f.) menciona que el perfil del docente diseña un ambiente propicio o no para la enseñanza y el aprendizaje, de ahí que la personalidad del docente se proyecta en la manera en que gestiona su clase, es destacable el hecho de que las relaciones personales que logre establecer, se constituyen en una dimensión importante en la tarea educativa.

Es en ese sentido, que la investigación propuesta asume, que las características de las y los docentes no solo determinan las interacciones que logren establecer con sus estudiantes, sino que también son condicionantes del clima de aula que se establezca.

De igual manera, es importante destacar que la actitud y motivación que muestra el y la docente hacia su tarea, es un elemento a considerar como factor

motivacional para el estudiante y es también reconocido, como una característica de las y los docentes considerados buenos o excelentes. Cuando éste se motiva por su trabajo, cuando muestra interés por su labor y por el trabajo de las y los estudiantes, en ese mismo sentido, se convierte en un factor de éxito para el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Santamaría et al. (2005), señalan que la docencia es una práctica entendida como labor educativa integral, pues responde a demandas del mundo actual y del futuro, razón por la cual los y las docentes deben desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes que les permitan sacar el mayor provecho de los y las estudiantes y conseguir promover aprendizajes significativos.

Antes de los años setenta, prevaleció un perfil docente más encaminado a visualizarle como técnico y la formación se enfocó en términos de competencia y actuación, donde se priorizó la disciplina, los objetivos medibles, la habilidad para el trabajo, el control de la conducta y los medios para producir el aprendizaje de los y las estudiantes.

A partir de los años setenta, el enfoque fue más de carácter humanista, reconociendo las habilidades, motivación y recursos internos de las y los docentes, aspectos que le permiten desarrollar experiencias y ambientes propicios para el aprendizaje.

Por otra parte, el enfoque desarrollista concibió la formación docente en términos de liderazgo, capacitándoles para resolver problemas, promover habilidades para la reflexión e innovación de los procesos educativos, entendiendo el currículo como una experiencia sustantivamente social.

Actualmente, en un contexto complejo y en permanente transformación, se hace necesario plantear un análisis de los perfiles docentes; en ese sentido señalan Santamaría et al., (2005), que la meta ha de ser formar un docente con capacidad de innovación y creación, combinando el criterio de la competencia con el criterio ético.

En la línea señalada Kncheloe (citado por Santamaría et al., 2005), plantea que el perfil docente ha de incluir el desarrollo personal, comunicación, orientación, liderazgo, toma de decisiones,



mejoramiento personal, la dimensión social e intelectual. De manera general, agregan las autoras que:

. . . el rol principal del docente es facilitar y ayudar a los estudiantes a construir y reconstruir sus propios conocimientos, sobre la base de promover experiencias acordes con el nivel de desarrollo de los mismos y la inteligente estructuración y evaluación de la experiencia (p. 4).

Ha quedado explícita la importancia que tiene el y la docente y sus características, en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las dimensiones profesionales, psicopedagógicas y personales permiten un engranaje para el desarrollo apropiado o no de su práctica profesional, cuya mayor repercusión está en la dinámica que se puede establecer en el salón de clase o aula. En ese sentido, es válido a continuación destacar algunos aspectos propios de las dinámicas interactivas en las aulas universitarias.

## **2.5 Las dinámicas Interactivas en los Procesos Educativos en el Ámbito Universitario**

Aunque para su análisis las dinámicas interactivas bien podrían ser subdivididas en diferentes apartados, suele ser difícil abordar un tema sin establecer relación con el siguiente.

Es importante señalar que las interacciones que se establecen en un aula, están contextualizadas no solo en una institución particular que, a su vez, responde a un contexto socio cultural específico, sino también, son reflejo de las creencias, valores y concepto de enseñanza que manejan tanto el y la docente como el y la estudiante.

Son variados los factores que se mezclan y condicionan, el proceso de enseñanza aprendizaje; razón por la cual, a continuación se irán destacando algunos de ellos y en la medida de lo posible, se trabajará con mayor énfasis en los referidos a concepto de aula, interacciones, clima de aula y vinculación entre paradigmas curriculares y dinámicas de aula.

Para acercarse a la comprensión de las dinámicas interactivas en los procesos educativos en el ámbito universitario, es pertinente hacer un acercamiento a factores de carácter afectivo que bien podrían condicionar, de alguna manera, las actitudes, acciones y comportamientos de los estudiantes en el ámbito educativo y en este caso particular, concretamente en las aulas universitarias.

En el sentido señalado, vale recordar que las emociones tienen tres componentes básicos, a saber: los cambios fisiológicos internos, los cambios en los estados cognoscitivos subjetivos (*sensaciones surgidas de experiencias personales que denominamos como emociones*) y las conductas expresivas (*manifestaciones externas de lo que se siente internamente*).

Las emociones aunque son vividas muy internamente, son fácilmente reconocibles en los demás mediante el uso de expresiones no verbales que se pueden identificar como parte de unas u otras emociones. Señala Castillo (2005), que el rostro humano puede representar claramente al menos seis diferentes emociones, las cuales, a su vez, pueden ser

reconocidas por los demás. Estas son: ira, temor, tristeza, disgusto, felicidad y sorpresa.

Las emociones han sido estudiadas desde varios ángulos, sin embargo hay tres grandes teorías que permiten su comprensión, razón por la cual se mencionarán sucintamente a continuación (Castillo, 2005).

Teoría de Cannon-Bard, y James-Lang, en búsqueda de aclarar qué es primero, la acción o el sentimiento. Estos autores señalan que las diferentes circunstancias o eventos productores de emociones, simultáneamente inducen experiencias subjetivas que cada ser humano identifica como emoción. O bien, que las emociones subjetivas, en realidad son el resultado de los cambios fisiológicos que ocurren en el cuerpo.

Teoría de dos factores de Schachter y Singer, plantea que cuando un evento provoca una emoción hay un incremento en la activación. Como respuesta a los sentimientos de activación a nivel externo se pueden buscar causas para esos sentimientos y la selección que de ellas se haga, va a determinar el nombre que se le dé a esa activación y la determinación de la emoción que se ha experimentado.

Teoría del proceso oponente: Acción y reacción. Esta teoría parte de dos suposiciones centrales, por una parte señala que las reacciones emocionales ante un estímulo, son seguidas por la reacción opuesta y por otra, que la exposición repetida a un estímulo provoca un debilitamiento de la reacción inicial y, por tanto, un fortalecimiento del proceso oponente.

En cualquier dinámica interactiva que se establezca entre las personas, están inmersos su individualidad, experiencias, y aprendizajes nacidos de sus relaciones sociales.

Son variados los estudios que destacan el papel de las emociones y los sentimientos en las dinámicas interactivas, así por ejemplo, Castillo (2005), destaca el papel de las emociones como factor importante para la explicación o interpretación de cualquier comportamiento humano. No obstante lo dicho, indica la autora, que a pesar de ese papel destacado que se le da a las emociones, ni las emociones de los estudiantes, ni de las y los profesores, suelen ser parte de los factores a considerar cuando se diseñan estrategias metodológicas o evaluativas, y agrega que es casi desvalorizada la emoción en relación con lo racional.

En esa misma línea de pensamiento, son claros los planteamientos de Seidler (2000) cuando señala que, los estereotipos de género que se dan en la cultura dominante suelen desvalorizar las emociones y sentimientos en relación con la razón, aspecto que se ve reflejado no solo en el tipo de interacciones que mantenemos, sino que, igualmente, se suele ubicar la razón más en el hombre y los sentimientos y emociones en la mujer, lo cual denota la asimetría entre sexos, hecho que se refleja en la dinámica en los contextos de aula, independientemente del nivel educativo.

Dado que las instituciones educativas son reflejo de las dominaciones que en ámbito social existen, es que no es raro encontrar que, en ellas, se suele, también priorizar la razón en detrimento de la emoción, dejando de lado el hecho de que la emoción permite mostrar una actitud abierta para aprender y enseñar (Castillo, 2005).

Cabe destacar que cuando se busca el desarrollo integral de las y los estudiantes, es imposible dejar por fuera las emociones y los sentimientos, dado que estos forman parte constitutiva de su ser, de su dimensión humana. Por ello, una de las tareas

pendientes de la educación actual, es justamente potenciar y proponer tareas pedagógicas que permitan conocer, expresar y controlar la afectividad; en ese sentido, enfatizando en los sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones.

Es posible plantear que las dinámicas interactivas en el aula de clase son producto, tanto de las actitudes y acciones del y la docente, como de las y los estudiantes; interviene, también, el estilo de relaciones que entre ellos y ellas se establezcan y en esas interacciones que se promueven se va conformando un determinado clima de aula. Las emociones que forman parte de esas dinámicas, van a generar comportamientos determinados que, a su vez, son influyentes en los diferentes actores del proceso educativo y en las dinámicas que se establezcan.

Es importante de igual manera, hacer referencia al concepto de aula que se maneje, ya que este, en gran medida, determinará el juego interactivo que dentro de ella se desarrolle y, de manera más general, responderá a la visión que tengan docentes y estudiantes en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.5.1 Concepto de Aula**

El concepto de aula es diverso, depende del énfasis que cada autor quiera darle, no obstante, existe concordancia entre ellos al señalar el aula, o el salón de clase, como un importante espacio de interacción, en el que coexisten profesores y alumnos, con sus características, emociones, sentimientos, aprendizajes, valores, entre otros aspectos. En fin, un espacio que bien puede ser propicio o no, para el desarrollo integral del estudiante y su aprendizaje.

En ese sentido, Ganem (2004), señala que el aula es el espacio ideal donde se intercambia y se expresa el aprendizaje, la visualiza como el lugar donde las y los estudiantes se integran a otros y requieren entrar en contacto con su propia capacidad de socializar para establecer una relación entre iguales.

Por otra parte, se considera el aula como un espacio donde mediante la práctica educativa, se generan una serie de aprendizajes y significados, en donde convergen tres interesantes aspectos, tal como lo señala Onrubia (citado por Sánchez 2001), a saber: el



alumno, el profesor y el contenido, aspectos que también son importantes de considerar.

Por otra parte, Gimeno (citado por Sánchez, 2001), plantea que en el escenario del aula, se desarrollan interacciones que se ven motivadas por intereses, necesidades y valores, los cuales se confrontan en el proceso de adquisición y reconstrucción de la cultura, en el ámbito individual y grupal.

Según Martínez, et al., (2003) el aula universitaria ha de representar y reflejar algo más que un proceso de transmisión de contenidos científicos, se ha de constituir en un lugar en el que sea posible desarrollar situaciones de enseñanza y de aprendizaje de naturaleza estratégica, donde no solo se aprendan contenidos, sino que haya posibilidad de reflexionar sobre el cómo aprenderlos y tomar conciencia del proceso seguido para el aprendizaje.

Quilez del Castillo (citado por Palomero y Fernández, 1999) plantea que el aula es un escenario original o unidad ecológica en la que se desarrolla en el ámbito institucional la práctica educativa y en la

que los elementos físicos tienen un poder de determinación en el plano psicopedagógico.

Es interesante ese planteamiento, en el sentido de que muchas veces, en la práctica personal, es posible observar cómo las condiciones de las aulas no son las mejores, como la iluminación, ventilación, el espacio disponible, así como la estructura y estado del mobiliario, no son los más aconsejables para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es este un inconveniente para la aplicación de metodologías y estrategias de trabajo que se separen de las clases magistrales, aunque no ha de constituirse en el factor que limite la innovación y creatividad del docente, pero es innegable que contar con posibilidades estructurales adecuadas, sería de provecho para dinamizar y oxigenar el intercambio que se genera en el ambiente de clase.

Es cierto que el aula es solo uno de los factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la constitución de un clima de aula favorable o no para el aprendizaje, es por ello, importante destacar también el planteamiento de Navarro y Navarro (s. f.), en el sentido de que aprender es algo tan personal, que

ocurre en el proceso psíquico del estudiante, quien es el único capaz de articular y controlar lo que se encuentra involucrado en el proceso de aprendizaje. Es ahí donde intervienen los intercambios entre estudiantes y profesores y entre iguales, donde se generan construcciones cognitivas importantes y un clima que favorece o no dichas interacciones y aprendizajes.

Castorina (1998), señala que la actividad de procesar información y resolver problemas es interna, dado que se realiza dentro del dispositivo mental del individuo pero, de igual manera, propone que la cultura otorga a los individuos los sistemas de organización de pensamiento, en el sentido de suministrarle los instrumentos aptos para la interpretación de la realidad.

Es viable entonces pensar, que estos aspectos, más las dinámicas que se generan en los contextos de aula, constituyen factores relevantes de considerar, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En ese mismo sentido es recuperable el planteamiento de Carretero (2000), cuando señala que existe una influencia decisiva del medio social y cultural en el

que habitan los y las estudiantes, lo cual se ve reflejada en las dinámicas interactivas en el aula.

Maturana, (1990), plantea que la educación, como hecho social, es un proceso que en las aulas se debería centrar en la acción de los estudiantes y profesores, como protagonistas de este hecho social. De ahí que la interacción en el escenario aula, implica un encuentro estructural entre profesores y estudiantes, y como todo encuentro, provoca un cambio estructural en la dirección acotada por las emociones que están a la base del accionar de los participantes en la interacción y en ese mismo sentido, generan también un clima de aula específico.

Camacho y Mendías (1999) plantean que la clase o aula, es un medio complejo en el cual se integran variables de diversa naturaleza, en donde los aprendizajes van a depender de aspectos como la relación entre alumnos, profesores, contenidos, metodologías, tareas y en general, el contexto educativo.

En esa referencia del contexto como parte de la dinámica del aula, Fragoso (s.f.) rescata que el salón

de clase es un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, donde entran en juego los diversos marcos de referencia de las personas, que propician muchas veces, progreso y otras conflictos.

Es interesante como estos autores sobrepasan la noción de aula como un espacio físico en el que se imparte el aprendizaje, para analizarla como un espacio de relaciones e interacciones, en la cual la comunicación cumple un importante papel, así como el rol del docente. Fragoso (s.f.) concibe la comunicación en el salón de clase como el conjunto de los procesos de intercambio de información entre el profesor y el alumno, entre los compañeros entre sí, siempre con la meta de conseguir dos objetivos específicos, a saber: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se concibe la situación educativa como comunicativa, pues se recurre al uso del lenguaje con fines pedagógicos.

En esa misma línea de pensamiento, León, Hernández, Ruiz y Zúñiga (2002), señalan que las características personales del docente no solo influyen en las formas de entrega de la docencia, sino también en la calidad de las relaciones interpersonales que se

establecen en el aula, y que impactan tanto la conducta como el rendimiento.

Es justamente en ese proceso interactivo y en las acciones que cada uno de los participantes lleva a cabo, que se genera una dinámica relacional específica que va conformando, a su vez, un clima de aula que promueve o entorpece el aprendizaje. En ese sentido, interesa retomar, también, las diversas interacciones que se promueven entre profesor/estudiante y entre estudiantes entre sí, aspectos todos que unidos a las características físicas y estructurales del aula y de la institución educativa, van dando forma y caracterizando las dinámicas interactivas en el ámbito universitario.

### **2.5.2      *Interacciones Profesor/Profesora- Alumno/ Alumna e Interacciones entre Alumnos/Alumnas.***

Como ya se aclaró, se hace difícil separar el análisis de las relaciones entre profesor/profesora-alumno/alumna y las de los alumnos y alumnas entre sí, dado que muchas veces, las primeras van a condicionar las segundas o viceversa. Es por eso, que se ha creído conveniente en este apartado, intentar el análisis

empezando por elementos que de una u otra manera, pueden condicionar la relación entre profesor-alumno y en la medida de lo posible, acercarse primero a ese tipo de relación y abordar, posteriormente, la relación entre alumnos y alumnas. Sin embargo, es más probable que se puedan ver estos tipos de relación de manera más correlacionada, que independientemente.

Son variados los estudios que abordan la temática de las interacciones profesor y alumno, tales como: Rogers (1983); Medina (1989); Maturana (1990, 1992); Parra (1992), Rivas (s.f.), Vásquez y Martínez, (1996); Van Mannen (1998); Ibáñez, (2001, 2002) sin embargo, la mayoría de estas investigaciones y planteamientos teóricos, se circunscriben a contextos escolares y colegiales y, no tanto, al ámbito universitario. No obstante lo dicho, si se parte de las necesidades básicas de todo ser humano, del hecho que viven en contextos específicos, que hay dinámicas interactivas independientemente del nivel educativo en el que el estudiante se encuentre y sus características como seres sociales, se muestra la necesidad de incursionar en el estudio de dichas interacciones con el propósito de dar luz y comprensión al hecho educativo, en este caso concreto, en el ámbito universitario.

El ser humano, al estar en contacto con la cultura incorpora en su formación todo aquello que en ésta se promueve, de modo que puede asumirse que el ambiente social y cultural va conformando su identidad y su subjetividad también (Chaves, 2006). En su formación toman lugar todas las instancias socializadoras, sean estas familia, institución educativa y otras de las cuales se vale la sociedad para formar sus ciudadanos.

En la institución educativa, quien mayor relación tiene con el y la estudiante es el y la docente y desde esa premisa puede asumirse que éste desempeña un papel fundamental en la construcción de subjetividades e identidades de sus estudiantes (Chaves, 2006). Desde esa óptica es indiscutible la función de las relaciones humanas en el ámbito educativo, en la conformación de un aprendizaje que no se circunscribe, exclusivamente, al aspecto cognitivo.

Desde la perspectiva indicada, Severino (2006) al analizar la formación ética de los y las estudiantes, afirma que las personas solo pueden tornarse éticas mediante una experiencia eminentemente personal. Argumenta el autor que la educación no es solo un



proceso institucional e instruccional, a su criterio, está investido de formación humana. En ese sentido, señala que en el proceso educativo hay una relación pedagógica personal, en un ámbito de relación social colectiva. Es por ello que plantea, que la mediación del y la docente es insustituible en el proceso de formación humano.

En el sentido expuesto, Caputo (2007) indica que generalmente se ha centrado la innovación educativa en la reforma de los métodos, las técnicas y programas, pero se han dejado de lado los análisis acerca de las prácticas educativas, la estructura institucional, las relaciones, las posiciones profesionales, así como los tiempos y los espacios donde se ejecuta la educación, indicando la necesidad de volver la mirada a los espacios donde acontece la educación.

Hay factores interdependientes con las interacciones humanas y estos están relacionados con dinámicas internas o externas al grupo y con aspectos tales como: lenguaje, estructura física del aula, manejo de la disciplina, mobiliario, entre otros, de modo que es importante destacar algunos, que de manera más directa, van a condicionar o influir en el tipo de

interacción que se establezca como parte de la dinámica del aula universitaria.

Camacho y Mendías (1999) argumentan que uno de los aspectos que debe abordarse con mayor rigor, cuando se fija la naturaleza de la relación profesor-alumno y profesor-grupo, es la disciplina. Señala que ésta ha de entenderse como un instrumento de enseñanza y no como castigo; este aspecto quizá sea uno de los elementos que en gran medida condiciona la relación profesor/profesora - alumno/alumna, pues muchas veces esa relación está mediada por los límites o las relaciones de poder que se establecen en el ambiente de aula.

En el sentido señalado, la disciplina se ha de constituir en el marco para la tarea de enseñar, para conformar un contexto seguro y predecible, ser un factor que optimice el proceso educativo, ha de ser una disciplina positiva que promueva seguridad, fácil aplicación, justicia, relaciones interpersonales saludables, en donde tanto profesor como alumno, se sientan cómodos.

Es interesante partir de ese señalamiento al incursionar en las relaciones profesor/profesora - alumno/alumna, pues muchas veces dichas interacciones se ven facilitadas o entorpecidas por el manejo de la disciplina y la conceptualización que se tenga de la misma. En ese sentido, asumir que se parte de un concepto de disciplina positiva, puede constituirse en sí mismo, en un factor de éxito para el establecimiento de relaciones entre los y las docentes y los y las estudiantes, realmente saludables.

Camacho y Mendías (1999), también apuntan al uso del lenguaje como un factor importante en el establecimiento de relaciones profesor/profesora - alumno/alumna, en ese sentido señalan que, es mediante el lenguaje como el y la profesora suelen aplicar la comunicación persuasiva, que en buena parte busca desencadenar procesos tendientes a orientar la conducta en determinada dirección. Conciben la persuasión como la intención consciente por modificar el pensamiento y acción del otro, mediante el uso del lenguaje.

Es importante destacar aquí, que los procesos persuasivos causan un efecto determinante sobre los sentimientos, pensamientos y acciones de quien los

escucha, de ahí la relevancia que este aspecto cobra en la relación profesorado/alumnado.

Es claro que uno de los recursos verbales más utilizados en la relación didáctica es el lenguaje, utilizado pedagógicamente para plantear preguntas, dar aclaraciones, juzgar, o sugerir, entre otras acciones. Se sugiere que la pregunta se constituya en un método que permita la reflexión compartida, ha sido ideada para hacer pensar y facilitar la construcción del conocimiento, se menciona además, que a pesar de ser una técnica antigua, hoy día es una característica del profesor moderno (Camacho y Mendías, 1999).

Otro aspecto relevante para considerar en las relaciones profesor/ profesora - alumno/alumna, es la escucha. Ha de recordarse que una escucha eficaz determina, en gran medida, el éxito de la comunicación y por tanto, de las interacciones.

Stronge (citado por Francis, 2006) indica que los reportes de investigaciones acerca de características fundamentales del docente universitario, reportan como básicos, el rol del cuidado y las interacciones con los estudiantes. En el primer caso, se destaca como rol

del cuidado la capacidad de escucha, comprensión y conocimiento del estudiante por parte del docente, significa reconocer al otro con sus características particulares y sus requerimientos específicos. La segunda característica, define la relación del profesor universitario con sus estudiantes, tanto en los ámbitos formales académicos como en los informales.

Este aspecto es destacable, pues muchas veces se concibe que una relación más horizontal llevada al ámbito no formal, conlleva la pérdida de respeto del estudiante hacia el docente, o de autoridad por parte del docente: aspectos que son referidos en datos de investigaciones sobre el tema. En este sentido, se suele cuestionar incluso, la labor de docentes que establecen relaciones más horizontales con sus estudiantes, bajo el entendido institucional, de que dichos comportamientos podrían de alguna manera, alterar la relación jerárquica que se espera se establezca entre docente/alumno (Francis, 2006).

Es innegable, también el papel que en las dinámicas de aula cobra el lenguaje no verbal, utilizado ampliamente en la interacción profesor-alumno. Aunque existe una estrecha relación, entre el

lenguaje verbal y no verbal como parte de la comunicación, separar ambos para profundizar en su análisis es importante, en la medida en que se pueden distinguir distintos énfasis, que determinan el tipo de comunicación y condicionan la interacción entre profesor/profesora y alumno/alumna.

Las señales no verbales incluyen movimientos del cuerpo, gestos, tacto, expresiones del rostro, cualidades de la voz, ritmo y cadencia de las palabras, miradas, apariencia física, uso del espacio y la distancia, entre otras. Todos estos elementos, se constituyen en signos, que dentro de un contexto, manifiestan aspectos positivos o negativos, que condicionan el tipo de relación y comunicación que se establezca y, por tanto, tienen importancia en el campo educativo. Las señales no verbales aportan información acerca de las características de personalidad y estado de ánimo, no solo del profesor, sino, también, del alumno, y por eso a criterio personal, se constituyen en elementos muy importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso del espacio es marcado mediante señales, gestos y posturas y eso determina o delimita, también,

el establecimiento de las relaciones, en este caso concreto, entre profesores y alumnos. Señalan Camacho y Mendías (1999), que el manejo del espacio es importante, pues los procesos comunicativos se pueden ver alterados cuando se percibe que mediante las conductas de acercamiento, se ha invadido el espacio del otro. De igual manera, se destaca el contacto físico o el uso del tacto en los procesos interaccionales, dado que mediante el mismo se establece de manera clara y rápida la expresión afectiva.

No obstante, en las instituciones educativas se asume con cierto recelo el contacto físico, el cual suele ser más aceptado en niveles educativos iniciales; además se ha de considerar que la duración, intensidad y zona de contacto, condicionan el significado que se le otorgue al mismo. Argumentan dichos autores, que el contacto físico ha de utilizarse con prudencia en las relaciones profesor-alumno, dado que a medida que el alumno crece intervienen las convenciones sociales y destacan que los cambios sociales, han ido obligando a una restricción en las expresiones táctiles en el aula.

El profesor bien puede utilizar el contacto físico como una expresión de afecto o estímulo hacia el alumno, pero bien puede ser percibido por el estudiante como una muestra de contacto indeseado o un signo de dominancia o paternalismo y, entonces, la interacción profesor-alumno se puede ver afectado. Es esta una de las razones por las que probablemente en la actualidad se restringe el uso del contacto físico en el trabajo de aula y en las interacciones profesor/profesora - alumno/alumna.

Los aspectos señalados: disciplina, uso del lenguaje verbal y no verbal, uso del espacio y expresiones táctiles, son también, elementos destacables para interpretar y comprender la dinámica de aula que se genera, cuando el docente utiliza esos elementos, de manera positiva o negativa.

Cuando el estudiante establece las primeras relaciones con el profesor, retoma para ello, las experiencias de vida y los contextos que forman parte de su historia. No sólo entran en juego las competencias, habilidades cognitivas, sino también, las emociones, sentimientos y recuerdos. Aspectos todos, que intervienen en esa interacción que se realiza entre



el profesor y el alumno. Como bien señala Cassasus (2003), no solo se aporta lo que el estudiante trae, sino que, también, entran en juego las capacidades, historia, conocimientos, emociones, pensamientos y creencias del docente, en cuanto a pedagogía, metodología y otras condiciones en las que desarrolla su práctica profesional. Agrega el autor, que la presencia o ausencia de un ambiente favorable o no para el aprendizaje, depende grandemente de la labor del docente y, en este caso, lo esencial para lograrlo, es que el y la docente busque establecer adecuadas relaciones interpersonales con sus alumnos y alumnas.

En una investigación desarrollada en el nivel de primaria en instituciones costarricenses, Chaves (2006) concluye que, en el contexto escolar la docente ejerce una influencia significativa en los procesos de socialización. Con el poder que se le otorga, con el lenguaje, con las interacciones, establece reglas de juego en el contexto de aula mediante lo cual transmite sistemáticamente, actitudes, conocimientos, experiencias, valores, mediante las cuales va moldeando la identidad de sus estudiantes. Aunque esta investigación es en primaria, es posible suponer que exactamente lo mismo sucede en los otros niveles del

sistema educativo, de ahí la pertinencia de este estudio para la investigación que se desarrolla en el ámbito universitario.

Otras investigaciones como las de Cashin (1988) y Marsh (1990), citadas por Francis (2006), muestran altos índices de correlación entre las relaciones establecidas por el docente con sus estudiantes y los logros educativos de éstos. Si uno de los objetivos de la educación es promover el desarrollo integral del estudiante y el aprendizaje del mismo, es importante retomar esos resultados que aporta la investigación y trabajar como docentes en la búsqueda de establecer relaciones interpersonales saludables entre el y la profesora y el alumno y la alumna, promoviendo de esta manera un clima de aula que, a su vez, favorezca adecuadas interacciones entre los estudiantes.

En la línea señalada, Palomero y Fernández (1999), destacan la importancia de que los docentes universitarios reconozcan las repercusiones de las relaciones interpersonales en los procesos educativos. Mencionan la incidencia de las relaciones entre profesores y estudiantes y entre estudiantes entre sí, en el proceso de aprendizaje señalando la pertinencia

de que se comprenda la dinámica de los grupos y las principales técnicas para favorecer la interacción entre estudiantes. Aspectos que en su criterio beneficiarán el mantenimiento de relaciones más horizontales en el salón de clase y promoverán el desarrollo del pensamiento, la capacidad crítica, la innovación, en pro del desarrollo integral del estudiante.

Se ha señalado el respeto como una de las características principales para promover relaciones profesor/alumno propicias para el desarrollo y aprendizaje. El respeto comienza, entonces, como una muestra de la relación que el y la docente logra establecer con sus alumnos y alumnas.

El tipo de interacción que se promueva en el aula genera una serie de emociones, tanto en el profesor como en el estudiante, aspecto que, a su vez, provoca acciones o comportamientos en ambos, que van determinando el desarrollo del curso, el ambiente de aula, la motivación, las formas en que se interactúa; en fin, determinan el clima de aula.

El contexto interaccional en el aula, la interacción profesor/profesora - alumno/alumna y entre los y las alumnas, constituye un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes; tanto en lo personal como en lo académico, en los distintos niveles del sistema educativo, incluida la educación superior. La percepción que tienen los y las estudiante, de sus relaciones interpersonales con las y los profesores es lo que más les impacta y no el contenido o materia de estudio.

Lo dicho es evidente cuando se realizan actividades con estudiantes en torno a los procesos educativos vividos por ellos: al preguntarles sobre cómo ellos aprendieron a lo largo de su educación básica, media o superior, casi nunca mencionan el aprendizaje de contenidos particulares, la utilización de medios para aprender o métodos pedagógicos determinados; lo que está siempre presente son las vivencias respecto a sus interacciones con los distintos profesores y profesoras y su percepción sobre las características personales de ellos y ellas (Miranda y Pereira, 2003).

Destacada la influencia, del aula y su estructura, del y la docente, sus características profesionales, psicopedagógicas y personales, así como las emociones, sentimientos, disciplina, respeto, lenguaje, motivaciones tanto de docentes como de estudiantes en la dinámica del aula, es necesario resaltar a continuación, algunas de las repercusiones de las interacciones entre los elementos señalados y más específicamente entre las relaciones interpersonales docente/alumno-alumna y alumno/ alumna, en el clima del aula.

### **2.5.3. Clima de Aula**

Para continuar con el análisis de las interacciones en el aula universitaria, es válido resaltar que tradicionalmente se concebía el aula y su ambiente, como resultado de la aplicación de parámetros y normas institucionales o roles formalmente establecidos, así por ejemplo, se la ha definido como el espacio que contribuye a la socialización de emociones; se espera que en ella, el docente imponga orden, disciplina y que controle al alumnado. El docente, y la docente por tanto, cuentan con el poder y la razón, partiendo de la idea de que es quien conoce y

tiene el oficio de enseñar. Con sus intervenciones, busca mantener el orden, la disciplina, captar la atención de las y los alumnos, pero con ellas también, puede valorizarlos o desvalorizarlos, mediante el uso del lenguaje y sus gestos.

Por otro lado, el y la estudiante ha de conocer y respetar las normas impuestas en el aula (*orden, silencio, mantener el ritmo de aprendizaje, entre otros aspectos*) y cumplirlas cabalmente para acceder al aprendizaje. Este tipo de visión sobre el hecho educativo y sobre los funcionamientos de los y las docentes y los y las estudiantes, se contextualiza dentro de un paradigma técnico que alimenta los enfoques curriculares de carácter academicista y tecnológico. Cabe recordar que el enfoque academicista anterior a los años sesenta, se enfoca en la transmisión de conocimientos y en la priorización del contenido.

Otra línea de pensamiento, ha planteado que el aula es un espacio en el que se construyen relaciones y se logran aprendizajes y desde esa perspectiva, se ha señalado que el y la docente mediante acciones de valoración o no del estudiantado, puede generar un

clima de aula que incide de manera decisiva en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Es así, como las valorizaciones que hace el y la docente, entre otras, pueden ser: escuchar, aprobar, estimular la expresión del alumno y alumna, aceptar sus intervenciones. Pero, también, puede llegar a desvalorizarle, cuando no le escucha, ni aprueba, cuando muestra expresiones que denotan molestia, pérdida de tiempo, (Medina, 1989).

Cualquiera de las posiciones señaladas, sea de valorización o desvalorización, repercuten en la imagen, autoestima, sentimientos, intereses y motivación del y la estudiante, razón por la cual, acercarse a la comprensión del clima de aula, se constituye en un aspecto relevante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, puede establecerse un paralelismo entre los aspectos señalados, su importancia en las dinámicas de aula y los planteamientos del paradigma práctico, donde el papel del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra un valor relevante.

Por otra parte, algunos autores se refieren a las dinámicas que se generan en las aulas, como relaciones de poder, en ese sentido, Mc Laren (citado por Meza, 2003), señala que las instituciones educativas forman a sus estudiantes, no solo mediante situaciones de aprendizaje estandarizadas, reglas de conducta, la organización del aula, los procedimientos psicopedagógicos utilizados por los docentes, sino también, por medio de un currículo oculto que incluye estilos de enseñanza y aprendizaje enfatizados en el aula, mensajes al estudiante y un ambiente físico y de aprendizaje que recoge las expectativas del maestro y la institución, entre otros factores.

Rivera (s.f.) en un estudio realizado en un salón de clase de primaria acerca del tema de la evaluación, señala que las relaciones de poder que se generan en la institución educativa y más concretamente en el aula, definen la calidad y el tipo de interacciones que se producen en el grupo. El poder es concebido por el autor, como un elemento activo, cambiante y que forma parte de las estructuras culturales, razón por la cual es imposible dejarlo por fuera al analizar las dinámicas que se generan en el aula.



En un acercamiento exploratorio para analizar la temática de las relaciones de poder en el aula universitaria desde la perspectiva de los y las docentes y los y las estudiantes, Pereira (2008) reporta que hoy día las relaciones de poder son una realidad en las aulas universitarias, se siguen vivenciando situaciones de desigualdad entre docentes y alumnos, donde impera el dominio del profesorado sobre el estudiantado y donde las características de las interacciones entre docentes y estudiantes se ubican más en el plano negativo, es decir en relaciones de poder caracterizadas por la dominación-sumisión.

Resumiendo el impacto de las relaciones de poder en la institución educativa, puede decirse, entonces, que el poder, como integrante de la cotidianidad, tiene que analizarse dentro de una compleja red de relaciones, con la facultad de definir un cuerpo social. Cuando un grupo social se apodera de los mecanismos que regulan dichas manifestaciones de poder, elaboran una estructura que permite poner en ejecución discursos de verdad que presentan un hecho como natural y bloquean acciones o discursos que lo cuestionen y de cierta manera se establece, una relación de poder y saber, desde la cual se llega a interpretar la labor de

las instituciones educativas como espacios cerrados. En el sentido señalado, entonces, entramos en el juego de las relaciones de poder y podemos participar de él o estar sometidos a él, o por el contrario, elaborar mecanismos de reacción al mismo, con un objetivo de transformación, (Pereira, 2008-b).

De acuerdo con Escofet (citado por Rivera, s.f.) afirma que el salón de clases se configura en un espacio específico, donde relaciones entre docente y alumnos están basadas en el poder y en la autoridad moral de uno sobre los otros. Aspecto que considera básico para determinar lo que llama las raíces desigualitarias del aula.

Es evidente, entonces, que cuando en el aula de clase, prevalecen relaciones de poder claramente explícitas, así como conductas provenientes del docente que no buscan igualar las circunstancias que en el aula se establecen, se dan condiciones en el clima de aula que no promoverán el aprendizaje dentro de un ambiente relajado, sino más bien tenso. De igual manera, se destaca el papel del y la docente como constructores de conciencia y promotores de condiciones e interacciones de aprendizaje dentro de la dinámica de aula, que bien

pueden caracterizarse por el respeto, la equidad y solidaridad.

El clima de aula, puede ser concebido, como la estructura relacional configurada por la interacción entre docentes y estudiantes y de éstos entre sí, influenciada por factores tanto internos, como externos a la persona. Hace referencia, también, al conjunto de actitudes generales hacia la institución, el aula, las tareas formativas que los agentes de la clase generan y que en términos generales, definen un estilo de relación humana (Medina,1989).

Por otra parte, hay aspectos propios de la institución educativa, referidos a la estructura (patios, jardines, áreas de trabajo, canchas, sodas, entre otros) y a la organización (recreos, tiempo libre, talleres y otros) que tanto a nivel de primaria, como de secundaria o universidad, se constituyen en factores que inciden en el clima de aula y, por tanto, en el aprendizaje.

Puede indicarse que, el clima social es el resultado entre otros factores, del conjunto de interacciones, vivencias, aspectos estructurales,

emocionales y motivacionales que influyen en el proceso de aprendizaje. Según sea la relación que se establezca entre dichos factores, así serán las características del clima de aula, la influencia que ejerza sobre cada alumno y alumna y sus reacciones hacia el aprendizaje.

La práctica profesional docente, responde, a una cosmovisión particular, que va a concordar con alguna teoría sobre la enseñanza y aprendizaje y, algún diseño curricular particular. De igual manera, dicha práctica determinará la estructura de las interacciones que se establezcan en el aula, y en términos generales, las dinámicas que en ella emerjan, de ahí que su análisis es importante (Medina, 1989).

La clase es el lugar de encuentro de un socio-grupo de alumnos y alumnas con el profesor o profesora. La amplitud del aula condiciona las posibilidades de interacción pero, también, coadyuva a que entre todos exista un clima ágil de participación o de pasividad.

En el sentido señalado, Vásquez y Martínez, (1996), indican que, los alumnos no se encuentran solos frente a los contenidos que deben aprender, sino que están rodeados de otros alumnos y alumnas que comparten

la misma situación. De la presencia del docente y su actuar y más concretamente de las interacciones que se establezcan se desarrolla la dinámica del aula.

Es claro el señalamiento de las autoras, en el sentido de hacer ver la riqueza de las interacciones que se generan dentro de un salón de clase, y en concordancia con ello, Rogers (1983) plantea que, dentro de un clima de comprensión del aula, donde el docente es más empático, todos los estudiantes tienden a establecer relaciones positivas con sus compañeros y desarrollan una actitud más positiva hacia sí mismos y hacia la institución educativa. De igual manera, insiste en señalar que si los y las alumnas tienen una fuerte relación con sus pares, también, tenderán a utilizar su capacidad de un modo más completo en su rendimiento académico.

Aun más enfático es Melby (1986), al señalar, que el docente ha de convertirse en un estudiante al que debe interesarle el mundo entero, e indica que es cierto que el docente se interesa en lo que enseña, pero que es su interés en la gente, en el acto de enseñar, en su alumno lo que realmente le otorga vida y significado a la enseñanza. En esta misma línea, sobre

la visión de lo que ha de ser el docente, el autor señala que es la actitud que él observe sobre la vida, sus perspectivas, su criterio ante la personalidad humana, su juicio sobre la singularidad del individuo, lo que demuestra el grado en que respeta la personalidad del alumno.

Por su parte, Navarro y Navarro (s. f.) señalan que el docente ha de constituirse en un facilitador de procesos motivacionales para el aprendizaje, innovando y creando las condiciones necesarias para activar las distintas habilidades y capacidades del alumno.

En relación con los aspectos motivacionales, Polanco (2005) sugiere la importancia de que el docente universitario asuma el hecho de que los y las estudiantes, como seres humanos que son, requieren de condiciones educativas mediante las cuales sientan protegida su autoestima y vivan experiencias que les otorguen sensaciones de éxito y mejoría; aspectos que promoverán en ellos y ellas el interés y la motivación. Es este un medio para que el estudiante se sienta capaz y orientado hacia el logro de metas de manera voluntaria. Recalca la autora, que el docente ha de tener presente que el alumno necesita recibir

comentarios positivos acerca de sus fortalezas y debilidades y, por tanto, necesita explorar opciones, pues ha de tenerse presente que en la realidad educativa confluyen factores internos y externos al alumno que inciden directamente en el proceso de aprendizaje.

Desde esa perspectiva, en su investigación Naranjo (2007) señala que, cuando se analiza el rendimiento académico desde diferentes variables, se ha llegado a demostrar que estudiantes con autoestima positiva, altas expectativas y motivación intrínseca hacia el aprendizaje, suelen obtener mejores logros académicos que aquellos con condiciones contrarias a las señaladas. Por lo que la correlación entre auto concepto y rendimiento académico suele ser alta.

Este es un factor que ha de ser considerado en la práctica docente, dado que ambientes de aula que favorezcan un clima cálido en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice de la mejor manera promoverá, a su vez, las condiciones necesarias para las relaciones interpersonales, la motivación, el gozo por el aprendizaje y dará a los y las estudiantes mayores herramientas para desempeñarse exitosamente,

aspectos todos que incidirán, también, en la auto percepción del estudiante y en su auto concepto.

Es interesante señalar que prioritariamente se han venido realizando estudios en las aulas a nivel escolar, referidos al tema de las relaciones interpersonales que se establecen, tanto entre iguales o compañeros y a las cuales se les ha denominado relaciones horizontales, así como a las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes a las cuales se les ha denominado relaciones verticales.

En ese sentido, hay estudios que plantean lo que se ha dado en llamar "la violencia verbal como pedagogía", así por ejemplo, Parra (1992), indica que el regaño se ha convertido en una manera de enseñar. Para este autor, el maestro suele relacionarse dentro y fuera del aula con sus alumnos mediante el regaño. Este tipo de relación va generando un clima de temor, pero, a la vez, va conformando una manera de entender y practicar las relaciones humanas. Ha de considerarse que el regaño excluye el afecto y la comprensión y con su modelaje se establece una manera violenta de acercarse a los otros, razón por la cual es importante de analizar este aspecto, cuando forma parte de las



interacciones que se establecen en el aula de clase y que, a su vez, condicionan el clima social de la misma.

Desde la perspectiva mencionada, se nota, entonces, como el clima que se genera en las aulas, en gran parte, va a estar determinado por los comportamientos del maestro. Es esperable que si desde el comienzo de la jornada educativa las interacciones que los y las docentes establecen con sus alumnos y alumnas, se caracterizan por regaños y humillaciones tal como lo plantean los autores señalados, es a su vez, esperable que el estudiante no pueda desligarse con facilidad de las preocupaciones o pensamientos externos a la institución educativa y entrar con optimismo a un mundo de aprendizaje, dado que las condiciones que se establezcan serán apropiadas para generarle estabilidad y comodidad.

Señala la literatura que las situaciones conflictivas que se presentan en las instituciones educativas, son tratadas por algunos profesores con ironía, burla, desprecio e incluso recurren a la ofensa verbal y a la agresión física (Parra, 1992). Sin embargo, el efecto que esta práctica tiene no provoca

en los estudiantes los frutos esperados por el profesor.

Rivas (s.f.) argumenta que suele dejarse de lado en la práctica docente universitaria el análisis del clima emocional del aula, muchas veces por considerar que el academicismo universitario ha de ser lo prioritario. Además, de que al hablar de clima emocional, se tocan aspectos referidos a las emociones y sentimientos que se generan en el aula. Hoy en día, se estima que el aspecto emocional es un nuevo indicador del desempeño de calidad académica, pues en una cultura de innovación universitaria que busca mayor participación estudiantil ha de dar paso a aprendizajes formativos, activos y autónomos. Medina (Citado por Rivas, s.f.) dice que la innovación universitaria exige que los y las docentes abandonen su visión limitada del salón de clases, para poder desarrollar un proceso global de educación donde "aprender a aprender" esté asociado a un proceso más analítico.

Casassus (citado por Rivas, s.f.) indica que el clima del aula es el ambiente emocional en el cual se priorizan las interrelaciones, donde la persona es vista desde sus dimensiones cognitivas y emocionales,

donde el docente se interesa por el desempeño de sus alumnos y realiza una evaluación sistemática como parte de sus actividades de apoyo al aprendizaje. Un ambiente en el que se fortalecen los principios de equidad y pluralismo de raza y género, donde el trabajo participativo con los y las estudiantes se explicita desde la planificación curricular.

No obstante lo dicho, en el ámbito universitario se ha incursionado ya en el estudio de las repercusiones del clima de aula en el aprendizaje y concretamente, en los factores que hacen la diferencia entre un clima de aula positivo o no, tal como se ha señalado en este apartado.

En un estudio realizado con la participación de docentes y estudiantes universitarios (Hernández, 2005), se muestra una coincidencia entre estudiantes y profesores acerca de que los factores afectivos son de suma importancia para un adecuado clima de aula y para el logro de mejores aprendizajes para los y las estudiantes, además, de que aclara que este es un tema poco tratado o evidente en el contexto universitario.

Agrega la autora, que los factores afectivos al ser propios de la naturaleza humana, influyen en la vida de la persona, en su disposición para relacionarse con otros (*profesores, compañeros, entre otros*) y para tener una actitud abierta hacia el aprendizaje, razón por la cual propone que éstos han de formar parte importante del proceso de aprendizaje como la tienen los contenidos.

En ese sentido, Bisquerra (citado por Hernández, 2005) argumenta que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que busca el desarrollo emocional como complemento indispensable del cognitivo, ya que ambos son elementos esenciales del desarrollo integral de la personalidad.

De igual manera, cuando se indica que el propósito de la educación es brindarle al estudiante la oportunidad de construir conocimiento y, también, de desarrollarse de manera integral en el marco de la cultura, Brokbank y Mc.Gill (citados por Hernández, 2005), mencionan que la educación a nivel superior debe de planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje que lleven a sus estudiantes y profesores a una verdadera reflexión crítica, lo que, a su vez, implica

una visión más holística, *“que abarca el saber, el yo y el mundo”*.

La posición constructivista del aprendizaje y más concretamente los lineamientos sobre aprendizaje significativo, lleva a reflexionar acerca de la pertinencia de que en el contexto universitario se retome la idea de ver al estudiante como una persona que tiene una posición activa (mental y física) en su proceso de aprendizaje, y que es capaz de construir conocimiento a partir de sus propias potencialidades, de sus instrumentos cognitivos, pero también, a partir de la interacción que logra establecer con el profesor y con sus iguales. El aprendizaje se torna significativo cuando hay condiciones que permiten el óptimo desarrollo del conocimiento, bajo el entendido de que las dinámicas relacionales forman parte de éste.

En esa línea de pensamiento, Hernández (2005), plantea que cuando en el contexto universitario se consideran los aspectos externos e internos que propician el aprendizaje, se logra crear un clima de aula positivo entre estudiantes y profesor logrando promover el interés y entusiasmo por el proceso de aprendizaje.

Desde esa perspectiva, Polanco (2005) señala que la verdadera motivación de un estudiante universitario está en aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, ya que busca con su profesionalización insertarse en un mercado laboral competitivo, por lo que el discurso pedagógico de la institución educativa cumple la función de reforzar o no, su interés por el aprendizaje. Agrega la autora, que una persona motivada va a mostrar persistencia en la carrera que ha escogido, de ahí la importancia de este factor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, la función del docente y las estrategias de enseñanza son importantes para la motivación del estudiante, y aclara que motivar al estudiante desde el punto de vista docente, en ningún momento supone bajar el nivel de la enseñanza y por ello indica, que a nivel de aula es posible orientar de manera motivacional mediante: la estructura de la tarea, el mecanismo de la recompensa y la forma de ejercer la autoridad.

De nuevo, se nota como los autores mencionados de una u otra manera concuerdan en señalar la importante

labor que cumple el docente en las dinámicas relaciones que se establecen en el aula universitaria.

Uno de los aspectos que refleja el clima emocional de la clase, es la reacción de los profesores ante los errores o equivocaciones de sus alumnos y alumnas. En ese sentido, agrega Gallardo (2007), que en una investigación realizada pudo determinar que el clima del aula, es más positivo en las clases donde los profesores tratan el error como un elemento necesario para el aprendizaje, pues ayuda a que el estudiante reflexione sobre sus conocimientos y lo impulsa a buscar otros.

Agrega, que la confianza disminuye en la relación profesor y alumnos, cuando los docentes corrigen los errores de manera inmediata o exponen al estudiante que se ha equivocado ante el resto de los alumnos, sin promover la reflexión sobre el error.

Propone la autora citada, que debido a la repercusión de las actuaciones del docente en el clima de aula, en la formación se debe fomentar el área psicopedagógica y centrar el análisis y la reflexión de los docentes en sus pautas comunicativas, ya que es

ésta una manera de acercarse a la autorreflexión de la práctica educativa y poder, entonces, enfrentar eficazmente las nuevas situaciones y problemas que se presenten en el aula.

Por otra parte, una investigación realizada por Rivas (s.f.) concluye que la nueva lógica dentro de modelos más constructivistas ha generado en los y las estudiantes universitarios, una valoración de las relaciones interpersonales como medio de efectividad y eficiencia para el aprendizaje significativo.

Queda claro en esta breve revisión, la existencia de factores tanto endógenos, como exógenos, que van determinando las vivencias en las instituciones educativas. Es así como la influencia de la familia, del ambiente, de la comunidad, de la cultura, de las características personales y profesionales de los y las docentes y, de igual manera, las características, condiciones y desempeño de los y las estudiantes, van marcando las pautas de las experiencias educativas, sociales y emocionales que se desarrollan en las aulas y que, en gran medida, conforman el clima característico de las instituciones educativas.



Aunque en las relaciones verticales (profesor/profesora - alumno/alumna), el poder se concentra en el y la docente, quien dependiendo de sus concepciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de su estructura de personalidad, de sus valores, puede flexibilizar dichas relaciones y permitir un clima de aula más apropiado para el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Es notable que en el aula, independientemente del nivel educativo del que se trate, van a darse las interacciones verticales y las horizontales. Es adecuado que el y la docente comprenda que este tipo de relaciones siempre se van a establecer y que dependiendo de su comprensión, de su personalidad y de sus estrategias, dichas relaciones pueden tomar un giro positivo o uno negativo y que las implicaciones educativas de esto son muchas e importantes.

Es innegable la influencia que el y la docente tiene en sus alumnos y alumnas. La personalidad del y la docente, sus creencias, sus valores, su visión del aprendizaje y de la enseñanza, marcan su desempeño en el aula y determinan las relaciones que establezca con sus alumnos y alumnas.

La labor docente se constituye en una responsabilidad que demanda atender un proceso complejo en el que interactúan una serie de factores; por ello es pertinente destacar el planteamiento de León (1998), quien claramente señala que:

Cuando una persona toma la decisión de ser maestro está asumiendo no solamente una carrera con consecuencias de carácter personal y familiar, sino también una responsabilidad compleja y demandante, que trasciende el plano estrictamente profesional e involucra también el social y el emocional (p. 56).

El salón de clase, en este caso en particular, el aula universitaria, es el entorno físico-humano en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una óptica institucionalizada. Es justamente, por esta razón, que se espera que se establezcan dinámicas relacionales apropiadas, no solo entre el espacio físico del cual se dispone, el número de estudiantes en la clase sino, también entre factores tales como mobiliario, niveles de ruido interno y externo y, también, las características de personalidad tanto de alumnos y alumnas, como de los y las docentes y las interacciones que entre ellos se establecen;

aspectos todos que han sido ampliamente señalados en la literatura. Es un lugar que exige crear un entorno con sensibilidad, riqueza, estilo y profundidad humana (Medina, 1989).

En un estudio que buscaba conocer las percepciones expresadas por estudiantes en relación con las emociones favorables y desfavorables percibidos por ellos y ellas, en el contexto interaccional del aula, Ibañez, Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse (2004) e Ibáñez (2002), destacan que las emociones positivas o agradables, permiten la realización de acciones favorables para el aprendizaje, mientras que emociones negativas o desagradables limitan y obstaculizan el aprendizaje.

Como conclusión los autores destacan que el contexto interaccional en el aula (*profesor/profesora - alumno/alumna y alumno/alumna - alumno/alumna*), incide de manera significativa, no solo en el ámbito personal del estudiante sino, también, en el académico y que este aspecto es válido para cualquier nivel del sistema educativo. En este sentido, Ibáñez (2002) añade que, la percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores y

profesoras, tiene mayor impacto en el aprendizaje, que el contenido de la materia en estudio.

De igual manera, se enfatiza, también en el hecho de que no es divisible el ser humano en cuanto a emociones y sentimientos, de su plano estrictamente cognitivo, de ahí que es viable rescatar el planteamiento que hace Maturana (1990) en el sentido de que es justamente la emoción lo que define el ámbito de las acciones humanas y configura el mundo en que vive. Por eso, la educación como hecho social debe destacar el papel protagónico de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta nueva mirada pedagógica, Maturana (1992), menciona la priorización de las emociones, entendidas como disposiciones corporales dinámicas, cuyo cambio dependerá del curso de la interacción que guíe el profesor en el aula. Como puede deducirse, es innegable, entonces, el efecto que tienen las emociones al ser consideradas como fundamento de las acciones de aprendizaje de los y las estudiantes en las dinámicas relacionales.

Los aspectos señalados anteriormente, destacan el papel que cumplen el y la docente en las dinámicas relacionales en el aula universitaria y el impacto de éstas en el clima social del aula. Es el desempeño docente una de las variables que llevan a la generación de un clima de aula positivo o negativo, unido al manejo de los contenidos, al tipo de relaciones que establece con sus estudiantes, entre otros aspectos.

Aunque dichas dinámicas son compartidas por las propias actuaciones de los y las estudiantes, es desde esta óptica que para Ibañez (citada por Ibañez, et al., 2004) tomar en cuenta lo que ocurre en las aulas permitirá a los y las docentes cambiar de manera positiva el curso que sigue el aprendizaje de los y las estudiantes. Es así como menciona que las posibilidades de transformación de la actual cultura educativa radican principalmente ““. . . en las oportunidades de cambio efectivo en las prácticas pedagógicas de los profesores”” (p. 4).

Llacuna (s.f.) indica, por otra parte, que es necesario que exista cierto modelo de actuación del docente, que garantice de alguna manera la eficacia docente, insiste en que no se trata de llegar a un

perfil de actuación docente centrado exclusivamente en aspectos personales del profesor, tales como simpatía, capacidad empática entre otros, sino que más bien ha de suponerse que una unidad de enseñanza ha de ser compartida en diversidad de actuaciones concretas tales como, explicar, preguntar, animar.

Como se señala, es entonces un vínculo entre características de personalidad consideradas como positivas y dinámicas de trabajo en el aula las que realmente permiten un clima de aula caracterizado por el respeto y la participación estudiantil.

Por otra parte, para Soto (2001) tanto el docente como el estudiante son co-partícipes de la experiencia de aula y, en ese sentido, son generadores de experiencias en el desarrollo del hecho educativo aspecto que incide directamente en la dinámica del funcionamiento del aula. En esa línea, argumenta que el docente ha de tener claro su papel en el proceso de aprendizaje y más, concretamente, en la evaluación del trabajo cotidiano, de modo que al observar su práctica diaria sea capaz, también, de mejorar sus estrategias de trabajo y las dinámicas interactivas en el aula.

Martínez, Buxarrais, y Esteban (2003, p. 9) plantean que los profesores universitarios en su relación con los estudiantes, pueden mantener interacciones que se ubiquen en tres ámbitos, a saber: la actividad docente para enseñar una asignatura, la de evaluador del aprendizaje alcanzado por el estudiante o la de una persona que atiende al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal. Independientemente de cuál ámbito se trate, ha de privar el respeto hacia el estudiante como persona y alumno.

Por otra parte, Coll y Mercer (citados por Martínez et al., 2003) señalan que prestar atención a la organización conjunta entre profesor y alumno, en busca de situaciones de interactividad en las que se compartan responsabilidades y se compartan significados, son importantes para los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para generar un clima de aula que realmente favorezca el desarrollo apropiado de dicho proceso.

A manera de reflexión teórica, se resumen a continuación, los aspectos más destacados que han sido analizados en el capítulo y que permiten contextualizar

la importancia del desarrollo de una investigación sobre las características de los y las docentes y el clima de aula desde la mirada de estudiantes universitarios.

## **2. 6. Reflexión sobre las Dinámicas Interactivas en el Ámbito Universitario.**

A manera de síntesis, es importante hacer un ejercicio de integración, en el que se vislumbren los diferentes aspectos que conforman el objeto de estudio de la investigación, a saber: ámbito universitario, características del docente, características de las interacciones docente/alumno-alumna, alumnos y alumnas entre sí y el clima de aula.

Es importante mencionar que existe una fuerte relación entre el modelo curricular que el docente universitario utilice y las diferentes dinámicas interactivas que se establecen en el aula de clase. La forma en que los y las docentes conciban los procesos de enseñanza y aprendizaje, la manera en que interpreten las relaciones interpersonales, las estrategias de trabajo que utiliza, entre otros



factores, determinarán el clima que se genere en las aulas universitarias.

La revisión teórica permite señalar que las dinámicas relacionales que se establecen dentro del aula en el contexto universitario, tienen características que son comunes a los procesos educativos, independientemente del nivel en el que ellos se desarrollen.

Es innegable el papel decisivo que juega el docente en el establecimiento de las condiciones de aprendizaje, que estarían referidas, no solo a los contenidos y estrategias de enseñanza, sino también, al clima positivo o negativo que facilite o no el establecimiento de dinámicas relacionales dentro del aula de clase para promover el aprendizaje.

Se ha destacado en los apartados anteriores, que el concepto que de educación se tenga, el diseño del currículo, las características profesionales, psicopedagógicas y personales del docente, así como las dinámicas relacionales que se establecen entre profesores y estudiantes y entre estudiantes, van conformando un clima de aula que unido a las

características de ésta, promueven o no condiciones propicias u obstaculizadoras del aprendizaje.

Se ha enfatizado en que los factores propios del y la docente, inciden de manera directa sobre el clima que se genere en el aula; es así como las características de personalidad, su concepto de aprendizaje, las estrategias que utilice, el modo en que asume o no las emociones y sentimientos en la dinámica de aula, se constituyen en factores determinantes del clima de aula. Es importante señalar, que aspectos como características físicas de la institución, condiciones ambientales que rodean el aprendizaje, tipo de interacción entre estudiantes son, también, elementos del mismo proceso, que de una u otra manera condicionan el clima social del aula.

Las consideraciones sobre el clima de aula son importantes para un buen trabajo docente, independientemente del nivel educativo en el que se labore, de manera que los aspectos antes mencionados son propios, también, de las dinámicas relacionales en el contexto universitario.

Aunque existen varios estudios en el ámbito nacional e internacional que abordan las dinámicas relacionales en el ámbito universitario, son escasos los que recurren a la participación de los estudiantes en el desglose de características que de acuerdo con sus vivencias pueden identificar a los y las docentes que a criterio propio, realicen de manera adecuada su labor. Es, por ello, que el acercarse a la caracterización docente, desde una mirada estudiantil, se convierte en un reto importante para considerar en el diseño curricular el factor docente como promotor o no, de condiciones que promuevan adecuados procesos de enseñanza-aprendizaje.

### ***2.7. Vinculación entre Paradigmas Curriculares y Clima de Aula.***

Interesa reconocer en este apartado, como la puesta en marcha de distintos paradigmas curriculares en el aula, conlleva, a su vez, la existencia y desarrollo de dinámicas de aula diversas que pueden favorecer o entorpecer el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destacan en este apartado algunas referencias a las prácticas

educativas y sus correspondientes desarrollos de climas de aula diversos.

Vale destacar algunos de los aspectos que se han venido planteando en los apartados anteriores y que de manera global permiten un acercamiento al tema de investigación contextualizado en la realidad social e institucional que circunscribe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ha quedado claramente señalado que la educación es un elemento destacable en los proyectos socio políticos y culturales de las naciones; la educación, suele responder a una visión de hombre y de mundo que la sociedad desea preservar y fortalecer. Es mediante ella, que los pueblos transmiten valores, ideas, conocimientos y creencias, pero es, también, mediante ella, que se promueven desde las aulas cambios en las cosmovisiones que de una u otra manera pueden incluso llegar a producir transformaciones sociales importantes.

La educación como valor social ha de constituirse en el medio para promover la formación del ser humano, no sólo desde la perspectiva cognoscitiva, sino

también, desde la humanización del ser humano para que sea capaz de insertarse en una sociedad que día a día se modifica y la cual requiere de ciudadanos profesionalizados capaces de insertarse de manera eficaz en el mundo laboral. Las tendencias actuales en cuanto a formación ciudadana enfatizan en la necesidad de incorporar la emoción y el sentimiento como elementos determinantes en los procesos formativos y como aspectos inherentes al ser humano.

Cabe destacar que la visión que se tenga en cuanto al porqué, el cómo y el para qué de la educación, determina de manera directa las propuestas curriculares de las instituciones formadores y la forma en que se relacionarán todos los elementos que inciden y forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los que pueden mencionarse, los siguientes: aspectos cognoscitivos, emotivos, concepto de aula, condiciones físicas y estructurales del aula, interacciones docente/alumno, alumno/alumno, contenidos, estrategias metodológicas, función de la evaluación, tipos de evaluación, clima de aula, disciplina, uso del tiempo y espacio, entre otros posibles de destacar.

Existe una clara vinculación entre las propuestas curriculares, los paradigmas en los cuales se sustentan y las dinámicas de aula que de la aplicación de unos u otros se deriva. Es, por ello, importante de retomar la concepción paradigmática de algunas propuestas curriculares y establecer desde ellas las dinámicas de aula que es viable suponer que se generarán a partir de la práctica educativa.

Así, paradigmas controladores como el tecnológico generan climas de aula controladores, reproductivos y en la mayoría de las veces represivos.

En la visión más tradicional, se asume un enfoque de educación como transmisora de conocimientos y valores sociales; en ese sentido se enfatiza en el contenido y en la priorización de estrategias de trabajo que llevan al uso de la clase magistral, el texto y la pizarra como recursos didácticos. Dentro de esta visión técnica del currículo, la labor del docente está claramente priorizada y su función radica en transmitir los conocimientos socialmente valorizados, y utilizar las estrategias metodológicas como medios para garantizar el aprendizaje y la concordancia del contenido con los objetivos propuestos.

Es, en concordancia con esa visión que se espera una dinámica de aula en donde se valoriza la función docente, en donde la institución otorga un valor y un poder explícito al docente, en donde la disciplina cumple el cargo de hacer funcional la tarea del docente y donde el papel del estudiante es más pasivo que activo. Las interacciones de los y las docentes con los y las alumnas se circunscriben a una relación de respeto/temor, acatamiento de reglas y en las cuales la interacción entre alumnos y alumnas está claramente negada como paralela al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la perspectiva constructivista, se rescatan los contenidos, las emociones, las interacciones, la repercusión de los distintos elementos señalados anteriormente como copartícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es tan importante el papel del y la docente, como persona, profesional y pedagogo, como lo es la del alumno y alumna dentro de su subjetividad y como ser social, en donde los conocimientos anteriores, cultura, experiencias y contexto lo han ido definiendo como persona.

Es, con el concepto de aprendizaje como proceso activo y dinámico, donde tanto docente como estudiante se encuentran en situación de aprendizaje, lo que en última instancia lleva al planteamiento de una visión curricular que parta del respeto al otro, del conocer que la motivación es un elemento imprescindible en el proceso de aprendizaje y en el que, también, se valora el contenido, las habilidades, las actitudes como formadoras de conocimiento, valores y creencias.

Desde una visión de aprendizaje significativo pueden crearse condiciones de aula que susciten de manera positiva los procesos de adquisición de conocimientos y de desarrollo integral que permitan no solo acceder al conocimiento sino, también, generar comportamientos, de respeto, autonomía solidaridad, donde la incorporación en sociedad sea saludable pues se requiere de equidad y oportunidad para todos y dejar abierta la opción y el deseo permanente hacia el aprendizaje.

Es importante destacar que la Universidad como institución educativa responde a un modelo de sociedad que la hace parte de ella, que deposita en ella las expectativas de la formación profesional que un mundo



en constante transformación como el actual requiere. El modelo educativo de la Universidad condiciona, a su vez, el modelo que adoptan las facultades y dentro de ella la percepción que se tenga acerca de los procesos educativos y formativos.

Es, claramente esperable que las dinámicas interactivas que se desarrollan en las aulas universitarias sean fiel reflejo de los conceptos pedagógicos que en ellas se prioricen, de manera que recopilar las características docentes, desde la perspectiva de los y las estudiantes universitarias, es un reto interesante, para acercarse al conocimiento de las percepciones estudiantiles y del concepto del y la docente como generadora de aprendizajes en el ámbito universitario.

En concordancia con los planteamientos propuestos en los capítulos precedentes, se insertan a continuación los procedimientos metodológicos seguidos para el desarrollo de la investigación propuesta. Cabe recordar que los mismos responden a un diseño de método mixto con predominancia de la perspectiva cualitativa.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

### 3.1 Introducción

Es importante aclarar que los planteamientos teóricos sobre el tema de la presente investigación, señalan que ha existido una tendencia a abordar cuestiones referidas a las características del personal docente universitario, desde la visión de los formadores, de las instituciones, de las especialidades, así como desde las estrategias didácticas, materiales y recursos.

De igual manera, se han destacado las características de los y las docentes desde la visión del manejo del contenido, pero hay pocas investigaciones que apunten a la perspectiva estudiantil como fuente de datos, para identificar las características deseables del y la docente, aunque cabe aclarar, que ha habido participación estudiantil en aspectos referidos a la evaluación de cursos. Por lo tanto, esta investigación respondió a la necesidad de acercarse a los rasgos del personal docente, desde una óptica menos conocida y se espera que la información que se obtenga, constituya un aporte que favorezca los procesos formativos, pero también, a quienes de una u

otra manera, se relacionan con este campo de especialidad.

Es claro el planteamiento, en la actualidad al señalar que el y la estudiante son el centro del proceso de aprendizaje; no obstante, por lo que se reporta en la literatura, son escasas las ocasiones en las cuales, es justamente el y la estudiante, quien brinda opinión acerca del docente o de la docente, excepto en cuanto a evaluación del desempeño en determinados cursos.

En especial a raíz de los procesos de acreditación, las instituciones educativas han otorgado a los y las estudiantes la oportunidad de evaluar, no solo los cursos recibidos, sino también, a los y las profesoras que los impartieron. Cabe destacar que comúnmente dichas evaluaciones enfatizan prioritariamente en aspectos referidos al manejo del contenido por parte del y la docente, a los recursos didácticos, y estrategias de aula, más que a las dinámicas interactivas, emociones y clima de aula. En la línea señalada, la investigación desarrollada apostó a recuperar la perspectiva estudiantil acerca de las dinámicas interactivas, la caracterización del personal

docente universitario y como parte de ello, el clima del aula.

Este capítulo de metodología presenta la estrategia seguida para la aplicación de la investigación. Es importante indicar, que la misma respondió a un diseño de método mixto (DIMIX), que se formuló mediante fases, razón por la cual, el presente capítulo se ha organizado de modo que se visualicen las diferentes etapas seguidas, no solo para el diseño de la investigación, sino también, para la implementación de la misma.

Se iniciará con la presentación de aspectos de carácter general, como: tipo de investigación, métodos, contextualización del sitio, acceso al campo, y, posteriormente, se hará referencia a las fuentes de información, definición de variables, macro categorías y categorías derivadas, participantes, instrumentos y técnicas, recolección de información, análisis de datos y estrategias de validación.

Por otra parte, y en concordancia con la integración metodológica que plantea la investigación, se ha optado por separar en fase I y fase II el

trabajo, por lo cual en algunos de los rubros se explicita la labor a realizar, en concordancia con las fases propuestas. Desde el punto de vista de la clasificación sobre predominancia del enfoque, planteada por Johnson y Onwuegbuzie (2004), cabe señalar que en la presente investigación la secuencia fue cuantitativa-cualitativa, inició con una fase cuantitativa (Fase I), seguida de una Fase II con enfoque cualitativo, en términos generales la investigación priorizó la perspectiva cualitativa (cuantitativa → CUALITATIVA).

Se explicitan a continuación, los diferentes aspectos mencionados anteriormente.

### **3.2 Tipo de Investigación**

La investigación planteada se propuso indagar cuáles eran las características reales y deseables del y la docente universitaria, identificadas por los y las estudiantes de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional, y constituyeron un posible perfil para el personal docente universitario, quien promueve no solo el desarrollo del y la estudiante en su ámbito personal, sino también, en el cognoscitivo.

De igual manera, buscó la comprensión de dichas dinámicas y su repercusión en el clima de aula.

En el sentido expresado, la investigación asumió la complementariedad metodológica, desde la óptica propuesta por Di Silvestre (2008, p. 71) en el sentido de que en la comunidad científica

. . . se ha ido posicionando en la actualidad una estrategia de investigación que permite combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa aún cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas. Esta estrategia de investigación es la denominada "multimétodos", "métodos mixtos", o "triangulación metodológica", cualquiera sea su nombre ella apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa.

Aspecto que, también, es retomado por Salgado (2007), quien señala que el diseño en el marco de una investigación predominantemente cualitativa, es flexible y abierto, razón por la cual ha de ajustarse a las características no solo del objeto de estudio, sino, también, a las condiciones en que se circunscribe.

Por ello, en el caso concreto de la presente investigación, se optó por enmarcarla dentro de un diseño de Método Mixto (Ver figura 1). Se comparte lo planteado por Ruiz (s.f) cuando afirma que la investigación mixta busca obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente.

Cabe recordar que en el período de 1960 a 1970, sin otorgarles el nombre de diseños mixtos, se propusieron una serie de estudios e investigaciones en los cuales se inició la mezcla de métodos cualitativos y cuantitativos en medicina criminalística. Ruiz (s.f.) señala que, Sieber (1973) sugirió la mezcla de estudios de caso con encuestas, creando así un nuevo estilo de investigación y Jick en 1979, introdujo los términos básicos de los diseños mixtos, al introducir técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos, dando un lugar prioritario a la triangulación de datos.

En los años 80, se fortaleció ese tipo de opción metodológica y los diseños mixtos se constituyeron en un medio de unir el enfoque cuantitativo y cualitativo. También, en esos años se inició el debate sobre la



legitimidad de la investigación mixta, y como corolario se amplió el concepto de triangulación llevándola más allá de la comparación entre cualitativo y cuantitativo, de modo que aparecieron diversos tipos de triangulación, entre los que es posible mencionar: teorías, métodos e investigadores. Pero, también, se diversificaron los enfoques que se proponían dentro del paradigma naturalista (Ruiz, s.f.).

Christ (2007) señala que la investigación mediante métodos mixtos se ha fortalecido en los últimos veinte años, y los estudios exploratorios cualitativos, seguidos de estudios confirmatorios han sido comunes y concurrentes. En esa misma línea Dellinger y Leech (2007) analizan, también, la validez de los métodos mixtos en la investigación.

Como se señaló el fortalecimiento de los diseños de modelo y de método mixto se fueron fortaleciendo y han desarrollado planteamientos teóricos interesantes acerca de su validez y de los procedimientos de triangulación. Desde esa perspectiva, Driesnack, Sousa y Costa (2007) señalan que la triangulación ""Se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo

fenómeno""(p. 4), donde el método de recolección y o interpretación de los datos, bien podría ser diferente.

En los años 90, las investigaciones con diseños mixtos se hicieron muy útiles en campos como Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación, bajo el entendido de que el uso de más de un método, potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si éstos se referían a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad.

En el año 2000, Denzin y Lincoln, plantean una revisión profunda acerca de los procesos de triangulación, lo cual aportó importantes elementos a la propuesta de investigación mediante diseños conocidos como mixtos.

Es importante señalar que Driesnack, et al., (2007), retoman la revisión de los diseños de método mixto, en función de su referencial teórico, ya sea cuantitativo y cualitativo y en ese sentido, señalan que los diseños se pueden clasificar de la siguiente forma:

CUAL + cual

CUAL → cual

CUAL + cuan

CUAL → cuan

CUAN + cual

CUAN → cual

CUAN + cual

CUAN → cual

La simbología utilizada, ha de interpretarse de la siguiente manera:

**+** : el método secundario se está utilizando simultánea o concomitantemente en el mismo período de recolección de datos.

**→**: indica que el método secundario se utilizó posterior a la recolección de los datos primarios.

**Mayúscula**: señala el método que tiene priorización en el diseño.

Johnson y Onwuegbuzie (2004), definieron los diseños mixtos como “... el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

Los conocimientos desarrollados permitieron a autores como Tashakkori y Teddlie (2003) y Mertens (2007), plantear que el enfoque mixto estaba basado en el paradigma pragmático. De igual manera, Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez (2003), señalaban que los diseños mixtos se fundamentaban en la posición pragmática (*el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo*) o en la posición dialéctica (*hay una mejor comprensión del fenómeno cuando se combinan los paradigmas*) y conformaban así, una tercera fuerza en la investigación. Por otra parte, Moscolini (2005), hace referencia, también, al uso de la triangulación en los diseños mixtos.

Básicamente, los autores y autoras citadas, señalaron que los diseños mixtos permitían a los investigadores combinar paradigmas para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación. En ese sentido, señalaban que la investigación mixta se fortalecía, al poder incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que de una u otra manera, ofrecían mayor sentido a los datos numéricos.

Igualmente, planteaban que los diseños mixtos permitían una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitaban el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos. Destacaban también, dichos autores y autoras, que los investigadores debían tener conocimientos apropiados de aquellos paradigmas que iban a integrar mediante los diseños mixtos, de modo que se garantizara dicha integración.

Por otra parte, Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006), indican que las investigaciones bajo un diseño mixto podían ser de dos tipos:

*Con modelo mixto*, en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos como cualitativos. *Con método mixto*, en cuyo caso los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

También, propusieron una organización de los diseños mixtos en función del paradigma que enfatizaban y del orden o secuencia en el que se aplicaban, en esa línea, plantearon lo siguiente:

*Igualdad en el estatus:* se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad. En el sentido expuesto, dichos diseños pueden expresarse de la siguiente manera:

**Concurrente:** CUAL + CUAN

**Secuencial:** CUAL → CUAN

CUAN → CUAL

*Estatus dominante:* en esta categoría se ubican los diseños en concordancia con los objetivos de la investigación e interés del proponente, y según la priorización de los enfoques, ya sea el cuantitativo o el cualitativo, la aplicación puede ser tanto, secuencial como concurrente.

**Concurrente:** CUAL → cuan

CUAN → cual

**Secuencial:** CUAL → cuan

cual → CUAN

CUAN → cual

cuan → CUAL

Por otra parte, Rocco, et al., (2003) plantearon una clasificación acerca de los diseños de método mixto, y modelo mixto, en el que señalaron diferentes combinaciones, según el carácter exploratorio o confirmatorio, es así como dichos autores propusieron la siguiente organización:

*Tipos de Diseño con Método Mixto:* Para la clasificación de diseños con método mixto, es decir, aquellos que combinan metodologías cuantitativas y cualitativas, los autores señalados proponen los siguientes tipos:

- **Tipo I:** Investigación confirmatoria, con datos cualitativos y análisis estadístico.
- **Tipo II:** Investigación confirmatoria, datos cualitativos y análisis cualitativo
- **Tipo III:** Investigación exploratoria, datos cuantitativos y análisis estadísticos
- **Tipo IV:** Investigación exploratoria, datos cualitativos y análisis estadístico.
- **Tipo V:** Investigación confirmatoria, datos cuantitativos y análisis cualitativo.
- **Tipo VI:** Investigación exploratoria, datos cuantitativos y análisis cualitativo

*Tipos de Diseño con Modelo Mixto:* Para los diseños que responden a un modelo mixto, en el cual el diseño mezcla estrategias cuantitativas y cualitativas, propusieron los siguientes tipos:

- **Tipo VII:** simultáneo, investigación confirmatoria o exploratoria. Datos cuantitativos y cualitativos con análisis cualitativos y cuantitativos.
- **Tipo VIII:** Secuencial, por etapas. Una etapa de un enfoque, precede a la siguiente, correspondiente, al otro. Cada etapa fortalece la anterior.

Para Creswell (2008), la investigación mixta permite integrar en un mismo estudio metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto, que en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales.

Se retoma a continuación la organización de diseños mixtos planteada por Creswell (2008), quien señala que es posible organizarlos de la siguiente manera:



*Estrategia secuencial explicatoria:* Los resultados cualitativos los utiliza para explicar resultados cuantitativos, el orden es cuantitativo → cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones.

*Estrategia secuencial exploratoria:* Los resultados cuantitativos los usa para explicar los cualitativos, el orden es cualitativo con análisis seguido de cuantitativo con análisis. El énfasis es explorar un fenómeno.

*Estrategia secuencial transformativa:* Busca comprender un mejor fenómeno y darle voz a diferentes perspectivas. Utiliza alguna perspectiva teórica y el énfasis está en la transformación.

*Estrategia concurrente de triangulación:* En un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica. En la interpretación busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente.

*Estrategia concurrente de nido:* Estudia diferentes grupos o niveles para obtener una perspectiva más

amplia. Simultáneamente se recogen datos cuantitativos y cualitativos. Se integra en el análisis.

*Estrategia concurrente transformativa:* Utiliza alguna perspectiva teórica, recoge datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Se integra en el análisis.

Como se ha señalado anteriormente, son variadas las clasificaciones que se aportan en la literatura acerca de los diseños mixtos. Es importante advertir, que algunas de esas propuestas son novedosas y buscan amparar las investigaciones formuladas dentro de diseños mixtos, considerando no sólo la integración metodológica, sino también el orden, etapas o secuencias que las caracterizan, así como los tipos de diseño (Voils; Sandelowski; Barroso y Heselblad, 2008).

La investigación realizada retomó el planteamiento de su diseño enmarcándolo en un Diseño de Método Mixto, compartiendo el criterio que expresan Hernández et al. (2003), acerca de los diseños mixtos, en el sentido de que dicho diseño,

. . . representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y

cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques, (p. 21).

En concordancia con las clasificaciones sobre diseños de método o modelo mixtos, planteados en la literatura, la presente investigación, respondió a los siguientes criterios:

- Diseño de método mixto, con status dominante y de orden secuencial cuan → CUAL (Johnson y Onwuegbuzie , 2004).

- En cuanto al tipo de estrategia seguida, la investigación respondió a una estrategia secuencial explicatoria, con una secuencia cuantitativa - CUALITATIVA, con integración de datos en la interpretación y cuyo énfasis es explicar e interpretar relaciones (Creswell, 2003).

En el sentido expuesto, la investigación realizada se enmarcó, prioritariamente, dentro de un paradigma naturalista, bajo un enfoque cualitativo, que buscó una posible caracterización del y la docente,

dentro de las dinámicas interactivas en el aula universitaria, desde la perspectiva estudiantil.

Cabe recordar que desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (citados por Rodríguez, Gómez y Gil, 1996), se concibe la investigación cualitativa como ""(...) aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable"" (p. 33).

Plantea Cea (2001) que ""(...) el *paradigma cualitativo* se asocia a la *epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva)*, centrada en el *sujeto individual* y en el descubrimiento del *significado*, los *motivos* y las *intenciones* de su *acción*"" (p.46).

La investigación realizada otorgó un lugar predominante al enfoque cualitativo, dada la necesidad de profundizar en las dinámicas relacionales (docentes y alumnos /alumnas y alumnos y alumnas entre si), en el clima de aula y en un posible perfil del y la docente universitaria a partir de la perspectiva estudiantil.

Por tanto, se comparte el criterio de Mertens (2007), quien propone que una tarea fundamental del

investigador en buscar la comprensión de un mundo complejo, es recurrir al análisis de la experiencia vivencial desde la visión de quienes la experimentan, siendo ésta una manera para "" . . . comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento"" (p. 8).

Señalan Hernández et al. (2003), que en el enfoque mixto se sugiere ""(...) incluir una sección donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos (p. 634). En cuanto a los resultados de los estudios con diseño mixto, dichos autores sugieren, que los mismos se presenten bajo el esquema de la triangulación buscando consistencia entre los resultados de ambos enfoques e identificando posibles contradicciones o paradojas.

El diseño propuesto buscó aproximarse, al objeto de estudio, mediante dos fases, una primera descriptiva, que usó métodos de carácter cuantitativo para identificar tendencias, que permitieron acercarse a una segunda fase de mayor profundización temática, la cual se apoyó en métodos y técnicas cualitativas. Por la naturaleza de la temática, al descubrir rasgos

de los y las docentes, a partir de la perspectiva de los y las estudiantes, hubo una clara tendencia a priorizar un enfoque cualitativo en el diseño de la investigación.

Es así como, la integración del diseño mixto (DIMIX) a nivel de métodos, buscó aproximarse al objeto de estudio de una manera más profunda, con la idea de que esa complementariedad metodológica, permitiera una comprensión holística de la problemática planteada.

### **3.3 Métodos**

El diseño DIMIX utilizado, contempló dos fases, que por cronología en la aplicación, se han definido como fase I y fase II. La fase I respondió a un enfoque cuantitativo que temporalmente se desarrolló de primero y la segunda, dentro de un enfoque cualitativo, que para su diseño y desarrollo se nutrió de la fase I. Cada una de estas fases, se describe a continuación.

### 3.3.1 Fase I: Enfoque Cuantitativo, Método Descriptivo

La fase I, conllevó la utilización del método descriptivo. Hernández et al. (2003), citando a Danke afirman que, los estudios descriptivos ““(…) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis”” (p.117).

Por otra parte, Babbie (2000), plantea que ““Uno de los principales objetivos de muchos estudios sociales científicos es describir situaciones y acontecimientos...estas descripciones suelen ser más fieles y precisas que las casuales”” (p. 74). Desde esa misma óptica Hernández et al. (2003), muestran que se describen situaciones, eventos o fenómenos y que se busca describir lo que se investiga.

Con la premisa de que el estudiantado universitario, tiene mucho que aportar en la comprensión de las dinámicas relacionales y de que las experiencias de formación universitaria experimentadas, les faculta ofrecer opiniones válidas, acerca de las

características deseables en el personal docente universitario, se planteó en la fase I, el acercamiento a la temática.

Para ello, se empleó un cuestionario para recopilar los rasgos del personal docente universitario desde la perspectiva estudiantil. Lo cual permitió elaborar un mapeo del objeto de estudio con un mayor número de estudiantes y elaborar un posible perfil, de las características deseables del personal docente universitario, así como de las características reales de los y las docentes que les han formado y del impacto en el clima de aula.

### **3.3.2 Fase II: Enfoque Cualitativo, Método**

#### **Fenomenológico.**

La fase II, asumió el método fenomenológico. Este, por su naturaleza introspectiva, favorece la búsqueda y comprensión de características del y la docente, desde la perspectiva estudiantil. Dicho método recupera las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta.



El término fenomenología viene de la Filosofía, y hay autores que sugieren la utilización del concepto interpretativismo para referirse, a éste y otros métodos, que enfatizan en la construcción social de la realidad, en los aspectos cognitivos, afectivos y contextuales, que permiten el conocimiento de un objeto de estudio. El método fenomenológico puede considerarse como eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creado a través de la interacción (LeCompte y Schensul, 1999).

Por el tipo de datos que se buscaron y con el acercamiento a las comprensiones de los participantes, la investigación generó teorías sustantivas, aprehensibles por el método fenomenológico que permitieron ahondar en la comprensión de las dinámicas interactivas en el ámbito universitario, desde la perspectiva estudiantil y sus vivencias, al retomar la realidad interna y personal de los y las estudiantes participantes.

Se compartió la idea de que hay una fuerte relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento y que en esa construcción, intervienen, no solo las capacidades cognoscitivas, sino también las afectivas

en las interacciones con los otros, de ahí la pertinencia de asumir la perspectiva fenomenológica.

### **3.4 Contextualización del Sitio**

La Universidad Nacional dentro de su estructura, cuenta con el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), que trabaja a partir de un objeto de estudio común, como lo es la educación. A éste se adscriben un Instituto en Niñez y Adolescencia y varias Unidades Académicas, dentro de ellas, la División de Educación Básica.

La investigación se desarrolló en el ámbito de la División de Educación Básica (DEB), Unidad Académica, de la Universidad Nacional encargada de la formación de docentes. La DEB, ofrece las carreras de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en: Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar; Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos; Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos; Licenciatura en Educación Especial con énfasis en integración; una Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad de los Procesos Educativos y una Maestría en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia.

La misión de la DEB, es la:

Formación inicial y continua de educadores y educadoras, en ámbitos formales e informales y la producción de conocimiento que le permita contribuir al mejoramiento del sistema educativo y, por ende, de la calidad de vida de la población infantil y juvenil costarricense, en el ámbito personal, social, económico y político (UNA, 2003, p.1).

Dicha Unidad Académica, argumenta que tiene como visión la:

Construcción progresiva de un proyecto educativo que integre los procesos de investigación, extensión y producción, de manera que converjan en la formación inicial y continua de docentes que trabajan con niños(as) y jóvenes de 0 a 14 años, tanto en los ámbitos educativos formales como no formales, de nuestro país y de la región centroamericana (DEB, 2003, p. 2).

A partir del año 2000, la División de Educación Básica pone en vigencia la formulación de un rediseño curricular, incorporando un Componente Común Pedagógico

compartido para las carreras que imparte, el cual se visualizó como elemento unificador de su trabajo.

Los Planes de Estudio de la División de Educación Básica establecen como áreas disciplinarias que sustentan sus carreras, las siguientes: Científico pedagógica; Desarrollo humano integral; Socio-Histórica y cultural. Como ejes curriculares para las carreras que imparte se establecen: investigación; meta cognición, práctico-pedagógico y humanístico.

En su trabajo académico, además de la formación de estudiantes, desarrolla proyectos de investigación, extensión y producción. Es una Unidad Académica que tiene acreditadas en Costa Rica, las carreras de Preescolar, I y II Ciclos y Educación Especial.

### **3.5 Acceso al campo**

Como parte del proceso de negociación se establecieron los primeros contactos mediante los cuales se obtuvo la anuencia de la Unidad Académica, para respaldar el trabajo, apoyado por el hecho de que laboro para esa instancia y hay interés en la temática que plantea la investigación.

El permiso se otorgó por parte de las autoridades universitarias, para ingresar a la institución.

De igual manera, se negoció con los y las docentes de la DEB, el permiso para ingresar a las aulas y solicitar la anuencia de los y las estudiantes para la aplicación de instrumentos.

### **3.6 Definición de Variables y Categorías**

Bajo el criterio de que la integración metodológica que caracterizó la investigación conllevaba dos fases, una cuantitativa que temporalmente fue la primera que se ejecutó y una cualitativa que se nutrió de la primera, se presentan a continuación las variables para la fase I y las categorías y sub categorías de análisis para la fase II.

#### **3.6.1 Fase I: Definición Conceptual, Instrumental y Operacional de Variables**

En cuanto a las variables se refiere, es importante destacar que son conceptos que se le asignan a características de un fenómeno en estudio y

que el investigador ha determinado en función del conocimiento teórico sobre la temática (Villalobos, 1998).

En el sentido expuesto, la definición de variables es una forma de explicar o entender la variable con otros términos, de manera que se relacionen con la realidad y puedan ser comprobadas, para lo cual se definen, también, instrumentalmente; es decir por un conjunto de procedimientos mediante los cuales se obtendrá la información para medir la variable.

En el sentido señalado, se incorporan tres macro categorías de análisis, a saber:

- A. Dinámicas interactivas profesor/ profesora - alumno/alumna y dinámicas interactivas alumnos - alumnas entre sí.
- B. Características del y la docente universitaria
- C. Clima de aula

Las variables incorporadas en la fase I de la investigación fueron las siguientes:

### **3.6.1.1 Características profesionales de los y las docentes vinculadas a las interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes**

*Definición Conceptual:* se refiere a aspectos propios de la formación del o la docente en un área específica, son de carácter disciplinar, identifican el dominio que posee en su área de especialidad y enmarcan su práctica profesional. Dichos aspectos son vinculantes con las interacciones que se establecen entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

*Definición instrumental:* está determinada por las respuestas dadas a los ítemes 5, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 del cuestionario.

*Definición operacional:* se consideró que las características de los y las docentes en su área disciplinar en términos porcentuales, fueron:

- 75 a 100% se aceptan como de excelente porcentaje.
- 50 a 74% se aceptan como de muy buen porcentaje
- 25 a 49 % se aceptan como de suficiente porcentaje.
- 24 % o menor, se aceptan como de bajo porcentaje.

### **3.6.1.2 Características psicopedagógicas de los y las docentes vinculadas a las interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes**

*Definición Conceptual:* son aquellos aspectos referidos a acciones del y la docente que involucran la atención en su trabajo de aula, refiere a estilos metodológicos que se acerquen a la incorporación del y la estudiante como centro del aprendizaje, estilos de aprendizaje, factores intra e inter personales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos aspectos son vinculantes con las interacciones que se establecen entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes

*Definición instrumental:* está determinada por las respuestas dadas a los ítems 5, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 del cuestionario.

*Definición operacional:* se consideró que las características de los y las docentes en su área psicopedagógica, en términos porcentuales, fueron:

75 a 100% se aceptan como de excelente porcentaje.

50 a 74% se aceptan como de muy buen porcentaje

25 a 49 % se aceptan como de suficiente porcentaje.

24 % o menor, se aceptan como de bajo porcentaje.



### **3.6.1.3 Características personales de los y las docentes vinculadas a las interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes**

*Definición Conceptual:* acciones asociadas a la forma de ser del y la docente, a sus rasgos a nivel de: empatía en las relaciones, valores, interacción con los y las estudiantes, promoción del aprendizaje y actitud hacia la docencia. Dichos aspectos son vinculantes con las interacciones que se establecen entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

*Definición instrumental:* está determinada por las respuestas dadas a los ítems 5, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 del cuestionario.

*Definición operacional:* se consideró que las características personales de los y las docentes, en términos porcentuales, fueron:

- 75 a 100% se aceptan como de excelente porcentaje.
- 50 a 74% se aceptan como de muy buen porcentaje
- 25 a 49 % se aceptan como de suficiente porcentaje.
- 24 % o menor, se aceptan como de bajo porcentaje.

**3.6.1.4 Características profesionales de los docentes y las docentes deseadas por los y las estudiantes, relacionadas con las interacciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.**

*Definición Conceptual:* se refiere a rasgos referidos a la formación del o la docente en un área disciplinar específica, identifican el dominio deseable que debe poseer en su área de especialidad y que explicita en su práctica profesional. Aspectos que a criterio de los y las estudiantes, se relacionan con las interacciones que establecen docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

*Definición instrumental:* está determinada por las respuestas dadas a los ítemes 4, 8, 15 y 16 del cuestionario.

*Definición operacional:* se consideró que las características profesionales de los y las docentes, deseadas por los y las estudiantes en términos porcentuales, fueron:

75 a 100% se aceptan como de excelente porcentaje.

50 a 74% se aceptan como de muy buen porcentaje

25 a 49 % se aceptan como de suficiente porcentaje.

24 % o menor, se aceptan como de bajo porcentaje.

**3.6.1.5 Características psicopedagógicas de los docentes y las docentes deseadas por los y las estudiantes, relacionadas con las interacciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.**

*Definición Conceptual:* aspectos deseables en el y la docente, según criterio estudiantil, entre los que se destacan que en sus acciones demuestre: interés por el trabajo de aula, por los estilos de enseñanza y de aprendizaje, que incorpore al estudiante como centro del aprendizaje, así como factores intra e inter personales, que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspectos que a criterio de los y las estudiantes, se relacionan con las interacciones que establecen docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

*Definición instrumental:* está determinada por las respuestas dadas a los ítemes 4, 8, 15 y 16 del cuestionario.

*Definición operacional:* se consideró que las características psicopedagógicas de los y las docentes, deseadas por los y las estudiantes, en términos porcentuales, fueron:

75 a 100% se aceptan como de excelente porcentaje.  
50 a 74% se aceptan como de muy buen porcentaje  
25 a 49 % se aceptan como de suficiente porcentaje.  
24 % o menor, se aceptan como de bajo porcentaje.

**3.6.1.6 Características personales de de los docentes y las docentes deseadas por los y las estudiantes, relacionadas con las interacciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.**

*Definición Conceptual:* rasgos deseables por los y las estudiantes, referidos a la forma de ser del y la docente, a su capacidad empática, a las interacciones que es capaz de establecer, a valores y creencias, promoción del aprendizaje y actitud hacia la docencia. Aspectos que a criterio de los y las estudiantes, se relacionan con las interacciones que establecen docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

*Definición instrumental:* está determinada por las respuestas dadas a los ítems 4, 8, 15 y 16 del cuestionario.

*Definición operacional:* se consideró que las características personales de los y las docentes,

deseadas por los y las estudiantes, en términos porcentuales, fueron:

75 a 100% se aceptan como de excelente porcentaje.

50 a 74% se aceptan como de muy buen porcentaje

25 a 49 % se aceptan como de suficiente porcentaje.

24 % o menor, se aceptan como de bajo porcentaje.

### **3.6.2 Fase II: Categorías de Análisis**

Con el propósito de resumir datos de carácter particular, en busca de conceptos descriptivos de un nivel superior, se opta por la definición de categorías de análisis (Valles, 1999).

Las categorías de análisis se constituyen en los temas predominantes o temáticas de interés mediante las cuales es posible reagrupar los datos y facilitar la descripción, análisis e interpretación de los mismos (Pochet, 2000).

Con sustento en la revisión teórica y en las experiencias con investigaciones previas, es posible proponer como categorías derivadas, las siguientes:

**3.6.2.1 Interacciones entre docentes - estudiantes:** son las relaciones humanas que se construyen entre docentes y estudiantes en el aula. Esta constituye una sub-

categoría que permite descubrir las características del docente (*personales, profesionales y psicopedagógicas*), implícitas en las interacciones que dicen establecer con los y las estudiantes

**3.6.2.2 Interacciones entre estudiantes:** engloba el tipo de interacción o relación humana que los y las estudiantes dicen establecer en el aula de clase. Esta categoría derivada contribuye a develar los rasgos subyacentes del docente en ellas y caracterizar el clima que se establece dentro del salón de clase.

**3.6.2.3 Rasgos de los y las docentes subyacentes en la interacción entre docentes - estudiantes y estudiantes - estudiantes:** Incluye los rasgos expresados por los y las estudiantes universitarias acerca del personal docente, a partir de sus vivencias y experiencias en el aula universitaria. Se retoman los rasgos que los y las estudiantes dicen identificar a los "buenos" y "malos" docentes.

**3.6.2.4 Rasgos de los y las docentes deseados por los y las estudiantes implícitos en las interacciones docentes/ estudiantes y estudiantes/ estudiantes:** Comprende los rasgos deseables en los y las docentes,

expresados por los y las estudiantes a partir de sus vivencias y experiencias en el aula universitaria. Estos rasgos se encuentran implícitos en las descripciones que hacen los y las estudiantes acerca de las interacciones docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes y al clima de aula.

**3.6.2.5 Clima de aula:** esta categoría derivada comprende la información referida al ambiente que se desarrolla en el aula de un contexto universitario, que subyace a las dinámicas que se generan cuando hay “un buen y una buena docente” en el aula. Se estudiarán las emociones, los sentimientos que los y las estudiantes expresan en relación con el clima de aula. Se asume que, tanto, la interacción profesor/profesora - alumno/alumna, como las interacciones entre alumnos y alumnas, condicionan el ambiente que se vive en el aula universitaria. A partir de los rasgos reales y deseables de los y las docentes expresados por los y las estudiantes y que están implícitos en las dinámicas interactivas, se identificará el clima de aula en el contexto universitario.

### **3.7 Participantes**

En concordancia con las dos fases que caracterizan el diseño DIMIX utilizado, se presentan a continuación los procedimientos a seguir en la selección y escogencia de los y las participantes para cada una de las fases de investigación.

#### **3.7.1 Fase I: Población y Muestra**

La población estuvo constituida por estudiantes de las carreras Licenciatura en Pedagogía, de los énfasis de Preescolar, I y II Ciclos y Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración, de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional.

La fase I de la investigación, tuvo como fuentes de información, la participación de estudiantes del nivel de licenciatura de las carreras de preescolar, I y II Ciclos y Educación Especial.

La selección de los y las participantes se hizo mediante muestreo aleatorio simple, para completar una participación de la siguiente manera:



- Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar: 10 estudiantes participantes.
- Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos: 10 estudiantes participantes.
- Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración: 10 estudiantes participantes.

Fue valioso para la investigadora contar con la mayor cantidad de participantes, de ahí que se decidió seleccionar aleatoriamente a diez estudiantes por carrera en el nivel de licenciatura. De igual manera, fue apreciable incorporar estudiantes de las tres carreras, bajo la idea de que, el énfasis, podría ser un factor de relevancia, a la hora de caracterizar a los y las docentes desde la perspectiva estudiantil.

### **3.7.2 Fase II: Escogencia de Participantes**

Una vez establecidas las tendencias que emanaron de los datos aportados por estudiantes universitarios (Fase I) acerca de las dinámicas interactivas y la caracterización del y la docente, se procedió a solicitar la participación estudiantil para la segunda fase.

La participación de estudiantes según énfasis de carrera, para la Fase II, estuvo constituida de la siguiente manera:

<b>Participantes de Licenciatura por carrera</b>	<b>Frases incompletas</b>	<b>Conversatorio (*)</b>
PRE ESCOLAR	3	
I Y II CICLOS	3	3
EDUCACIÓN ESPECIAL	3	

(\*) La participación fue voluntaria y solo se inscribieron tres estudiantes de I y II Ciclos.

La escogencia de los y las participantes, fue por conveniencia bajo criterios de accesibilidad y disponibilidad de recursos (Morse, citado por Valles, 1999). En vista de que el instrumento de oraciones incompletas en sí mismo y en su análisis fue complejo, se optó por incorporar 9 participantes, tres por cada énfasis, en búsqueda de mayores niveles de profundización en los análisis y en concordancia con los requerimientos del número de participantes para el conversatorio.

Se planteó en las aulas una invitación a estudiantes de licenciatura de las tres carreras, solicitándoles su participación, bajo el entendido de que la colaboración voluntaria involucraba un nivel mínimo de motivación, lo cual permitiría profundizar en las concepciones estudiantiles acerca de las dinámicas interactivas en el aula universitaria, la caracterización del y la docente y el clima de aula.

### **3.8 Técnicas e Instrumentos**

Se presentan a continuación las técnicas e instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos de la investigación. Cabe aclarar que estos serán presentados en concordancia con la fase de la investigación en la que fueron utilizados.

#### **3.8.1 Fase I: Instrumento Cuestionario**

En la fase I, que respondió al enfoque cuantitativo, se recurrió al cuestionario por considerarse el instrumento más pertinente para recolectar datos, a un mayor número de participantes.

*Cuestionario:* El cuestionario recopiló las opiniones de estudiantes universitarias acerca de las dinámicas interactivas y los factores asociados a ellas. Los ítemes se enfocaron a recopilar perspectivas acerca de sus experiencias con personal docente a quienes adjudicaban características positivas y que desde su visión fueron "buenos docentes" y con otros a quienes podrían catalogar como "malos docentes".

Cabe aclarar que desde la visión de la investigadora, el plantear preguntas utilizando los adjetivos de "buenos" o "malos docentes", se apoyó en la idea de utilizar el lenguaje coloquial empleado por estudiantes universitarios, pero para efectos propios de la investigación, el buen o mal docente, se identificó en función de las habilidades que tenían y demostraban, tanto en el manejo del contenido específico de un área de estudio, como en el de las habilidades y destrezas para promover el aprendizaje por parte de sus estudiantes.

El instrumento comprendió, básicamente, aspectos referidos a la parte vivencial del y la estudiante en su proceso de formación reflejados en: los rasgos o características reales que tiene el personal docente

que los forma; las características ideales acerca del personal docente universitario; la perspectiva estudiantil sobre el clima de aula; el tipo de interacción con el personal docente universitario y las interacciones entre estudiantes.

El cuestionario se estructuró mediante reactivos de respuesta abierta y en casos específicos se solicitó jerarquizar características, lo cual permitió posteriormente, identificar los rasgos de los y las docentes, desde la perspectiva de los y las estudiantes.

El instrumento fue validado mediante aplicación piloto y por criterio de jueces, con un índice de congruencia de 8 (VER ANEXO 1).

### **3.8.2 Fase II: Instrumento Frases Incompletas y**

#### **Técnica de Conversatorio**

Es pertinente aclarar que en esta segunda fase, se indagó con los y las participantes, el concepto de clima de aula, y las características reales e ideales de los y las docentes. En el sentido señalado, se buscó identificar las derivaciones de las

características del personal docente universitario en el clima de aula.

Aunque habitualmente hay un encuentro entre el ser y deber ser del docente, en este caso particular, aunque ambos aspectos podían ser reconocibles a partir de la participación estudiantil, hubo un claro interés por parte de la investigadora de acercarse a lo vivencial, a la recuperación de emociones y sentimientos, a la identificación de las repercusiones de las características del personal docente, en el clima de aula y, por ende, en el proceso de aprendizaje.

Hubo un deseo explícito de acercarse a descubrir lo deseable, en términos de lo que los y las estudiantes dicen acerca de las dinámicas relacionales; es decir, captar qué expresaban los y las estudiantes sobre de las interacciones positivas que como corolario determinaban, también, climas de aulas sanos y positivos para el aprendizaje y desarrollo estudiantil.

Realizar un análisis a partir de las percepciones estudiantiles llevó a la selección de instrumentos y

técnicas que permitieran la recuperación de datos cualitativos; dando un lugar a lo vivencial y emotivo, de ahí que las oraciones incompletas y el conversatorio fueron opciones que permitieron recopilar apreciaciones detalladas sobre el sentir y la percepción estudiantil, acerca del tema objeto de estudio.

Los instrumentos y técnicas utilizados en la segunda fase, se explicitan a continuación:

*Oraciones incompletas:* Las oraciones incompletas fueron un recurso para obtener respuestas cargadas de emotividad, pues por su forma de aplicación buscan que quien conteste, evoque sus recuerdos más profundos y de manera rápida, conteste con la primera idea que llegue a su mente.

Se aplicó el instrumento de oraciones incompletas para ahondar en la problemática del estudio, comprender y validar los datos sobre las dinámicas relacionales y la caracterización del y la docente.

Mediante este instrumento se valoraron las dinámicas interactivas entre los y las docentes universitarias y los y las estudiantes, así como entre los y las alumnas entre sí y el clima de aula. Este

instrumento fue revisado en cuanto a forma y contenido y su relación con las categorías de análisis derivadas de las macro categorías, mediante el criterio de jueces (VER ANEXO 2).

*Conversatorio:* Fue conveniente para la investigación recurrir a la técnica del conversatorio dado que permite de manera más espontánea con los y las estudiantes, la profundización acerca de los planteamientos expresados en el instrumento de frases incompletas. El conversatorio fue entendido como una discusión guiada sobre alguna temática de interés (Babbie, 2000). Se conceptualiza como grupo formado por un número impar de participantes y para su realización la literatura recomienda una duración aproximada de una hora u hora y media, como tiempo razonable (Pulido, 1992).

Flick (2004) señala que el debate en grupo, entrevista grupal o conversatorio, se constituyen en medios que ""(...) estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de los acontecimientos, y que pueden llevar más allá las respuestas del entrevistado individual"" (p. 127).



Fue una estrategia que se ajustaba al método fenomenológico por cuanto permitió conocer lo que pensaban y sentían, los y las estudiantes desde su interior acerca de las interacciones, características del y la docente y el clima de aula (VER ANEXO 3).

### **3.9 Procedimientos para la Recolección de Datos**

La organización para la recolección de datos se circunscribió a las dos fases que integraron la investigación, de modo que en la fase I, se aplicó el cuestionario y en la fase II, las frases incompletas y se realizó el conversatorio.

La recolección, análisis e interpretación de la información, estuvo totalmente a cargo de la investigadora.

### **3.10 Análisis de Datos**

En concordancia con la estructuración del capítulo de metodología, el análisis de datos fue congruente con las fases de la investigación de modo que se hizo en función de las dos etapas que la constituyeron.

### **3.10.1 Fase I: Descriptiva y Analítica**

En concordancia con las variables definidas para la investigación, se hizo una transcripción de las respuestas aportadas por los y las estudiantes al cuestionario. Se buscó establecer un mapeo y bosquejar un posible perfil del personal docente, que se constituyera en el principal insumo para la fase II.

Los datos aportados por el cuestionario se tradujeron en tablas de frecuencia, también, para el caso de las preguntas que propusieron organización de acuerdo con prioridades, fueron traducidas a frecuencias.

Hubo ítemes en el cuestionario, cuyos datos fueron vaciados en matrices como medio de facilitar el análisis.

### **3.10.2 Fase II: Descriptiva, Analítica e Interpretativa**

Esta segunda fase se realimentó de la información aportada en la fase I, y se complementó en busca de mayor nivel de profundización y comprensión de la

temática mediante los datos aportados por el instrumento de frases incompletas y la técnica de conversatorio.

Para el proceso de reducción del dato se recurrió a la codificación, identificación de palabras claves y segmentos, identificación de patrones recurrentes, categorización. Mediante matrices se desplegó la información para facilitar la identificación de tendencias, patrones, contradicciones, ausencias, que permitieran la conceptualización. Para posteriormente abocarse a su validación por triangulación.

Se explicitan a continuación las estrategias de validación realizadas en función del diseño seleccionado para la investigación.

### **3.11 Estrategias de Validación**

Las estrategias de validación de la información dieron inicio con la formalización del análisis de los instrumentos mediante aplicación piloto y criterio de jueces.

De igual manera, la aplicación estuvo a cargo de la investigadora, así como la tabulación y el correspondiente análisis, de modo que la interacción de investigadores se vio controlada mediante este procedimiento unilateral.

Para la temática propuesta, fue conveniente realizar el análisis de los datos mediante procedimientos que garantizaran su validez, por lo que se propuso:

- Contrastación de los datos obtenidos, con el aporte de estudios previos en el campo de investigación.
  
- Triangulación por teoría, resultados del método descriptivo y del fenomenológico, informantes y fuentes de recolección de datos. La triangulación fue valiosa para identificar las características ideales del personal docente universitario y sus repercusiones en sanas dinámicas interactivas en el ámbito universitario.

Como síntesis de este capítulo de metodología, se incluye a continuación la Figura 1, que sintetiza mediante un diseño de método mixto (DIMIX) la

integración realizada y los aspectos que reflejan el proceso metodológico seguido en la investigación.

Con el mismo propósito de resumen y aclaración, se inserta, también, la Tabla 1 sobre el planteamiento del problema de investigación y la Tabla 2 sobre la coherencia metodológica para el diseño de la investigación, en las cuales básicamente se destacan las preguntas de investigación, los objetivos, las macro categorías, las categorías derivadas y las variables definidas para la investigación.

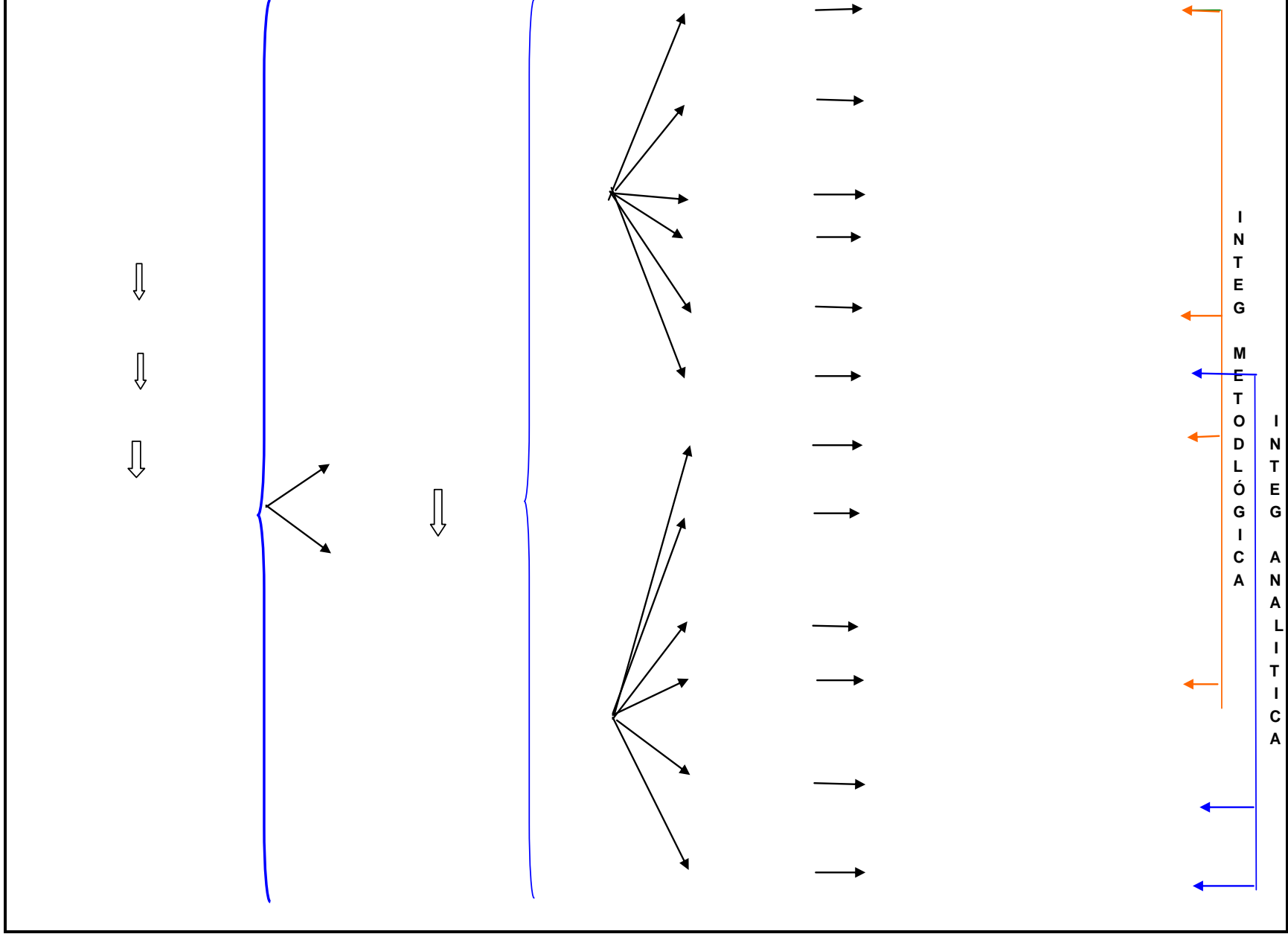


Tabla 1  
Planteamiento del problema de investigación

TEMA	PROBLEMAS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p><b>"LA MIRADA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HACIA EL DOCENTE Y LA DOCENTE: SUS CARACTERÍSTICAS Y CLIMA DE AULA".</b></p>	<p>1. ¿Cuáles son las características del personal docente universitario, desde la perspectiva de los y las estudiantes, identificadas a partir del análisis de las dinámicas interactivas que se establecen en el salón de clase?</p>	<p>1. Caracterizar al personal docente universitario, desde la perspectiva de estudiantes de la División de Educación Básica, a partir del análisis de las dinámicas interactivas.</p>	<p>1.1 Identificar los rasgos de los y las docentes, con base en las interacciones que se dan entre personal docente y alumnos y alumnas, en la dinámica de aula</p> <p>1.2 Determinar los rasgos de las y los docentes, encontradas en las interacciones entre estudiantes en el aula universitaria.</p> <p>1.3 Establecer los rasgos de las y los docentes presentes en las relaciones entre personal docente/estudiante y estudiantes entre sí, cuando estas interacciones tienen implícitos, rasgos deseados por las y los estudiantes.</p>

TEMA	PROBLEMAS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p><b>"LA MIRADA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HACIA EL DOCENTE Y LA DOCENTE: SUS CARACTERÍSTICAS Y CLIMA DE AULA".</b></p>	<p>2. ¿Cómo es el clima de aula universitaria, si el personal docente cuenta con las características que sugieren los y las estudiantes?</p>	<p>2. Proyectar en el clima del aula universitaria, las características deseables del personal docente universitario, a partir de las dinámicas interactivas identificadas en el estudio.</p>	<p>2.1 Identificar los rasgos que debe tener el y la docente, a partir de la caracterización de interacciones entre personal docente-estudiante y estudiantes entre sí.</p> <p>2.2 Conocer el ambiente de aula que se generaría, a partir de características del personal docente universitario, de acuerdo con los rasgos deseables, señalados por los y las estudiantes.</p>



Tabla 2  
Coherencia metodológica para el diseño de la investigación

MACRO CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DERIVADAS	VARIABLES
<p>A. Dinámicas interactivas profesor /profesora - alumno/alumna y dinámicas interactivas alumnos - alumnas entre si.</p> <p>B. Características del y la docente universitaria</p>	<p>1. Interacciones entre: a. Docentes/estudiantes b. Estudiantes/estudiantes</p> <p>2. Rasgos de los y las docentes, subyacentes en la Interacción entre : a. Docentes/estudiantes b. Estudiantes/estudiantes</p> <p>3 Rasgos de los docentes y las docentes deseados por los y las estudiantes, implícitos en las interacciones: a. Docentes-estudiantes b. Estudiantes- estudiantes</p>	<p>Características de los y las docentes vinculadas a las interacciones entre docentes-estudiantes, y estudiantes-estudiantes: Profesionales Psicopedagógicas Personales</p> <p>Características de los docentes y las docentes deseadas por los y las estudiantes, relacionadas con las interacciones docentes/estudiantes, estudiantes /estudiantes. Profesionales, Psicopedagógicas Personales</p>
<p>C. Clima de aula</p>	<p>Características de las interacciones entre personal docente universitario y sector estudiantil</p> <p>Características de las interacciones entre estudiantes universitarios</p> <p>Características del clima de aula universitaria.</p>	<p>Características de los y las Docentes democráticos</p> <p>Características de los y las Docentes controladores</p> <p>Clima de aula democrático</p> <p>Clima de aula controlador</p>

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS DE DATOS**

#### 4.1 PRESENTACIÓN

En este capítulo, se exponen los datos obtenidos mediante la investigación; la cual se realizó con estudiantes de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional, 2009, quienes cursaban el nivel de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en : Preescolar, I y II Ciclos y Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración.

La investigación se enmarcó en un Diseño de Método Mixto (Di Silvestre, 2008), bajo una estrategia de dos fases: una Fase I con énfasis cuantitativo, en la cual se utilizó el cuestionario y una Fase II, con énfasis cualitativo, en donde se utilizaron las Oraciones Incompletas y el Conversatorio.

En la Fase I, se identificaron tendencias, que posteriormente, fueron profundizadas en la Fase II. La profundización de la información y la contrastación entre los hallazgos, permitieron el análisis por categorías, dado que el diseño de método mixto empleado, buscó las semejanzas y las diferencias entre los indicadores contemplados en la Fase I y las categorías derivadas planteadas para la Fase II.

No obstante, la investigación en general, en cuanto a estatus dominante (Salgado (2007); Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Rocco, et al, 2003) priorizó los datos cualitativos, razón por la cual, en este capítulo, se recurrirá a una estrategia de integración de resultados, bajo las categorías de análisis que fueron definidas en la investigación.

Una vez realizada la transcripción de respuestas, tanto del cuestionario de la Fase I, como de las oraciones incompletas y el conversatorio de la Fase II, se procedió a identificar patrones o tendencias que fueron ubicadas en categorías. Para la contrastación de las mismas, se hizo uso de tablas de frecuencia, porcentajes, gráficos y cuadros, cuando así fue necesario. Este primer manejo de la información, hizo ver la necesidad de optar por un análisis más integrado, buscando la comprensión de las dinámicas del aula universitaria (Dellinger y Leech, 2007; Driesnack, Sousa y Costa (2007).

Cabe aclarar que para el manejo de los datos en ambas fases, se hizo transcripción textual de las respuestas de las estudiantes, se recurrió al cromado y a la ubicación de los datos, en función de categorías

analíticas. Cuando se hizo uso de los criterios expresados por las estudiantes, se respetó la forma, contenido y escritura, con la cual fueron expresados por ellas.

Se presentó la información de manera integrada cuando hubo semejanzas entre los aportes dados por las estudiantes de los diferentes énfasis de carrera y se presentaron separadamente, cuando existieron divergencias.

Los datos se organizaron por participante, por énfasis de carrera, y de manera consistente se mantuvo el orden por participante. En el caso específico de las transcripciones de los datos de la prueba de oraciones incompletas, en las tablas, se mantuvo el orden por participante, de modo que las respuestas 1-4 son de estudiantes de Educación Preescolar, las 5-7 corresponden a estudiantes de I y II Ciclos y las 8-10 son de Educación Especial.

En la presentación de los datos, se ofrece información general acerca de las estudiantes participantes y posteriormente se exponen los datos en forma integrada, retomando aquellos de carácter

cuantitativo mediante el uso de gráficos y tablas. Los datos de naturaleza cualitativa, se presentaron en tablas y mediante la transcripción de frases expresadas por las participantes. La integración de datos cuantitativos y cualitativos, se dio en función de categorías de análisis que permitieron un mejor acercamiento al objeto de estudio.

#### **4.1.1 Organización General del Capítulo**

La organización general de este capítulo presenta de manera integrada los datos mediante seis apartados, cada uno de ellos correspondientes a las categorías de análisis utilizadas en la investigación.

Cabe mencionar que los datos recopilados mediante el cuestionario, corresponden prioritariamente a las dinámicas interactivas experimentadas por las participantes del nivel de licenciatura, en sus vivencias durante los cursos de la carrera.

Los aspectos mencionados fueron validados y profundizados mediante la prueba de oraciones incompletas y el conversatorio, de ahí que en cada categoría que se presente van a aparecer los análisis

correspondientes a esos aspectos profundizados, a saber: interacciones, características y rasgos docentes y clima de aula. Aspectos todos, vistos desde los diferentes ángulos, con propósitos de buscar la comprensión, profundización y validación de los mismos al emplear la triangulación por fuentes de información y por la teoría.

De igual manera, al final de cada uno de los apartados analizados, se presenta una síntesis de los datos más relevantes examinados para las distintas categorías de la investigación. Así, también, el capítulo cierra con una reflexión sobre los hallazgos.

Para una mejor comprensión del lector, se describe a continuación la organización general que se le dio al capítulo, el mismo se conforma por diferentes subtítulos que responden a las categorías de análisis de la investigación.

- **La mirada estudiantil hacia las vivencias en el aula universitaria:** Comprende información referida a las vivencias estudiantiles durante los cursos que han llevado durante la carrera. Se profundizó en las experiencias de las estudiantes durante los años que

han estado en la Universidad, pero también acerca de los rasgos y características que ellas consideraban como deseables para cada uno de los aspectos analizados. Los datos fueron organizados de la siguiente manera:

- Información general de las participantes.
- Características generales de las vivencias estudiantiles.
- Características de los y las docentes que agradan a los y las estudiantes.
- Características de los y las docentes que no agradan a los y las estudiantes.
- Experiencias estudiantiles acerca de las interacciones Docente/Estudiante.
- Experiencia estudiantil acerca de las interacciones Estudiante/Estudiante.
- Características del Clima de aula universitario, desde la visión estudiantil.
- Apreciaciones estudiantiles sobre el clima de aula democrático y autoritario.
- Reflexión final acerca de las vivencias en el ámbito universitario.



- **La perspectiva estudiantil acerca de las características de los y las docentes universitarias:**

Expone los datos referidos a los criterios estudiantiles acerca de las características de los buenos y malos docentes:

- Priorización de las características de un "buen" y una "buena" docente universitaria.
- Apreciaciones estudiantiles sobre las características de un buen y una buena docente universitaria.
- Priorización de las características de un "mal" y una "mala" docente universitaria.
- Apreciaciones estudiantiles sobre las características de un mal y una mala docente universitaria.
- Reflexión final acerca de la perspectiva estudiantil sobre las características de los y las docentes universitarias.

- **La mirada estudiantil hacia las dinámicas interactivas en el ámbito universitario:** expone los datos

referidos a las dinámicas interactivas desde la visión estudiantil, para ello, se organizó la información de la siguiente manera:

- Calidad de las interacciones entre Docentes y - Estudiantes, desde la mirada estudiantil.

- Calidad de las interacciones entre Estudiantes/Estudiantes, desde la mirada estudiantil.
- Reflexión final acerca de la mirada estudiantil hacia las dinámicas interactivas en el ámbito universitario.
- **Clima de Aula:** Presenta los datos correspondientes a las perspectivas estudiantiles acerca del ambiente en las aulas, en los casos donde los cursos están a cargo de buenas y buenos docentes, o cuando es lo contrario, de modo que se contrastan los datos acerca del clima de aula en función del tipo de docente. Cabe mencionar que en el caso particular de esta investigación las informantes fueron todas del sexo femenino, aspecto que suele ser común en otros contextos, donde la profesión docente está mayoritariamente en manos de mujeres. La información se organizó así:
  - Clima de aula generado por un "buen" y una "buena" docente universitaria.
  - Condiciones para un buen clima de aula, desde la perspectiva estudiantil.
  - Clima de aula democrático.
  - Clima de aula generado por un "mal" y una "mala" docente universitaria.
  - Clima de aula autoritario.
  - Reflexión Final acerca del clima de aula

- **Características de las y los docentes deseadas por las estudiantes:** Aporta los datos referidos a los rasgos de los y las docentes universitarios desde la perspectiva estudiantil. Cabe señalar que los mismos se refieren a aquellos rasgos que las participantes creen que debe tener un buen y una buena docente universitaria. Dichos rasgos se ubicaron según las distintas características de los y las docentes, por ello se presentan los datos, bajo los siguientes apartados:
  - Rasgos que deben tener los buenos y buenas docentes.
  - Características personales que deben tener los buenos y buenas docentes: primer lugar de importancia dado por las estudiantes.
  - Características psicopedagógicas que deben tener los buenos y buenas docentes: segundo lugar de importancia dado por las estudiantes.
  - Características profesionales que deben tener los buenos y buenas docentes: tercer lugar de importancia dado por las estudiantes.
  - Reflexión final acerca de las características de las y los docentes, deseadas por las estudiantes

- **Rasgos que debe tener cualquier docente universitario, desde la mirada estudiantil:** en este apartado se presentan los datos correspondientes a los distintos rasgos que a criterio estudiantil deben de estar presentes en cualquier docente que quiera desarrollar su práctica profesional en el ámbito universitario. Los datos retoman los planteamientos hechos por las estudiantes, tanto en el cuestionario, como en las oraciones incompletas y el conversatorio. En este apartado se optó, también, por presentar un desglose sobre los rasgos que a criterio estudiantil debe tener cualquier docente universitario, por lo que se resumieron los datos obtenidos mediante los instrumentos y técnicas utilizados en la investigación. Los datos fueron organizados de la siguiente manera:
- Apreciaciones estudiantiles acerca de los rasgos que cualquier docente debe tener.
  - Desglose de rasgos deseados por los y las estudiantes, para cualquier docente universitario

- **Reflexión Sobre los hallazgos de la investigación:** Sintetiza los principales hallazgos aportados por los datos y engloba, mediante la triangulación las perspectivas de la investigadora, los aportes del cuestionario, oraciones incompletas,

conversatorio y su contrastación con los aportes teóricos. El proceso de triangulación en el caso de la investigación, ha sido primordial para la comprensión del objeto de estudio, apoyada en una opción de diseño de método mixto, con integración de datos a nivel analítico.

Para dar inicio a la presentación de los datos, en este capítulo se optó por recapitular las características metodológicas que enmarcaron la investigación y las consideraciones asumidas para la presentación integrada de datos.

La investigación empleó un diseño de método mixto, lo cual permitió un acercamiento al objeto de estudio, que no solo buscaba la identificación de tendencias para cada una de las categorías (Fase I), sino también, la profundización y comprensión de las miradas estudiantiles acerca de: las dinámicas interactivas, la caracterización de los y las docentes universitarias; los rasgos deseados para los y las docentes y el clima de aula (Fase II).

En ese sentido, y dada la riqueza que aportan al campo pedagógico, los estudios con un diseño de método mixto, se optó por la presentación integrada de datos, retomando en primera instancia aquellos de carácter cuantitativo, buscando integraciones y el fortalecimiento de los mismos, mediante el dato de naturaleza cualitativa. La mejor opción para buscar dicha integración, fue recurrir a cada una de las categorías de análisis seleccionadas, en concordancia con el predominio cualitativo del diseño, tal como se mencionó previamente.

Se recuerda que cada una de las categorías derivadas, de las macro categorías definidas en el enfoque cualitativo, tuvo su correspondiente indicador en la perspectiva cuantitativa, así por ejemplo: la categoría derivada "Interacciones entre Docentes/estudiantes y estudiantes/estudiantes", correspondió a los indicadores de "características de los y las docentes vinculadas a las interacciones entre docentes/estudiantes y estudiantes/estudiantes: profesionales, psicopedagógicas, y personales".

En concordancia con lo expuesto, se refuerza la pertinencia de abocarse a una presentación integrada en

el análisis e interpretación de los datos, aspecto que es sugerido por especialistas, al plantear la necesidad de acercarse al objeto de estudio con una visión más integral (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Driesnack, Soussa y Costa, 2007, entre otros).

A continuación se explicitan los datos, a partir de las categorías analíticas, descritas anteriormente.

#### **4.2 LA MIRADA ESTUDIANTIL HACIA LAS VIVENCIAS EN EL AULA UNIVERSITARIA.**

Bajo esta categoría analítica se ofrece la información general de las participantes y de las vivencias que han experimentado en el aula universitaria. Se partió de la idea de que las interacciones entre docentes y estudiantes no se dieron en el vacío, sino que fueron un elemento importante de las dinámicas de aula y del ambiente o clima que en ellas se vive.

El análisis de las diferentes categorías, se inició, recurriendo a los recuerdos y vivencias de las estudiantes participantes, así como de sus experiencias

generales en aulas universitarias. La evocación activa de recuerdos, retomó no sólo el análisis del plano académico, sino también, el de las emociones experimentadas por las participantes en el aula universitaria, durante los distintos cursos de sus carreras.

Es por ello, que se inicia la presentación de datos, retomando los planteamientos de las estudiantes en referencia a las experiencias vividas durante su formación universitaria. Se reportan los datos de manera integrada y únicamente se hizo diferenciación por énfasis, cuando el comportamiento de los mismos así lo ameritaba.

En primera instancia, se ofrece una contextualización general acerca de las participantes en la investigación.

#### ***4.2.1 Información General de las Participantes***

Las estudiantes participantes fueron mujeres, se mostraron dispuestas a colaborar tanto en la fase I, como en la fase II y facilitaron de ese modo, la recolección de datos. Todas cursaban el último nivel



de licenciatura en carreras de Preescolar, I y II Ciclos y Educación Especial, impartidas en la División de Educación Básica, de la Universidad Nacional.

Para cada uno de los énfasis de carrera, se contó con la colaboración de 10 estudiantes para la fase I, seleccionadas por azar simple, de modo que se tuvo una alta participación, dado que los grupos no sobrepasaban las 19 estudiantes y el interés de la investigadora fue optar por la participación del mayor número de estudiantes por énfasis. En total, entonces, se contó con la selección aleatoria de 30 estudiantes del nivel de licenciatura para esta primera Fase.

Para la fase II, la participación fue voluntaria, se contó con el aporte de 10 estudiantes, quienes dieron respuesta a la prueba de oraciones incompletas.

Para el Conversatorio sobre la temática, respondieron a la invitación únicamente tres (3) estudiantes. El mismo se realizó fuera de horario y del campus universitario.

La recolección de los datos de ambas Fases, estuvo en su totalidad, a cargo de la investigadora,

así como la transcripción, tabulación, reducción y análisis de los mismos. Se presentan, seguidamente, los datos que caracterizan las vivencias estudiantiles en aulas universitarias.

#### **4.2.2 Características Generales de las Vivencias Estudiantiles.**

En el presente apartado se presentan los datos de las estudiantes acerca de sus vivencias en aulas universitarias. Es interesante señalar que el 100% de las estudiantes participantes en la investigación, independientemente de su énfasis de carrera, manifestaron que, las experiencias vividas en las aulas universitarias, fueron mayoritariamente positivas.

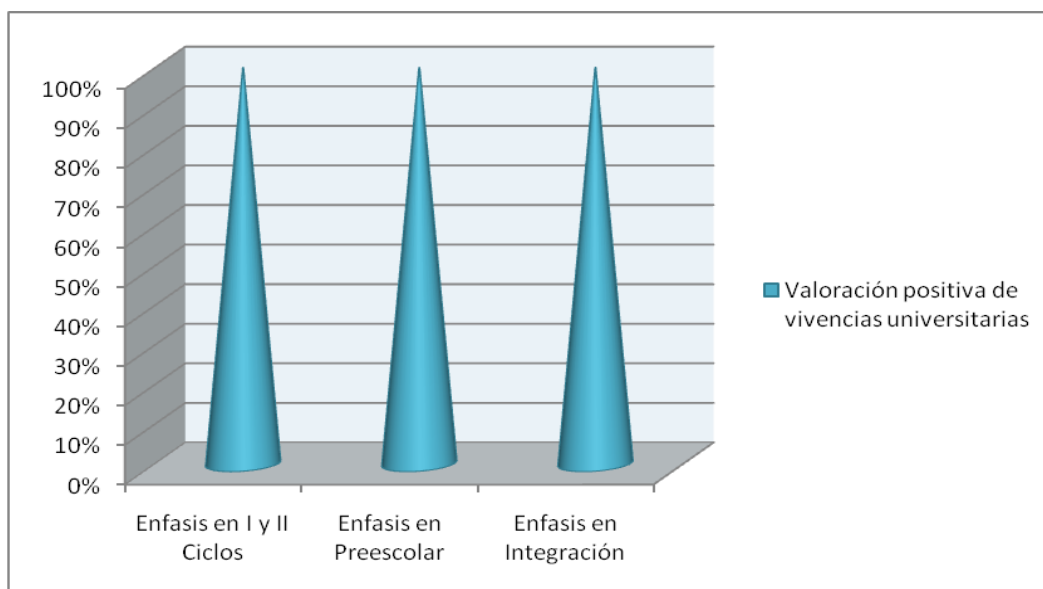


Gráfico 1. Experiencias mayoritariamente positivas, vividas en el aula universitaria por estudiantes de la UNA, 2009.

El Gráfico 1, presenta la opinión estudiantil acerca de las vivencias en aulas universitarias, expresados los datos mediante porcentajes. Cabe destacar que el 100% de las estudiantes participantes, independientemente del énfasis de carrera, manifestó que las vivencias en las aulas universitarias fueron mayoritariamente positivas. Los datos denotan una aceptación porcentual considerada excelente.

Las razones por las cuales calificaron sus experiencias de esa manera, fueron entre otras, las siguientes: el propio interés del estudiantado (personales), así como razones de carácter profesional y psicopedagógico de las y los docentes universitarios, que han tenido durante su carrera.

A continuación, mediante el cuadro 1, se explicitan mediante el uso de categorías, las respuestas aportadas por las estudiantes, para justificar sus opiniones acerca de las vivencias en aulas universitarias. Se han unificado las respuestas, sin hacer mención al énfasis de carrera, dado que fueron muy similares entre unas estudiantes y otras.

## Cuadro 1

*Clasificación de respuestas de estudiantes de la UNA, 2009, acerca de las razones para identificar como positivas sus vivencias universitarias, según frecuencia y porcentaje.*

Respuestas	Fr. Abs.	Fr. Rel.
Capacidades propias del estudiante	8	27%
Capacidad psicopedagógica del o la Docente.	8	27%
Formación profesional del o la Docente.	6	20%
Características personales del o la Docente.	6	20%
No aplica.	1	3%
No responde.	1	3%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

n = 30 estudiantes

El Cuadro 1, muestra la clasificación de respuestas de las estudiantes de la UNA, 2009 al identificar como positivas las vivencias universitarias, organizadas según frecuencia absoluta y relativa. Es notable que, con un porcentaje suficiente de aceptación, mencionaron las capacidades propias del estudiante (27% de respuestas), con frases como:

(*"interés personal como estudiante"*; *"motivación"*; *"satisfacción"*; *"gusto"*), estas frases involucraron emociones y comportamientos académicos, así como el esfuerzo que han puesto las propias estudiantes para salir adelante.

También, con un porcentaje suficiente de aceptación, mencionaron las capacidades psicopedagógicas de los y las docentes (27% de respuestas), con expresiones como: (*"ambiente cálido"*; *"dinámico"*; *"creativo"*; *"aniente a ayudar"*; *"proceso para adquirir saberes"*; *"relaciones positivas"*; *"ayuda"*).

Las categorías anteriores, fueron priorizadas por las estudiantes como las más importantes, independientemente del énfasis de carrera.

Con bajos porcentajes (20% de respuestas), fueron mencionadas las categorías sobre Formación y características de los y las docentes.

Los resultados mostraron concordancia con los planteamientos de algunos autores, cuando señalan que las emociones no quedan fuera de los procesos de

enseñanza y aprendizaje (Van Mannen 1998; Hernández, 2005). Así como con los señalamientos de Casassus (2003), quien afirma que en el aula universitaria se desarrolla un mundo emocional, importante de considerar.

A continuación se transcriben algunas de las expresiones de las estudiantes, al valorar como positivas las vivencias. Las mismas, son voces textuales aportadas por ellas en el cuestionario, al abordar el análisis temático.

- *""Se debe a mi motivación como estudiante"".*
- *""Mi carrera me encanta y todo lo que he llevado me ha hecho crecer como profesional"".*
- *""Porque he podido salir con todo"".*
- *""Estoy satisfecha con lo que he recibido"".*
- *""Porque disfruto de lo que hago"".*

Por otra parte, cuando las respuestas correspondieron a la categoría capacidades psicopedagógicas del o la docente, las estudiantes expresaron frases dentro de las cuales se destacaron las siguientes:

- *""Son dinámicos, creativos y parten de la realidad ya que la mayoría de las prof [ sic ] también trabaja en las aulas"".*
- *"" . . . el apoyo de los profesores ha sido muy enriquecedor"".*
- *""He tenido la dicha de tener buenos profesores, competentes y humanos"".*
- *""La formación recibida ha sido muy buena debido al compromiso del profesorado"".*
- *""Porque existe un ambiente cálido, interesante que permite a cada uno desenvolverse de acuerdo con sus características"".*
- *""Porque el profesorado ha ayudado para que estas experiencias sean positivas"".*

En orden descendente, con un bajo porcentaje de aceptación (20% de respuestas), los datos mostraron que las estudiantes justificaron su opinión con respuestas referidas a la formación profesional de las y los docentes universitarios y entre las expresiones que dieron se encuentran las siguientes:

- *""He contado con la excelente experiencia de ser formada por docentes, en su mayoría de calidad que forman para la vida"".*
- *""... disposición y capacitación del profesor"".*
- *""Porque han cumplido con mis expectativas"".*

De igual manera, y también con un bajo porcentaje de aceptación (20% de respuestas), expresaron frases correspondientes a características personales de las y los docentes que les impartieron clases, entre las que se destacaron las siguientes:

- *""Hemos establecido relaciones positivas con la mayoría de los profesores"".*
- *""... el apoyo de los profesores ha sido muy enriquecedor"".*
- *""Generalmente los docentes son humanistas y entienden al estudiante"".*
- *""Relaciones de respeto y confianza"".*

Desde mi experiencia personal como docente universitaria, puedo plantear posibles explicaciones para comprender el hecho de que, mayoritariamente



(porcentaje excelente) las estudiantes calificaron como positivas sus experiencias universitarias. Bien podría deberse a que: la Unidad Académica a la cual pertenecen, se destaca por realizar esfuerzos para abocarse a procesos de enseñanza-aprendizaje de enfoque constructivista; al compromiso reflejado en la misión como Universidad necesaria; al modelo pedagógico que la sustenta. También, debido a los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras, se ha evidenciado la importancia de trabajar las relaciones interpersonales como parte de los procesos formativos en el campo docente. Los indicados, pueden constituirse en posibles factores explicativos acerca de los datos expuestos.

#### ***4.2.3 Características de los y las Docentes que Agradan a los y las Estudiantes.***

Es interesante retomar el aporte brindado por las estudiantes en la prueba de oraciones incompletas, ya que de alguna manera, los datos confirman la tendencia que se ha venido destacando, en cuanto a los aspectos mencionados para calificar como positivas las experiencias vividas en aulas universitarias.

En ese sentido, se destaca en la siguiente tabla, lo expresado como reacción a la frase: *“Lo que más me ha gustado de mis profesores y profesoras universitarias es...”*. La información se expresa de manera textual, respetando la forma y contenido expresado por cada estudiante participante en la prueba de oraciones incompletas.

*Tabla 3*

*Respuestas de las estudiantes de la UNA, a la frase: **Lo que más me ha gustado de mis profesores y profesoras universitarias es...** de la prueba de oraciones incompletas, 2009.*

1. <i>“Que respetan al estudiante y no lo ven como a un número”</i>
2. <i>“Cuando se puede conversar con ellos de otros temas no solo académico”</i>
3. <i>“Que se esfuerzan por hacer las clases dinámicas y significativas”</i>
4. <i>“Su disposición y entrega”</i>
5. <i>“De algunos el interés por que aprendamos”</i>
6. <i>“La confianza y la metodología”</i>
7. <i>“Su motivación hacia la educación”</i>
8. <i>“su creatividad y su interés por ayudarnos a ser mejores profesionales”</i>
9. <i>“La comprensión y dedicación en las clases”</i>
10. <i>“Las nuevas ideologías que permiten negociar cambios en los programas por parte de las estudiantes”</i>

Los datos aportados en la Tabla 3, mostraron una tendencia que va en la misma línea de los resultados recopilados mediante el cuestionario.

Las estudiantes participantes (10) mencionaron que lo que más les gustó de sus profesores y profesoras universitarias, fueron aquellos aspectos de carácter personal como: el respeto, la confianza, la comprensión y la posibilidad de entablar amistad con ellos y ellas más allá de lo académico.

Mencionaron, también, aspectos referidos a las características psicopedagógicas de los y las profesoras tales como: el interés y motivación por la educación, la creatividad, el esfuerzo por hacer sus clases dinámicas y participativas.

De igual manera, en que fueron recopilados datos sobre las características docentes que son del agrado de los y las estudiantes, se recopilaron datos sobre las características docentes que no son del agrado de los y las estudiantes. La información sobre ello, se expone seguidamente.

**4.2.4 Características de los y las Docentes  
que No Agradan a los y las Estudiantes.**

Se presentan a continuación los principales datos referidos a aquellas características de profesores y profesoras que no son del agrado de los y las estudiantes universitarias.

*Tabla 4*

*Respuestas de las estudiantes de la UNA, a la frase, **Lo que menos me ha gustado de mis profesores y profesoras universitarias es...**, planteada en la prueba de oraciones incompletas, 2009.*

1. ""cuando no saben lo que hacen""
2. ""Que creen que solo la materia de ellos se lleva""
3. ""La cantidad de trabajos que piden""
4. ""que exijan e impongan""
5. ""que impongan""
6. ""La poca flexibilidad""
7. ""La motivación y disposición para con su curso""
8. ""Algunos son desordenados""
9. ""Que muchos trabajos no los pueden realizar con una misma orientación""
10. ""Que no llevan el aprendizaje real, sino solo teoría""

La Tabla 4, muestra las frases que textualmente fueron expresadas por las estudiantes universitarias, acerca de lo que no les agrada de sus profesoras y profesores universitarios.

Es interesante notar, que se mencionaron aspectos relacionados con características personales del y la docente, tales como: imposición y poca flexibilidad.

De igual manera, expresaron respuestas propias del trabajo psicopedagógico del y la profesora, destacando entre ellos: el hecho de que sean desordenados; que se limiten a la teoría y no hagan referencia a la realidad; que se excedan en los trabajos solicitados, sin considerar la carga académica de los y las estudiantes. Es interesante destacar que cuando se refirieron a aquello que no les gustaba, destacaron prioritariamente factores de carácter psicopedagógico, más que los aspectos personales.

Una estudiante mencionó que lo que no le agradaba era cuando: “no saben lo que hacen”, frase que bien puede estar referida a la preparación profesional del o la docente o a su habilidad para desempeñarse a nivel psicopedagógico. Los resultados, aquí mencionados

coincidieron plenamente, con aquellos recopilados mediante la aplicación del cuestionario.

Es interesante señalar que las estudiantes participantes en el conversatorio, avalaron los datos obtenidos mediante el cuestionario y las oraciones incompletas acerca de las vivencias en el aula universitaria. Ellas señalaron, que dichas experiencias fueron catalogadas como positivas, basándose en el recuerdo de cómo fue el clima de aula y las interacciones con sus profesores, profesoras y compañeras.

En el sentido señalado, las estudiantes expresaron que lo positivo de sus vivencias se debió a la manera en cómo intervinieron los y las docentes y en el cómo se sintieron los y las estudiante. Se transcriben a continuación algunas expresiones recopiladas en el conversatorio y que denotaron esos señalamientos:

- ""Tal vez por el tipo de relación de uno a uno con el profesor y estudiante. El profesor tiene que ver cómo se siente el estudiante y también, uno lo ve como él da la materia a la hora de uno estar en el salón de clase"".

- "" . . puede venir de mal humor de la casa y lo puede reflejar en el aula, puede ser un gran profesional a la hora de dominar la materia, pero el hecho de cómo la dé, uno lo interpreta y tal vez no es lo mismo, una clase donde se den sentimientos como la confianza, lo ameno, comunicación positiva, en otro momento donde venga todo malhumorado, que venga como regañón, donde no le de confianza a uno para hablar, porque tiene mucho que ver eso. Es por ese tipo de relación que a uno le tiene que dar confianza"".
  
- ""El clima de aula también es importante, hay profesores que muestran cierto carisma y uno siente motivación por ir a la clase"".
  
- ""También es importante que si es un profesor de universidad, él nos está diciendo que él está dando una materia para que nosotros seamos profesionales en un área. Pero si a la hora que vamos al aula él no lo refleja así, entonces nosotros decimos qué clase de profesor es que nos está enseñando materia para ser profesionales en un área, si él no lo refleja y eso tiene que ver mucho"".

- ""También se trata con personas, si la persona se siente mal...tal vez como ponerse en el papel de la otra persona"".

Se destacan como elementos importantes en los datos del conversatorio, la mención que hicieron las estudiantes participantes, acerca de la importancia que tuvieron en sus vivencias universitarias, tanto la disposición propia hacia el aprendizaje, como la participación de los y las docentes, quienes con su interés por el estudiantado, las dinámicas interactivas establecidas y sus comportamientos en el aula, demostraron o no, su capacidad profesional, psicopedagógica y personal hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe enfatizar que las dinámicas interactivas hacen referencia, también, a las relaciones interpersonales que se establecen en el aula y al clima que en ella se genera, de ahí la importancia de abordar este aspecto. A continuación se incluyen los datos obtenidos, acerca de las vivencias de las estudiantes participantes, en el ámbito de las interacciones docente/estudiante.



#### 4.2.5 *Experiencia Estudiantil Acerca de Las Interacciones Docente/Estudiante*

Los datos aportados mediante el cuestionario, acerca de las vivencias de las estudiantes participantes, en las aulas universitarias, y más concretamente, acerca de las dinámicas interactivas establecidas con sus profesores y profesoras, se detallan a continuación.

Las interacciones entre los y las docentes y los y las estudiantes, fueron definidas como mayoritariamente positivas, precisándolas como: excelentes y muy buenas, tal como se constata en el siguiente gráfico.

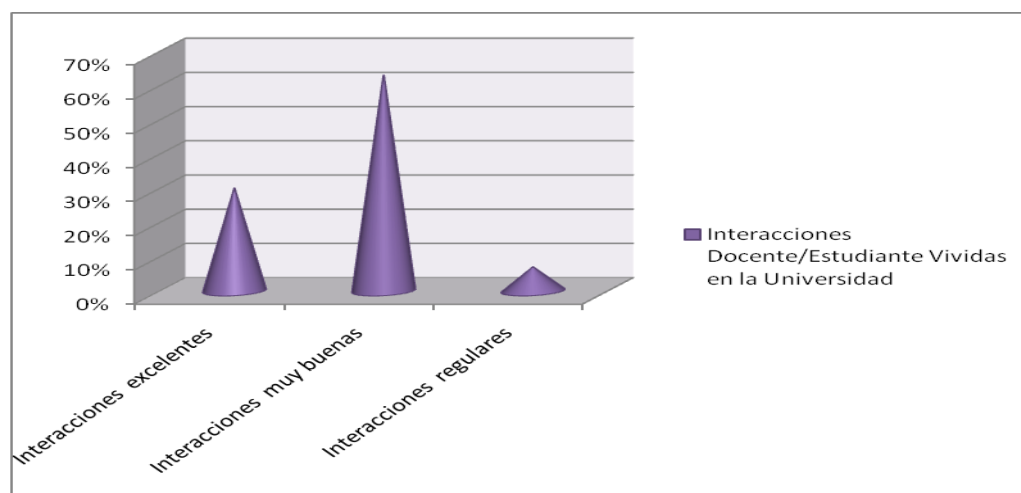


Gráfico 2. Calidad de las interacciones docente/estudiante, vividas en la Universidad, según criterio de estudiantes de la UNA, 2009.

Como se observa en el Gráfico 2, acerca de la calidad de las interacciones docente/estudiante, vividas en la universidad, según criterio de estudiantes de la UNA, 2009, un 93% de los participantes, calificó como positivas dichas relaciones, lo cual es considerado como un porcentaje excelente. Si se hace un análisis desglosando esa opinión, por el tipo de calificación otorgada a las interacciones docente/estudiante, se puede notar que un porcentaje suficiente (30% de respuestas) correspondió a relaciones consideradas excelentes y un muy buen porcentaje (63% de respuestas) refirieron a relaciones muy buenas.

Al justificar su opinión sobre las interacciones, las estudiantes proporcionaron mediante el cuestionario, expresiones como las siguientes:

- *“Los profesores se muestran atentos a alguna duda que se tenga, además de sus valores”*.
- *“Normalmente han sido buenas personas con las que uno se lleva bien”*.
- *“Es un clima de respeto y empatía”*.
- *“Escuchando las opiniones de los estudiantes.*
- *“ Partir de necesidades e intereses ”*.

- *“ La mayoría de los profesores cuenta con excelencia humana y profesional ”*.
- *“Se basa en una educación orientada en el ser humano y sus necesidades”*.
- *“Porque son conscientes del aprendizaje mutuo”*.

Como se observa, las respuestas dadas por las estudiantes se refirieron a aspectos personales, a características profesionales y psicopedagógicas de las y los docentes, que promueven interacciones docente/estudiante que pueden catalogarse como democráticas. Únicamente dos estudiantes, calificaron las relaciones docente/ estudiantes como regulares. Dentro de las expresiones que aportaron para ello están:

- *“Algunos no permiten ningún tipo de acercamiento”*(Educación Especial).
- *“Se da que hay profesores (as) poco pacientes o conscientes de situaciones que uno como estudiante pasa”*(Educación Preescolar).

A pesar de que son pocas, las referencias a situaciones no favorables para las estudiantes, es importante retomar en futuros estudios aspectos como el

señalado, con el propósito de identificar elementos que podrían incidir negativamente en el desempeño estudiantil universitario, en aras de buscar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se presentan los datos referidos a las experiencias vividas por las participantes, con las interacciones entre iguales.

#### ***4.2.6 Experiencia Estudiantil Acerca de las Interacciones Estudiante/Estudiante.***

Se exponen en este apartado, las vivencias estudiantiles acerca de las interacciones estudiante/estudiante, durante sus años de formación universitaria.

El gráfico que continuación se incluye, expresa los datos recopilados mediante el cuestionario, acerca de las interacciones estudiante/estudiante.

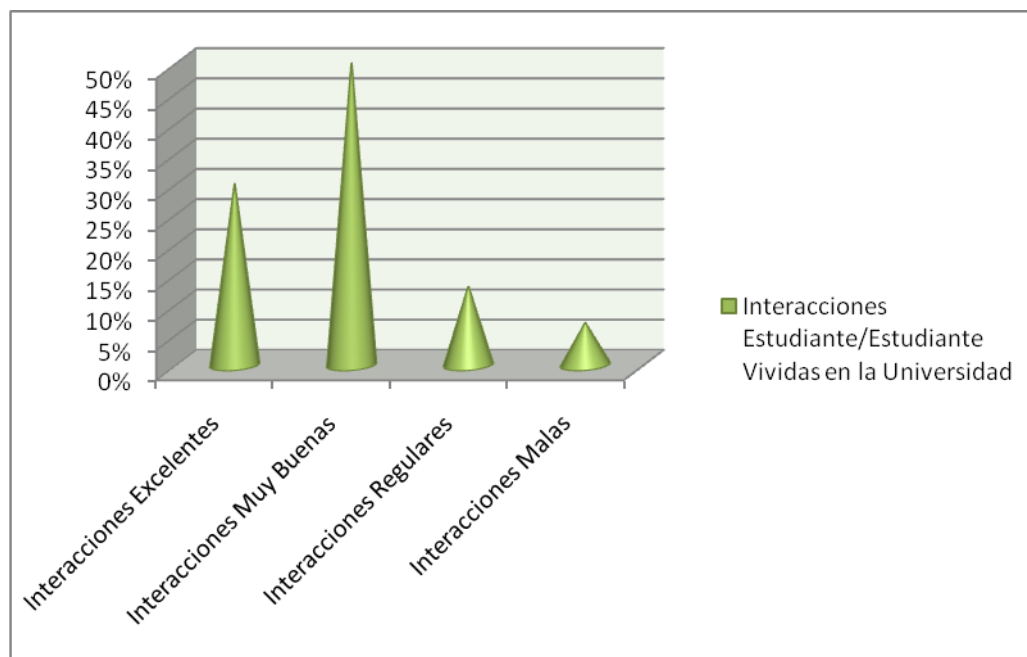


Gráfico 3. Calidad de las Interacciones estudiante/estudiante vividas en la Universidad, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009.

El Gráfico 3, que expone los datos sobre la calidad de las interacciones estudiante/estudiante vividas en la universidad, según opinión de las estudiantes de la UNA, 2009, denota que dichas vivencias fueron mayoritariamente positivas (80% de respuestas) con un excelente porcentaje.

Cabe destacar que esa valoración fue independiente del énfasis de la carrera, por lo que puede afirmarse que para las estudiantes de la UNA, 2009, las interacciones entre iguales durante la

experiencia en aulas universitarias, fue mayoritariamente positivas.

El porcentaje general de valoración, aportado por el Gráfico 3, visto separadamente, indica que las interacciones entre iguales, fueron calificadas con un porcentaje suficiente (30% de respuestas) como excelentes y con un muy buen porcentaje (50% de respuestas) como muy buenas.

Con un bajo porcentaje (13% y 7% de respuestas) fueron valoradas como regulares y malas respectivamente), por estudiantes de I y II Ciclos (3 estudiantes), y Educación Especial (3 estudiantes).

Algunas de las razones que mediante el cuestionario, ofrecieron las estudiantes para justificar las opiniones expresadas, fueron las siguientes:

- *“Buenas relaciones y comunicación entre todas, unión de grupo”*.
- *“Nos llevamos excelente y nos apoyamos en todo momento”*.
- *“Existe mucha solidaridad, compañerismo”*.

- *""Porque al fin y al cabo se lleva muchos años juntas por lo que somos ya como una gran familia"".*
- *""Se ha mantenido un respeto entre la mayoría de los estudiantes"".*
- *""Porque tenemos objetivos comunes y una buena química"".*

Para establecer las causas por las cuales estudiantes de I y II Ciclos y Educación Especial definieron como regulares o malas las interacciones establecidas con sus iguales requerirían de estudios posteriores. No obstante lo dicho, de las expresiones emitidas por las estudiantes mediante el cuestionario, se podrían derivar como posibles explicaciones para su valoración las siguientes: la competitividad, formación de subgrupos, rivalidades, entre otras. Algunas de sus expresiones son transcritas textualmente a continuación:

- *""Depende mucho de personalidades, en ocasiones se genera mucha competencia y conflicto"".*
- *""Hay mucha competitividad y poca cooperación"".*
- *""A veces existen problemas en subgrupos por lo que se subdivide. Entre esas suscitan chismes"".*
- *""Se dan rivalidades"".*

Aunque son pocas las respuestas referidas a aspectos negativos, creo que en futuros estudios ha de ser considerada, la posibilidad de indagar más profundamente el porqué estudiantes de Educación Especial y I y II Ciclos hicieron referencia a comportamientos entre iguales, que hacen suponer un clima de aula, que de alguna manera, no favorece la integración y la participación adecuada de algunas estudiantes.

A pesar de lo dicho, en términos generales se puede señalar que, las vivencias de las estudiantes participantes en cuanto a las relaciones con sus iguales, han sido mayoritariamente positivas, estableciéndose este aspecto, como una tendencia similar a las relaciones docente/estudiante, estimadas como democráticas.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos acerca del clima de aula, desde las vivencias universitarias.



#### **4.2.7 Caracterización del Clima de Aula Universitario, Desde la Vivencia Estudiantil**

A partir de sus vivencias en aulas universitarias, las estudiantes participantes expresaron sus apreciaciones acerca del clima de aula que ha caracterizado los cursos durante su carrera. En ese sentido se presentan los datos sobre dicha temática a continuación.

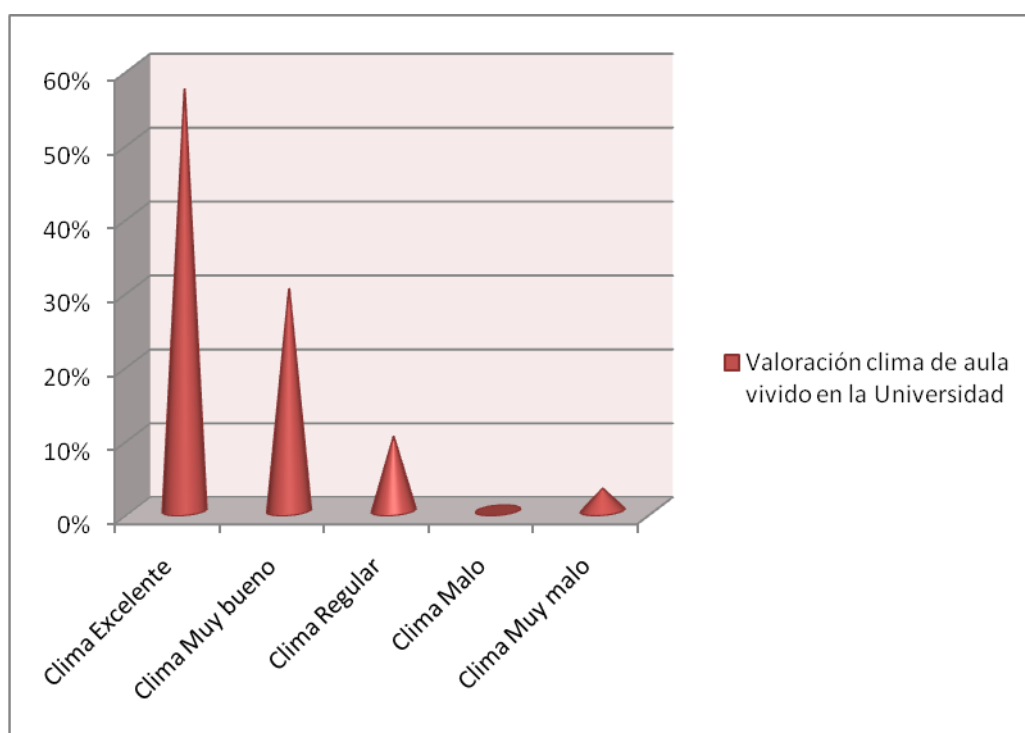


Gráfico 4. Clima de aula que ha caracterizado las experiencias en las aulas universitarias, valoración de las estudiantes de la UNA, 2009.

Como se observa en el Gráfico 4, que expone los datos sobre el clima de aula según experiencias de las estudiantes de la UNA, 2009, las participantes, manifestaron prioritariamente, con un excelente porcentaje (87% de respuestas), que durante los cursos de la carrera, el clima de aula positivo ha caracterizado sus vivencias universitarias.

Con un muy buen porcentaje (57% de respuestas), las estudiantes expresaron que el clima de aula durante sus experiencias universitarias fue excelente. De igual manera, con un porcentaje suficiente (30% de respuestas) lo calificaron como muy bueno.

Por otra parte, con un porcentaje bajo (10% de respuestas, 03 estudiantes dijeron que fue regular y con un 3% de respuestas, correspondiente, también, a un porcentaje bajo, 01 estudiante, lo catalogó como muy malo.

La valoración mayoritariamente positiva, acerca del clima de aula durante la formación universitaria, coincide plenamente con la tendencia a señalar, también, como positivas, las interacciones docente/estudiantes y estudiantes entre sí.

En términos generales, es de destacar que las respuestas en función de una valoración positiva acerca de las experiencias en aulas universitarias son referidas a las dinámicas interactivas y el clima de aula, sin dejar de lado también la disposición personal de los alumnos y sus profesores y profesoras. Es por ello, posible afirmar que la tendencia sobre el clima de aula positivo, coincide con las tendencias encontradas en las interacciones, evidenciando un clima de aula, también, democrático. Coinciden los datos encontrados con los planteamientos de autores como Martínez (s.f.); Miranda y Pereira (2004).

Algunos de los argumentos que las participantes dieron mediante el cuestionario, para justificar una calificación positiva del clima de aula, son transcritas con sus palabras, a continuación:

- *“Por el respeto, comprensión y flexibilidad, en muchos casos, que se vivencian”*.
- *“Porque todo depende del ambiente que se dé durante las clases, de acuerdo al profesor, su metodología y el grupo”*.

- *""Porque es flexible, abierto, existe el compañerismo, el respeto, entre otros valores positivos"".*
- *""Existe gran respeto, buenos profesionales y excelentes planes de estudio que permiten complementar el ambiente"".*
- *""Porque aparte de las docentes hemos tenido buenas compañeras"".*
- *""En la mayoría de los cursos se propicia conversación, respeto, tolerancia, muchos (as) prof [sic] se han presentado más que como instructores formadores, propician relaciones adecuadas"".*

Es interesante señalar, que 03 estudiantes de Educación Especial, valoraron en el polo negativo el clima de aula vivido durante la carrera, aspecto que es coincidente con lo que estas mismas estudiantes manifestaron, acerca de las interacciones vividas. Algunas de las frases para justificar su visión negativa, y que fueron recopiladas mediante el cuestionario, se transcriben a continuación:

- *""Se ha presenciado actitudes poco asertivas en vinculación con relaciones interpersonales, así como personas que asumen un liderazgo negativo"".*

- *“Influyen aspectos externos como el cansancio, división en el grupo”*.
- *“Todo el mundo se fija en lo q (sic)usted hace bien y le reclaman y cuando lo hace mal se alegran”*.

Aunque es un porcentaje bajo el de las estudiantes que tienen una visión negativa sobre sus vivencias universitarias, es importante analizar este aspecto, ya que si se busca la calidad en el aprendizaje y que el estudiantado logre una adecuada formación profesional y personal, esas vivencias negativas, han de ser retomadas y consideradas.

El clima de aula, como parte de las vivencias universitarias y como un elemento más de las dinámicas interactivas que se desarrollan en ella, puede ser analizado desde una perspectiva positiva y generador de ambientes democráticos, o desde una negativa con ambientes autoritarios. En ese sentido, los datos recopilados mediante la prueba de oraciones incompletas y el conversatorio, serán analizados a continuación, desde ambas vertientes.

**4.2.7.1 Apreciaciones Estudiantiles Sobre  
El Clima de Aula Autoritario o Democrático.**

Las estudiantes, mediante la prueba de oraciones incompletas, también, se expresaron acerca de los aspectos que les hicieron sentirse bien en sus clases universitarias.

Es interesante notar, que cuando las estudiantes se refirieron a sus vivencias en las aulas universitarias, en este caso concreto, a las consideraciones positivas que les generaron algunos comportamientos de sus profesoras y profesores universitarios, mencionaron, tanto, aspectos propios de la personalidad del y la docente, como aquellos referidos a aspectos psicopedagógicos o profesionales, tal como ha sido la tendencia identificada.

A continuación se exponen los datos más relevantes acerca de las dinámicas interactivas y que concretamente se refirieron a algunas de sus aspectos constitutivos, como son las opiniones estudiantiles de sus profesores y profesoras, los cuales como ya se ha indicado tienen un papel predominante en el

establecimiento de ambientes de aula democráticos o autoritarios.

En el sentido señalado, la siguiente tabla, muestra los datos referente a las opiniones estudiantiles aportadas en la prueba de oraciones incompletas, acerca de sus profesores y profesoras.

*Tabla 5*

*Respuestas de las estudiantes de la UNA ante la frase:*

***Me siento muy bien en clase, cuando la profesora o el profesor...***, en la prueba de oraciones incompletas, 2009.

1. ""toman en cuenta a los alumnos""
2. ""permite al estudiante dar su opinión""
3. ""Parte de la realidad para dar la clase""
4. ""tiene creatividad y buen humor al explicar la materia""
5. ""me motiva a aprender""
6. ""muestra confianza""
7. ""me motiva""
8. ""es creativo y dinámico""
9. ""dan una buena clase, explican bien, su lección""
10. ""Me permite formar parte del aprendizaje""

La Tabla 5, que aporta la información sobre las opiniones estudiantiles acerca de sus profesores y profesoras universitarias, permite observar que 06 de las respuestas hicieron referencia a aspectos psicopedagógicos, tales como que los profesores y profesoras lograron dar una buena clase, se explicaron, les permitieron formar parte del proceso de aprendizaje, tomaron en cuenta aspectos de la realidad, entre otros.

Por otra parte, en cuatro (04) respuestas, las estudiantes mencionaron aspectos importantes en el proceso educativo referentes a características personales del y la docente universitaria.

Algunas de las frases expresadas por las estudiantes y que hicieron referencia a las características personales de los y las docentes en la Universidad fueron: que les brindaron motivación; los tomaron en cuenta. Aspectos todos, que a criterio estudiantil les hacen sentir muy bien en sus clases y, por tanto, se puede asumir que son rasgos docentes valorados por los y las estudiantes.



En el sentido opuesto, cuando se indagó mediante la prueba de oraciones incompletas, sobre los aspectos que les hacen sentir mal en clase, las estudiantes participantes expresaron las frases contenidas en la siguiente tabla.

Tabla 6

Respuestas de las estudiantes de la UNA, a la frase: **Me siento muy mal en clase, cuando el profesor o la profesora...**, en la prueba de oraciones incompletas, 2009.

1. ""Piensa que solo él tiene la razón""
2. ""Pretende tener todo el conocimiento""
3. ""No toma en cuenta mis necesidades e intereses""
4. ""Se muestra poco flexible y sumamente autoritario""
5. ""no promueve el aprendizaje significativo""
6. ""obliga""
7. ""no es accesible a los eventos q' (sic)se dan X (sic)parte de los alumnos(as)""
8. ""no me escucha y no tiene tiempo""
9. ""Me regaña, o no me dan la confianza para poder pedir ayuda""
10. ""Realiza las clases magistrales sin permitir que varíe""

La Tabla 6, explicita los datos acerca de las actuaciones de los y las docentes que hacen sentir muy mal a los y las estudiantes universitarias. Es posible observar señalamientos referidos a actitudes del y la docente (06 respuestas) como: la inflexibilidad, el autoritarismo, la prepotencia, la inaccesibilidad.

De igual manera, hicieron referencia a aspectos como: clases magistrales, no escuchar ni tener tiempo para el estudiante, no tomar en cuenta las necesidades e intereses de los y las estudiantes (04 respuestas).

Por otra parte, los aportes que dieron las estudiantes mediante el conversatorio, refirieron básicamente a aspectos relacionados con la actuación de los y las profesoras y las posibilidades que otorgaron o no, a sus estudiantes para participar, expresarse y sentirse respetados.

En términos generales, durante el conversatorio, sus opiniones versaron sobre las posibilidades que se les otorgaron para sentirse en un ambiente cálido que promovió la participación, al que se le ha denominado en esta investigación como un ambiente democrático. O por el contrario, ambientes tensos y poco favorables

para el aprendizaje, a los que se les ha denominado autoritarios. Las siguientes frases textuales, expresadas en el conversatorio, son ejemplo de lo señalado:

- ""A mi criterio, yo veo que el clima es bueno, cuando uno va al aula y a uno no le da miedo expresar , o sea, positivo o negativo, o que le digan dé su opinión al estudiante o a equis persona no le da miedo expresar lo que piensa, ya sea no piensa antes de decirlo decir, [sic] está malo lo que voy a decir, o se van a reír, o el profesor me va a hacer una cara, no es como tener esa confianza de poder expresar. Que a mi criterio, en la universidad en muchos cursos eso no se refleja. Hay muchos profesores que de buenas a primeras, ellos tienen la verdad absoluta y eso lo reflejan en la manera de dar la clase, en la dinámica de aula, en la manera de actuar personalmente dentro y fuera de la clase. Entonces uno como estudiante, jamás va a llegar al aula y decir eso no me parece profesor, porque yo leí esto y esto y esto, y a mi criterio eso no es así"".
  
- ""Poder expresarse"".

- ""Se da inseguridad, impotencia y muchas veces, obviamente hay de todo, hay profesores y acciones de aula muy buenas, pero hay otros que no. Y por lo general, si hay ocasiones donde varios estudiantes se ...como se dice...se expresan ante el profesor y dicen: profesor no nos gusta la metodología, o no nos gusta la forma de usted, pero hay otra... la mayoría, que cuando se va el profesor....comienza uno ahí a...chismorrear y a decir.. ¡vivo lo que dijo!, ¿cómo es posible que nos va a dejar el trabajo?, o que nos dijo eso...pero no pasa de ahí, porque uno no tiene la confianza como para ir a otra instancia más grande y quejarse de eso"".

Las declaraciones anteriores, ilustran las dinámicas que se dan, ya sea cuando el actuar de los y las docentes promueve ambientes cálidos, tranquilos, propicios para el aprendizaje y a los que se ha denominado democráticos, o cuando un clima de aula es reflejo de comportamientos autoritarios de los y las docentes, cuando las relaciones de poder imperan sobre el trabajo de aula, con la subsecuente disconformidad del estudiantado. Dichos aspectos son importantes de

tomar en consideración, para mejorar las dinámicas interactivas, en el aula universitaria.

Se nota, cómo los rasgos correspondientes a características de naturaleza, psicopedagógica y personal, de los y las docentes universitarias, son mencionados de manera reiterada por las estudiantes participantes, tanto al referirse a experiencias positivas, como negativas dentro del salón de clase. Parece esperable que así sea, dado que dichos rasgos inciden, mayoritariamente, en la conformación de un clima de aula, favorable o no, para el aprendizaje.

Coinciden los datos obtenidos, con los resultados de investigaciones previas, Polanco (2005) y Hernández, (2005); Gallardo, (2007); Campos, Cascante, García y Mora, (2006); Francis, (2006), en las que se señala la importancia de la motivación hacia el aprendizaje y el papel del y la docente en la conformación de un clima favorable para el aprendizaje.

A manera de síntesis, se presenta a continuación una reflexión final, acerca de los datos analizados en la categoría referida a vivencias universitarias, desde la perspectiva estudiantil.

#### **4.2.8 Reflexión Final acerca de las Vivencias**

##### ***En el Ámbito Universitario.***

La información expuesta, en el apartado sobre vivencias universitarias, define una tendencia, por parte de las estudiantes participantes a expresar razones que valoran como mayoritariamente positivas, las vivencias en los diferentes cursos de la carrera.

En ese sentido, expresaron su posición, ante los procesos de aprendizaje y los factores referidos a las capacidades psicopedagógicas del y la docente universitaria. En la siguiente tabla se resumen los principales hallazgos acerca de la categoría vivencias estudiantiles.

Tabla 7

*Principales resultados aportados por las estudiantes de la UNA, en el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, acerca de las vivencias en el aula universitaria, 2009*

CATEGORÍA	CUESTIONARIO	ORACIONES INCOMPLETAS	CONVERSATORIO
Vivencias en el aula universitaria	La totalidad de las estudiantes participantes (100%) valoró como positivas sus experiencias universitarias (Excelente porcentaje)	el respeto, la confianza, la comprensión y la posibilidad de entablar amistad con ellos y ellas más allá de lo académico	argumentaron que los y las docentes intervienen en cómo se sienten los y las estudiantes en el aula
Dinámicas interactivas docente/ estudiante	Excelentes (30% resp) y muy buenas (57% resp) gracias a aspectos positivos: personales, psicopedagógicos y profesionales de los y las docentes.	interés y motivación por la educación, la creatividad, el esfuerzo por hacer sus clases dinámicas y participativas.	Posibilidades que otorgan o no a sus estudiantes para participar, expresarse y sentirse respetados.
Dinámicas interactivas estudiante/ estudiante	80% de respuestas positivas. Excelentes (30% resp) y muy buenas (50% resp).		Rasgos correspondientes a características de naturaleza, psicopedagógica y personal
Clima de aula autoritario o democrático	87% respuestas positivas). Excelente (57% resp) y Muy bueno (30% resp).		Actuación de los y las profesoras y las posibilidades que otorgaron o no, a sus estudiantes para participar, expresarse y sentirse respetados

Con el resumen de la Tabla 7, ha quedado clara la tendencia a señalar rasgos de características personales y psicopedagógicas de los y las docentes, como elementos predominantes en la determinación de

adecuadas interacciones docente/ estudiante, estudiantes/estudiantes, así como en el clima de aula.

De igual manera, se nota en los datos obtenidos, tanto mediante el cuestionario, como por las Oraciones Incompletas y Conversatorio, la importancia que tiene, desde la mirada estudiantil, el papel desempeñado por el y la docente universitaria, en la conformación del clima de aula autoritario o democrático; ya sea que genere condiciones que promuevan la participación, un ambiente cálido y propicio para el aprendizaje, o que éste sea, todo lo contrario.

En ese sentido, los datos encontrados coinciden plenamente, con los planteamientos teóricos (Laborda y Essomba (2000); Pereira (2008-a, 2008-b); Gallardo, (2007); Polanco, (2005); Hernández (2005); Ibañez, (2002) Parra (1992); Melby (1986); Navarro y Navarro (s. f.); Vásquez y Martínez (1996); entre otros), quienes señalan la importancia de las acciones docentes, en la conformación de dinámicas interactivas, propicias o no, para el desarrollo integral y el aprendizaje estudiantil.



#### 4.3 LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS Y LAS DOCENTES UNIVERSITARIAS.

Se incluyen en esta categoría, los rasgos expresados por las estudiantes universitarias, acerca del personal docente que labora en la universidad.

Se buscó inferir las características de los y las docentes, que están implícitas en las manifestaciones estudiantiles, sobre las vivencias en el ámbito universitario y la forma en que se ven influenciadas las interacciones, entre docentes y estudiantes, dependiendo del tipo de docente que esté a cargo del curso. Para ello, se recurrió al lenguaje coloquial usado por los y las estudiantes, por lo que se plantearon interrogantes acerca de las características de las interacciones, cuando la clase es dirigida, por un "buen" o "mala" docente.

Es importante señalar, que de los rasgos mencionados por las estudiantes, fue posible derivar las características de los y las profesoras que han tenido. Es, a partir de sus experiencias, que las estudiantes definieron cómo fueron las interacciones y el clima de aula, cuando los cursos estuvieron

dirigidos por los y las docentes universitarias, considerados por ellas, como "buenos" y "buenas" o "malos" y "malas".

Las caracterizaciones obtenidas, mediante el recurso del cuestionario, se expresan mediante los gráficos que a continuación se presentan.

Se exponen las características de las y los "buenos" docentes, y luego aquellas asignadas, a las y los "malos" docentes.

#### **4.3.1. Priorización de las Características de un "Buen" y una "Buena" Docente Universitaria.**

Se pidió a las estudiantes la priorización de tres características, que a su criterio, identificaran a un "buen" y "buena" docente, siendo la primera la más importante de ellas.

Se presentan seguidamente, los resultados obtenidos para cada una de las tres opciones mencionadas, aclarando al lector, que las categorías emergentes, coinciden plenamente con las que se utilizaron en otros rubros de la investigación, a

saber: características personales, psicopedagógicas y profesionales, del y la docente universitaria.

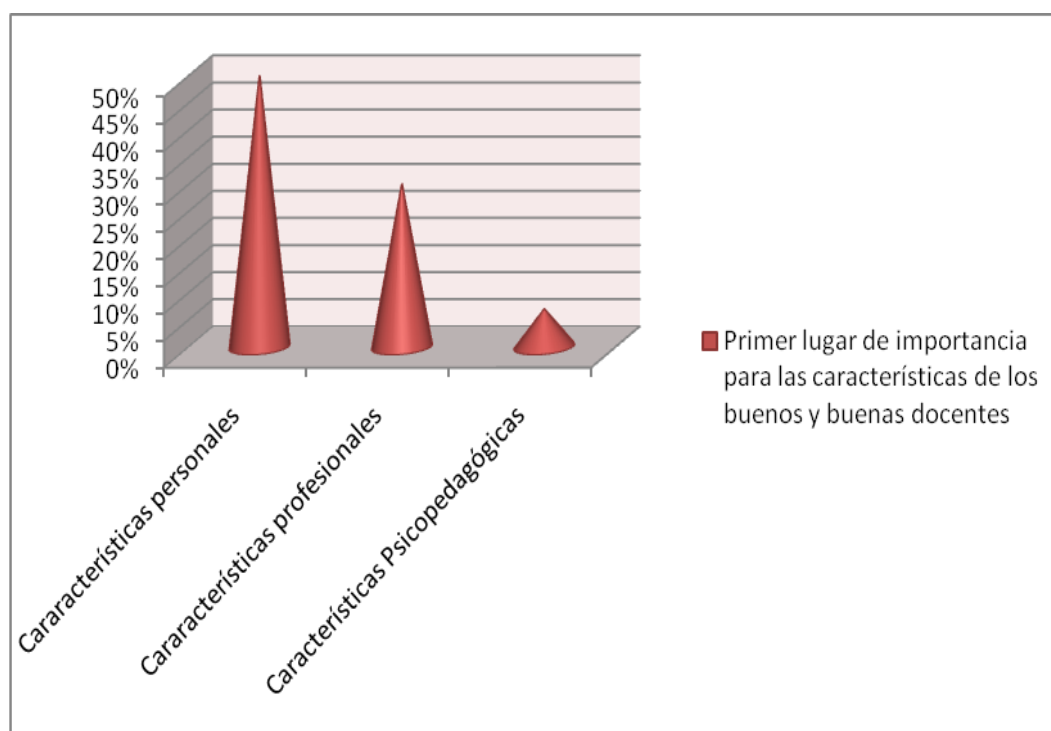


Gráfico 5. Primer lugar de importancia para las características de un buen y una buena docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009

Puede notarse en el Gráfico 5, que la primera característica que según las estudiantes, identifica a una buena y buen docente universitario, corresponde con un muy buen porcentaje (50% de respuestas) a rasgos propios de características personales del y la docente.

En orden decreciente de respuesta y, también, como parte de las opciones citadas en primer lugar, fueron mencionadas las características profesionales con un porcentaje suficiente (30% de respuestas) y las psicopedagógicas con un bajo porcentaje (20% de respuestas).

Cabe recordar que la dimensión personal del y la docente, involucra entre otros aspectos, acciones asociadas a la empatía en las interacciones que logra establecer con sus estudiantes, y esto, también, tiene repercusiones sobre las dinámicas interactivas que establece en el salón de clase.

También ha de tenerse presente que los rasgos de personalidad afectan las creencias y formas de actuar de los y las docentes en las aulas universitarias. Por lo que sería esperable que exista coherencia entre el discurso del deber ser como persona y la práctica docente (Francis, (2006); Camacho y Mendias, (1999); Riolfi y Alamitos (2007); Depraz, (2005) entre otros), aspecto que en el caso de la presente investigación, parece que fue relevante para las estudiantes participantes.

Se presentan a continuación los datos correspondientes a las características ubicadas en el segundo lugar de importancia.

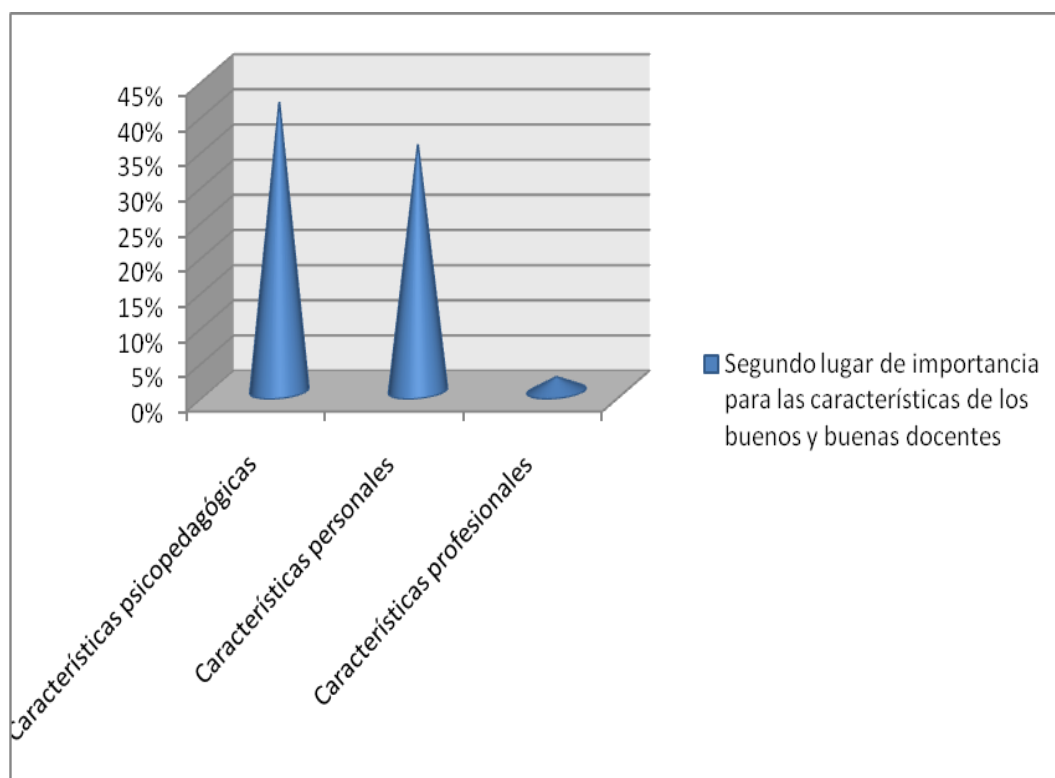


Gráfico 6. Segundo lugar de importancia para las características, de un buen y una buena docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009.

Como se visualiza en el Gráfico 6, la segunda característica en orden de importancia, que las estudiantes mencionaron, con suficiente porcentaje (41% de respuestas), fueron los rasgos correspondientes a aspectos psicopedagógicos de los y las docentes. En el

sentido señalado, coinciden los datos con los planteamientos de Palomero y Fernández (1999), Campos (2003); Soto, (2001). El Gráfico 6, también, muestra que en orden descendente y con suficiente porcentaje (38% de respuestas), se mencionaron las características personales, seguidas con un bajo porcentaje (21% de respuestas), las características profesionales del y la docente.

Al relacionar los datos del Gráfico 5 y los del Gráfico 6, es posible señalar que las características personales de los y las docentes, fueron mencionadas en primer lugar de importancia, con un muy buen porcentaje (50% de respuestas), en el Gráfico 5 y vuelven a ser mencionadas, con suficiente porcentaje (38% de respuestas) en un segundo lugar de importancia en el Gráfico 6. Pareciera, entonces, que es posible señalar como tendencia, desde la perspectiva estudiantil, el nivel de mayor importancia que tienen los rasgos de personalidad en el trabajo docente universitario.

A continuación se exponen los datos expresados por las estudiantes, al asignar el tercer puesto en orden de importancia, a los rasgos que debe tener cualquier buen y buena docente universitaria.

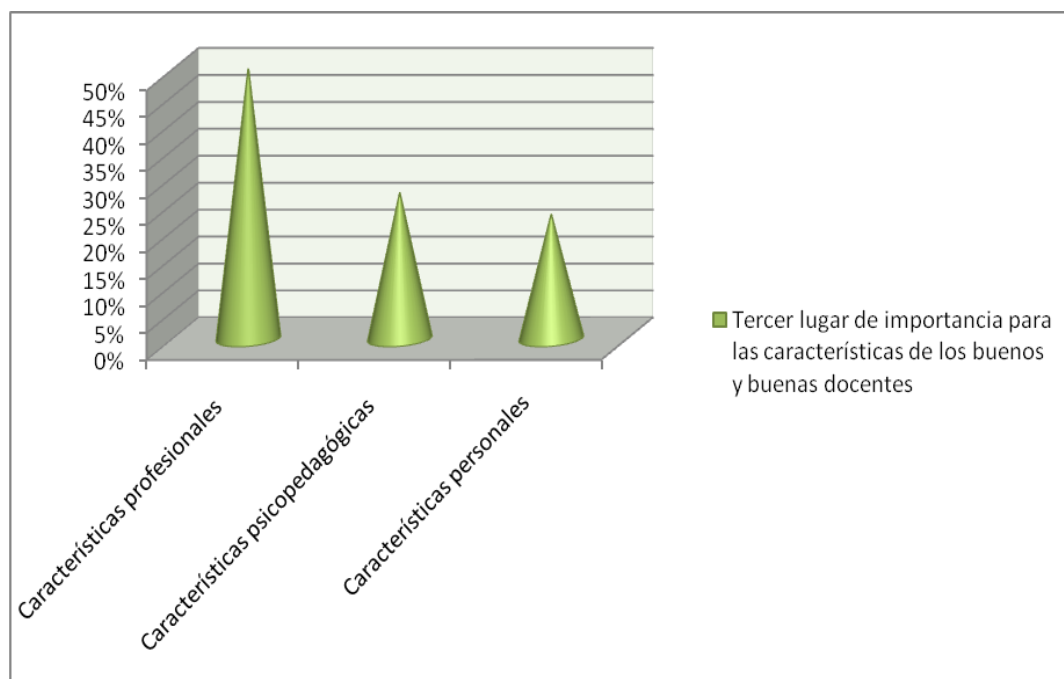


Gráfico 7. Tercer lugar de importancia para las características de un buen y buena docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009.

Como se observa en el Gráfico 7, el primer aspecto en este tercer nivel de importancia, que fue mencionado por las estudiantes con muy buen porcentaje (50% de respuestas), correspondió a rasgos del ámbito profesional del y la docente, seguida en orden decreciente de respuesta con un porcentaje suficiente (27% de respuestas), por las características psicopedagógicas y las características personales (23% de respuestas) respectivamente.

Es notable cómo los rasgos correspondientes a características profesionales de los y las docentes universitarias, que aparece en el primer lugar de la tercera opción en orden de importancia, fue, también, mencionado dentro de los rasgos señalados en la primera opción de respuesta, con un porcentaje suficiente (30% de respuestas) y en la segunda opción, aunque, con un bajo porcentaje (21% de respuestas).

Como se observó, las estudiantes priorizaron de manera enfática, los rasgos personales de los y las docentes, como característica que debe tener en primer lugar, cualquier buen o buena docente en la universidad.

No obstante lo dicho, es importante destacar que los rasgos por ellas reconocidos en ese primer nivel de importancia correspondieron a características tanto personales como psicopedagógicas y profesionales, tal como se muestra en el cuadro que se inserta a continuación.



## Cuadro 2

*Priorización de las características que identifican a los buenos y buenas docentes universitarias, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009*

Características	Orden de importancia		
	1°	2°	3°
	Fr.Rel	Fr.Rel	Fr.Rel
Personales	<b>50%</b>	38%	23%
Psicopedagógicas	20%	41%	27%
Profesionales	30%	21%	<b>50%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Es interesante destacar que los datos aportados en el Cuadro 2, sobre priorización de las características de los y las docentes, desde la perspectiva estudiantil, son consistentes en el señalamiento de rasgos propios de aspectos personales, psicopedagógicas y profesionales de los y las docentes; los cuales, a criterio estudiantil, son las más importantes para identificar a los "buenos" y las "buenas" profesoras universitarias.

Al sintetizar la información de los datos, es posible señalar la tendencia de las estudiantes a destacar con muy buen porcentaje (50% de respuestas), los aspectos personales, seguidos en segunda posición, con un porcentaje suficiente (41% de respuestas) de los aspectos psicopedagógicos y en tercer lugar con un muy buen porcentaje (50% de respuestas), también, mencionaron los aspectos profesionales de acuerdo con el orden de importancia solicitado.

Sin embargo, es también, posible indicar apegado a los datos, que los tres tipos de características fueron reiteradamente señalados en cada una de las priorizaciones solicitadas, razón de más, para afirmar que son, justamente, ese tipo de características las más valoradas por las estudiantes participantes

El siguiente apartado, destaca las apreciaciones estudiantiles aportadas en las oraciones incompletas y el conversatorio al referirse a las características docentes.

**4.3.2 Apreciaciones Estudiantiles Sobre las  
Características de un "Buen" Profesor y una "Buena"  
Profesora Universitaria**

En el presente apartado, se destacan los datos aportados acerca de las apreciaciones estudiantiles sobre las características de los buenos y las buenas profesoras universitarias. Es importante recalcar, que esas percepciones se constituyen en un importante aporte en la consideración para los perfiles docentes.

En la prueba de oraciones incompletas, apelando a las emociones y sentimientos de los y las estudiantes, se recopilaron sus opiniones sobre las caracterizaciones docentes.

A continuación, mediante el recurso de tablas, se expresan de manera textual las opiniones estudiantiles acerca de los principales rasgos, que caracterizan a un buen y una buena profesora universitaria.

Tabla 8

Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: **Un buen profesor y una buena profesora universitaria se caracteriza por...**, en la prueba de oraciones incompletas, 2009

1. ""ser dinámico y empático""
2. ""saber muy bien sobre lo que habla (conocer su campo) pero sobre todo saber transmitirlo y darse a entender""
3. ""ser flexible y dinámico""
4. ""saber escuchar a sus estudiantes e ir construyendo el curso según necesidades e intereses de todos""
5. ""motivar a los alumnos a aprender""
6. ""ser responsable y flexible""
7. ""su amor por lo que hace""
8. "" ser apasionado con lo que hace y amante de su labor""
9. ""su desempeño y amor a su trabajo""
10. ""llevar al contexto del aula la realidad del exterior y no sólo la teoría""

Los datos de la Tabla 8, obtenidos mediante la prueba de oraciones incompletas, destacan las características que de acuerdo con la opinión estudiantil, son propias de los buenos y las buenas docentes, entre las cuales se destacan las siguientes:

que sean capaces de interrelacionar la teoría con la práctica; responder a las necesidades e intereses de los y las estudiantes, ""ser responsable"", ""su amor por lo que hace"", ""ser apasionado con lo que hace y amante de su labor"", entre otras con (08 respuestas).

Se observan, también, rasgos referidos a características personales del y la docente como: su dinamismo, flexibilidad, empatía, (03 respuestas).

De igual manera, expusieron rasgos propios del ámbito profesional, donde destacaron: el conocimiento del campo en el cual imparte clase.

Cabe señalar, que estos aspectos mencionados por las estudiantes, coinciden con los datos obtenidos mediante el cuestionario.

A partir de los datos que emergieron de las oraciones incompletas, se identificó una tendencia estudiantil a priorizar como características de un buen y buena docente, los rasgos correspondientes a las características psicopedagógicas, seguidas de las personales y profesionales.

Es interesante notar que, cuando las estudiantes identificaron a los malos y malas docentes, lo hicieron resaltando la ausencia de habilidades en la entrega de la docencia, es decir, se nota una tendencia a destacar en los buenos y buenas docentes aspectos como: el dinamismo, la entrega, las metodologías diversas y las adecuadas interacciones, entre otros aspectos, lo cual ha sido consistente en los tres énfasis de carrera. Lo mencionado coincide con planteamientos como los de Ortiz y Mariño (2007), para quienes los estilos comunicativos y las estrategias utilizadas por los y las docentes en el aula se constituyen en aspectos básicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, las estudiantes mencionaron, también, sus opiniones acerca del tipo de clase en referencia con las características de los y las docentes que las imparten.

En la siguiente tabla se transcriben textualmente, las opiniones de las estudiantes acerca de dicho aspecto.

Tabla 9

Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: **Las clases universitarias serían mejor si los y las profesoras...**, en la prueba de oraciones incompletas, 2009

1. ""se pusieran en el lugar del estudiante""
2. ""hicieran las clases más amenas con un ambiente de camaradería""
3. ""fueran más creativos y menos tradicionales""
4. ""establecen un ambiente de confianza""
5. ""no fueran magistrales""
6. ""no fueran tan aburridos""
7. ""son comunicativos, ordenados""
8. ""tuvieran más comunicación""
9. ""fueran más humanos e explicaran mejor sus conocimientos""
10. ""rompieran esquemas que no les permiten ver más allá""

En la Tabla 9, que expone las opiniones de las estudiantes acerca de la participación del profesor en las clases universitarias, es interesante notar que señalaron aspectos propios del manejo psicopedagógico, entre los que destacan: ser más creativos y menos tradicionales, clases más amenas, romper esquemas, explicar mejor (con 06 menciones). Se destacan, tam-

bién, aspectos referidos a una mayor sensibilidad de parte de los y las docentes como elemento para mejorar las clases universitarias, con rasgos como ponerse en el lugar del estudiante, ser más humanos (02 menciones); aspectos referidos a la comunicación (02 menciones), y también señalaron la importancia de crear un ambiente de confianza y camaradería.

Lo mencionado coincide plenamente con lo planteado por las estudiantes al caracterizar a los malos y malas docentes. Se destacan nuevamente, rasgos propios de las características psicopedagógicas de los y las docentes.

Por otra parte, cuando la temática fue analizada mediante la técnica del conversatorio, las estudiantes fueron claras al señalar que para ellas, eran importantes los rasgos docentes correspondientes a características de personalidad. Indicaron que en carreras de formación en Educación, era relevante el trato de los y las docentes, con los y las estudiantes, pues éstos, se constituyen en modelos que serán imitados cuando fueran profesionales.



Dejaron claro, también, que paralelo a los rasgos personales, han de estar presentes rasgos profesionales de calidad, y los psicopedagógicos. La calidad profesional de los y las docentes, así como el hecho de que tengan experiencia en el ámbito para el cual forman, fueron aspectos que destacan el equilibrio que las estudiantes esperan en el ejercicio de la práctica profesional de los y las docentes universitarias. Algunas de las argumentaciones expresadas textualmente por las estudiantes en el conversatorio fueron las siguientes:

- *"Yo diría que es un 60% de lo personal y un 40% de lo profesional"*.
- *"... es sumamente importante, pero no se va a dejar de lado a una persona que no tenga la experiencia necesaria, pero no es solo la experiencia"*.
- *"Un equilibrio"*.
- *"Para mí tiene que haber un equilibrio. Aunque sea muy profesional, si no tiene o no demuestra en el aula o en la clase cierto carisma, es lo mismo, no se motiva uno. Aunque tenga mucho conocimiento, de igual forma uno pierde el interés"*.

- *“Tiene que tener como la vocación, reflejar tanto él en la manera personal como en lo profesional la vocación que desempeña. Es un docente de universidad, se supone que nos está enseñando a desempeñarnos profesionalmente en un área o en una carrera, entonces si él nos está guiando tiene que tener esa vocación para transmitirnos a nosotros ese sentimiento”*”.
  
- *“Como dice mi compañera tiene que tener un equilibrio, que se sienta ese carisma y vocación”*”.

*Cabe señalar que el valor agregado de los datos es que provienen del criterio de las propias estudiantes, aspecto que no ha estado presente en investigaciones previas sobre perfiles docentes.*

En el sentido señalado, los hallazgos difieren de los resultados de las investigaciones reportadas en la fundamentación teórica, en donde prevalece la visión profesional y psicopedagógica, sobre lo personal. Es el caso de la investigación de Mata (2004), cuyos resultados priorizan el profesionalismo del y la docente como característica del buen y buena docente.

Hay autores y autoras, que argumentan que los y las docentes, diseñan el ambiente de aula y que éste puede o no ser propicio para el aprendizaje (Ruano, s.f.), en ese sentido, Campo (citado por Francis, (2006) plantea que los y las docentes considerados, "excelentes", son justamente, quienes se interesan también, por el desarrollo personal y afectivo de sus estudiantes y, por tanto, quienes muestran comportamientos empáticos hacia ellos y ellas.

Desde un punto de vista teórico y no referido a resultados de investigación, los datos encontrados desde la perspectiva estudiantil coinciden con los planteamientos de autores como: Francis, (2006), Campos, (2003); Prieto, (2007); Camacho y Mandías, (1999); Palomero y Fernández (1999), entre otros.

Dichos autores y autoras, señalan la importancia de incorporar las características personales, psicopedagógicas y profesionales del y la docente, en los nuevos perfiles, con el propósito de contar con cuadros de profesores y profesoras que realmente respondan a los requerimientos de la educación desde una perspectiva humana e integradora. Aspecto que es explícitamente mencionado por, Santamaría, Quintana y

Milazzo (2005) quienes indican que la docencia es una práctica entendida como labor educativa integral, que ha de responder a las demandas del mundo actual y del futuro.

Se presentan a continuación las características que a criterio de las participantes identifican a las "malas" y "malos" docentes universitarios.

#### **4.3.3. Priorización de las Características de un "Mal" y una "Mala" Docente Universitaria**

Se muestran los datos sobre los rasgos que las estudiantes participantes, dicen identificar a un "Mal" y una "Mala" docente universitaria. Se sigue, igualmente, una presentación descendente, de acuerdo con el orden de importancia asignado por las estudiantes, a tres principales características sobre dichos y dichas docentes.

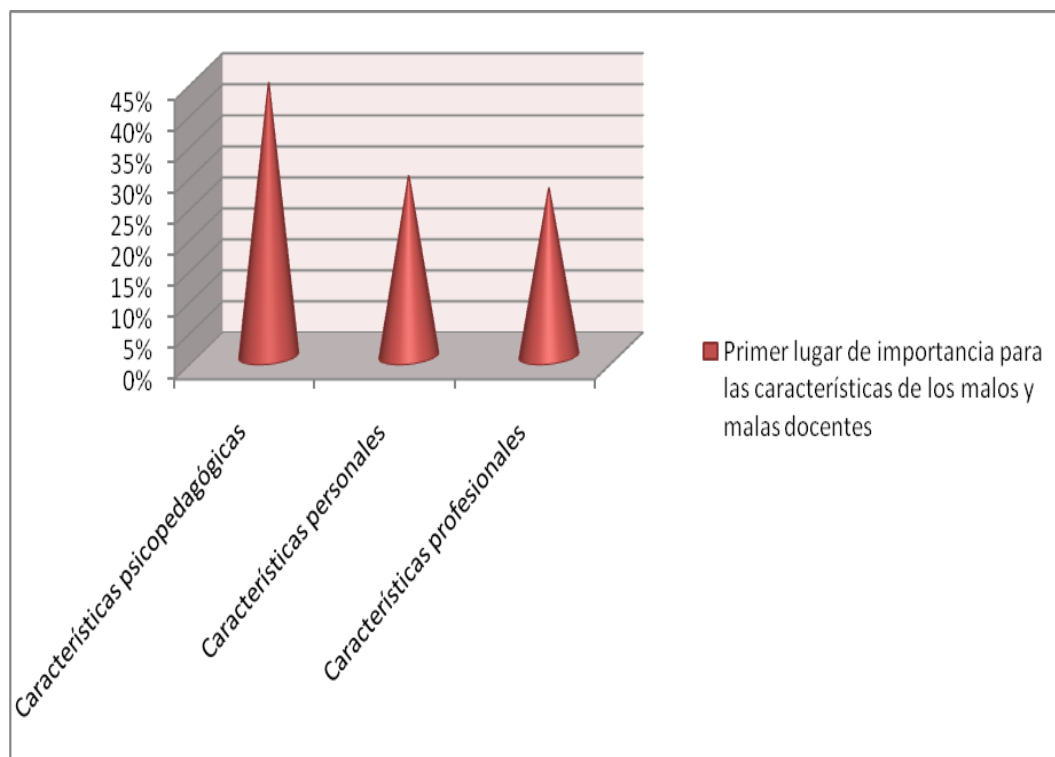


Gráfico 8. Primer lugar de importancia para las características de un mal y una mala docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009

El Gráfico 8, presenta las características que en primer lugar de importancia indicaron las estudiantes de la UNA, como propias de los malos y las malas docentes.

Es interesante notar que en ese primer lugar de importancia, las estudiantes participantes mediante el cuestionario, le dieron prioridad, con un porcentaje suficiente (44% de respuestas), a las características

psicopedagógicas de los y las docentes. Seguidamente, también, con un porcentaje suficiente, a las características personales (29% de respuestas) y a las características profesionales (27% de respuestas), respectivamente.

Cuando las estudiantes dieron razones para justificar el porqué ubicaron en primer lugar las características indicadas para definir a los malos y malas docentes, refirieron a los rasgos psicopedagógicos, que textualmente se transcriben a continuación:

- *""Intolerante ""*.
- *""Irresponsable""*.
- *""Creen tener el conocimiento absoluto""*.
- *""No toman en cuenta características ni intereses del estudiante""*.
- *""Irrespetuoso""*

En ese mismo nivel de importancia, pero en segundo lugar en orden decreciente, también, con suficiente porcentaje, como se indicó anteriormente, mencionaron, entre otros, aquellos rasgos propios de las características personales del docente, tales como:

- *""No le interesa la parte humana""*

- ""Inflexible""
- ""Poco sensible"".

Y en último lugar en orden decreciente, también, con suficiente porcentaje como se observó, mencionaron entre otros, rasgos propios de las características profesionales del y la docente tales como:

- ""Que batee""
- ""Que dude""
- ""No tener dominio del tema""
- ""No tener vocación""
- ""Inseguro"".

Se presentan a continuación, los datos correspondientes a la segunda característica, que según orden de importancia, identifica a los malos y malas docentes. En este nivel de importancia, también, se identificaron rasgos propios de las tres características mencionadas en el Gráfico 8.

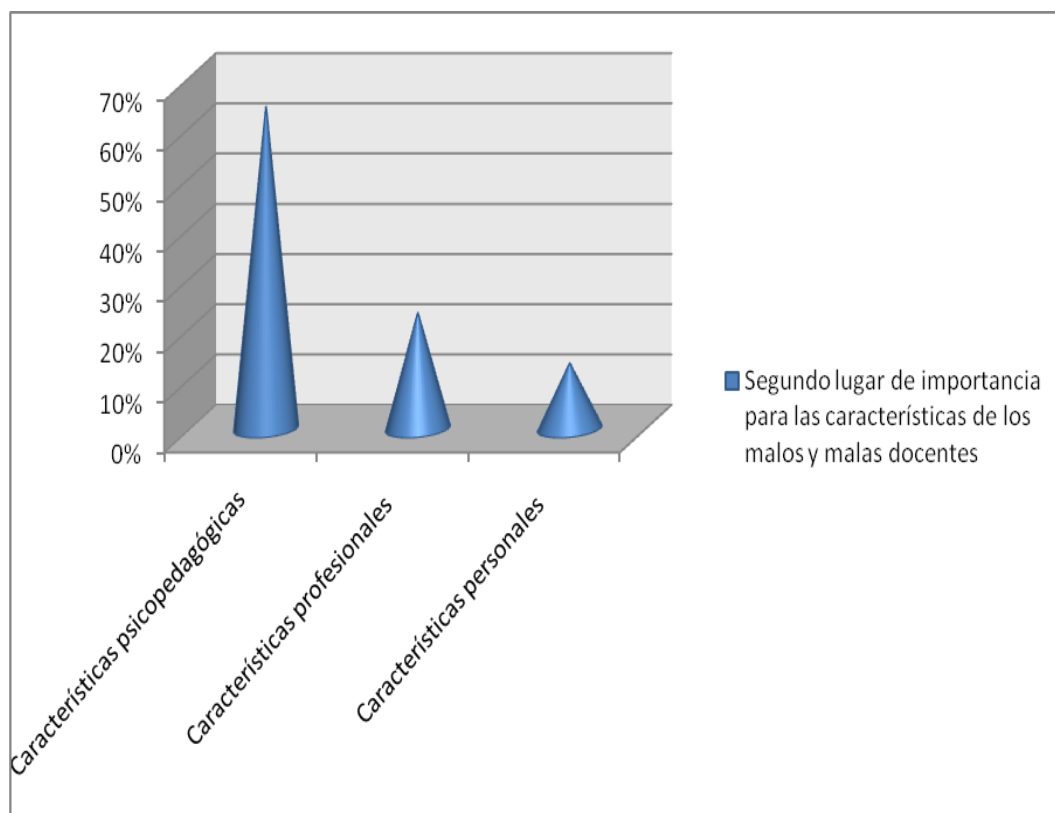


Gráfico 9. Segundo lugar de importancia para las características de un mal y una mala docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009

Los datos aportados en el Gráfico 9, muestran la organización de las características de los malos y malas docentes, que fueron citadas por las estudiantes en el cuestionario, al priorizarlas en segundo lugar de importancia. Es posible observar que con un muy buen porcentaje (64% de respuestas), expresaron rasgos propios de las características psicopedagógicas del y



la docente, lo que demuestra un valor importante dado por las estudiantes a este aspecto, pues, también, ocupó el primer lugar, como característica principal. En orden decreciente mencionaron, con un bajo porcentaje, rasgos de la característica profesional (23% de respuestas) y de la característica personal del y la docente (13% de respuestas), respectivamente.

Seguidamente se exponen los datos correspondientes a aquellos rasgos que ocupan la tercera posición en orden de importancia.

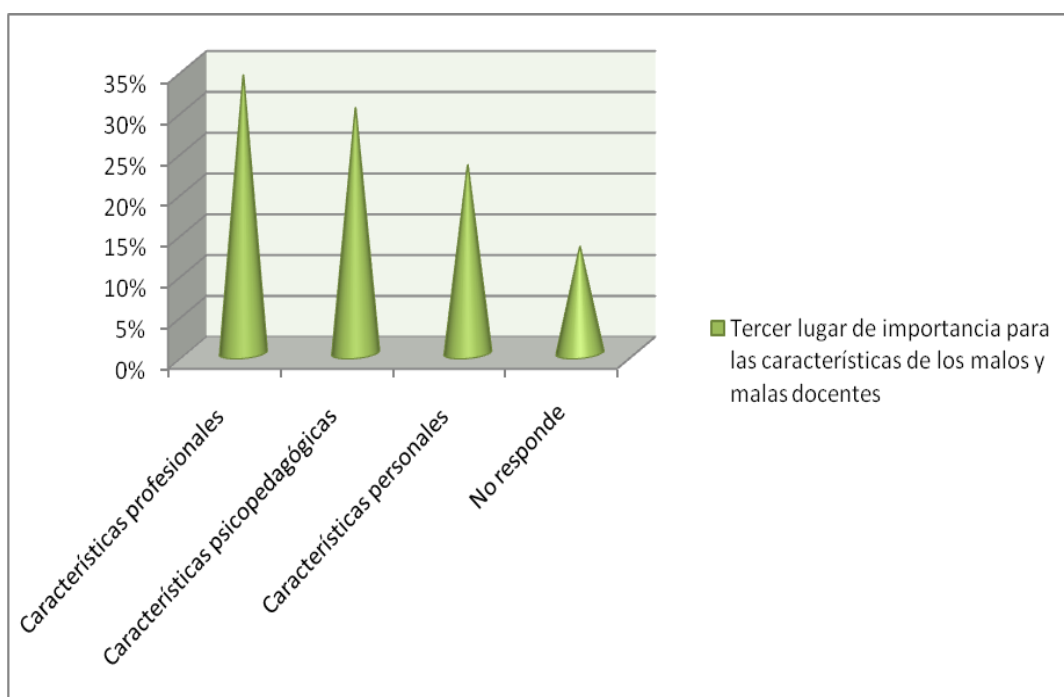


Gráfico 10. Tercer lugar de importancia para las características de un mal y una mala docente universitaria, según opinión de estudiantes de la UNA, 2009

El Gráfico 10, muestra los datos obtenidos mediante el cuestionario acerca de las características que las estudiantes de la UNA, 2009, definieron para los malos y las malas docentes, en un tercer lugar de importancia.

Es válido mencionar, un bajo porcentaje de estudiantes (un 13%), no dio respuesta en este ítem, quizá porque en los dos anteriores niveles, habían aportado ya los aspectos que a su criterio, eran relevantes. No obstante lo dicho, se observa en el Gráfico 10, que las estudiantes definieron, en primer lugar, con un porcentaje suficiente (34% de respuestas) características profesionales de los y las docentes, seguido de las características psicopedagógicas, también, con un porcentaje suficiente (30% de respuestas). En último lugar, con un bajo porcentaje fueron citadas características personales de los y las docentes (23% de respuestas).

Algunas de las frases textuales, expresadas por las estudiantes, acerca de las características que en tercer lugar de importancia definen a los malos y las malas docentes, y que fueron priorizadas por ellas en las características profesionales, son las siguientes:

- *“Sin experiencia”*.
- *“Que no conoce muy bien su tema”*.
- *“No tiene pasión por su trabajo”*.
- *“No prepara las clases”*

En las habilidades que los y las docentes adquieren durante su formación profesional y en las habilidades que deben utilizar durante el ejercicio profesional docente, podría decirse que existe relación, ya que un docente con una fuerte formación profesional y manejo de los contenidos de las materias que imparte, tendría los elementos básicos para desarrollar, también, habilidades psicopedagógicas que le permitan ejercer adecuadamente su trabajo en el ámbito pedagógico.

Las estudiantes destacaron entre otros aspectos psicopedagógicos, aquellos referidos a las habilidades de los y las docentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, en especial las habilidades para desarrollar estrategias didácticas, usar recursos variados, favorecer el clima de aula democrático, entre otras. Por ello, parece congruente el notar que desde

la perspectiva estudiantil lo que mayoritariamente identifica a un "mal" y una "mala" docente universitaria, son los rasgos correspondientes prioritariamente, a sus características psicopedagógicas y profesionales. Aspectos destacados en la literatura por autores como Ortiz y Mariño, (2007); Campos, (2003); Soto, (2001), entre otros).

Podría pensarse entonces, que desde la visión de los y las estudiantes, la mala y el mal docente universitario, podría incluso, saber relacionarse bien y tener rasgos de personalidad apropiada, pero desde su punto de vista, la capacidad de desarrollar el curso y el manejo del contenido, son los aspectos que para ellas tienen mayor relevancia a la hora de identificarles como malos o buenos docentes. En este sentido, se encontró congruencia con lo que otras investigaciones han encontrado, en donde se valoraba mayoritariamente el nivel profesional del y la docente sobre el personal, Mata, (2004).

**4.3.4 Apreciaciones Estudiantiles Sobre las  
Características de un "Mal" y una "Mala"  
Docente Universitaria.**

Los datos aportados por las estudiantes participantes, en la prueba de oraciones incompletas y en el conversatorio, acerca de quiénes son considerados "malos" Y "malas" docentes universitarias refirieron a una serie de características que a su criterio desfavorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las estudiantes en el conversatorio hicieron referencia, no solo a aspectos del manejo de la clase y los contenidos, sino también, a aspectos propios de las dinámicas interactivas que establecen en el aula y el clima que en él se genera.

Es destacable el planteamiento hecho acerca de la función de la evaluación docente y el mínimo impacto, que en su criterio éste tiene en la docencia universitaria. Algunos de estos señalamientos, se explicitan en las frases textuales emitidas en el conversatorio, que a continuación se transcriben.

- *"Tal vez por el tipo de relación de uno a uno con el profesor y estudiante. El profesor tiene que*

ver cómo se siente el estudiante y también uno lo ve como el da la materia a la hora de uno estar en el salón de clase. Eso interfiere mucho, porque puede venir de mal humor de la casa y lo puede reflejar en el aula, puede ser un gran profesional a la hora de dominar la materia, pero el hecho de cómo la dé, uno lo interpreta y tal vez no es lo mismo, una clase donde se den sentimientos como la confianza, lo ameno, comunicación positiva, en otro momento donde venga todo malhumorado, que venga como regañón, donde no le dé confianza a uno para hablar, porque tiene mucho que ver eso. Es por ese tipo de relación que a uno le tiene que dar confianza". (sic)

- "También se trata con personas, si la persona se siente mal...tal vez como ponerse en el papel de la otra persona".
- O uno dice...bueno al menos a mi me pasaba...que nos dan varios profesores en diferentes cursos y al final del curso a uno le pasaban la evaluación...bueno en estos últimos años no, pero a uno le pasaban la evaluación, y uno escribía de todo...bueno cuando no estaba en internet..., pasaban la hoja y uno decía bueno lo vamos a llenar pero

*ya al final, yo me recuerdo, que en las últimas que yo hice, yo digo nombres, aquí es poniendo una equis en cualquiera, yo ni las leía las últimas, digo yo para qué voy a escribir si al final el mismo profesor que yo evalué al principio y que puse que no me parecía esto y esto y esto y que pienso yo que muchos estaban en ese punto muy parecidos a los míos al final venía y siempre hacía lo mismo y entonces para qué?"".*

- *""Pero de nada sirve porque no cambian, entonces yo no le veo la lógica de hacerlas"".*
- *O también están como en un ciclo de monotonía, porque uno ve que el año anterior hizo lo mismo y que el tras anterior también lo mismo, es como pereza del profesor de cambiar la metodología.*

Fue interesante notar en el Conversatorio, como las estudiantes, a partir del análisis de las características docentes y de lo que ellas consideraron como rasgos de los buenos y buenas docentes y de los malos y malas docentes, hicieron una especie de catarsis que las llevó a diversos planteamientos.

No solo señalaron en las características de los "malos" y "malas" docentes universitarias las relaciones de poder que ejercen en la dinámica de aula, sino que, también, fueron insistentes en señalar que perciben poco funcionales las evaluaciones docentes, cuya intención es mejorar la docencia y al docente. Expresaron que en su criterio, dichas evaluaciones no cumplen ese objetivo, ya que no se notan cambios sustanciales en los y las docentes y en su ejercicio profesional. De modo que para ellas, un "mal" y una "mala" docente, lo sigue siendo a pesar de las evaluaciones institucionales aplicadas a los y las estudiantes.

A continuación se transcriben textualmente, diversas frases expresadas por las estudiantes durante el conversatorio.

Mencionaron por ejemplo, aspectos referidos a la desmotivación que sienten, cuando algunos de sus profesoras o profesores, se expresan mal de la carrera que ellos y ellas como alumnos están cursando. De igual manera, se refirieron a quienes les expresan que no han tenido experiencia en el campo en el cual les están formando, aspectos que fueron mencionados así:



- *“También hay profesores que hablan muy mal de la profesión de maestros y dicen que estamos estudiando una carrera que no nos va a dar ni para comer. Otros ni siquiera tienen experiencia en la escuela y lo reconocen, entonces como van a venir a enseñar algo que ni ellos han vivido”*.
- *“Eso es mucho de desánimo para los propios estudiantes, porque ellos transmiten desánimo y al final llevan un diplomado o un bachiller y dicen nombres hasta aquí para que voy a seguir estudiando, nada que ver, es lo mismo, entonces”*.
- *“Y eso se ve en la Universidad Nacional, concretamente en el CIDE, donde supuestamente es la que mejor forma a profesionales en educación. ¿Ahora otras privadas?...donde me imagino que no hay errores, sino horrores quizá mucho más grandes que este, entonces ¿qué profesionales van a salir a trabajar?*

*Aquí en el CIDE dicen...las privadas no se qué y no se cuánto [se refieren a Universidad Privadas] aquí somos las mejores, pero hay que predicar con el ejemplo, ojalá que este trabajo suyo se los dé a los profesores, a todos, sin distinción, a todos los del CIDE”*.

- *“Y también es como un llamado, que ven principalmente la parte de lo personal para que tal vez se pueda hacer algo en relación a que ya no sea solamente ver a un profesor con solo dar la clase y punto, sino que sea como una relación entre todos”*.
  
- *“Sería bueno que se hicieran observaciones entre los profesores, o sino que la misma directora vaya y visite cada clase y vea como da la clase cada profesor”*.

Con estas últimas frases, se refuerza la idea planteada en el capítulo de metodología, en el sentido de que el conversatorio serviría como un medio para facilitar la expresión de aspectos, que desde el punto de vista estudiantil, deberían de ser abordados en el análisis de la práctica profesional docente.

Es claro el señalamiento estudiantil en cuanto a la necesidad de que exista una relación más humana en el ámbito universitario y expresaron un claro interés, para que desde la administración se enfatice en el análisis de las prácticas pedagógicas, del profesorado universitario.

**4.3.5 Reflexión Final acerca de la Perspectiva  
Estudiantil sobre las Características de los y las  
Docentes Universitarias.**

Es interesante señalar que no hubo diferenciación entre las apreciaciones expresadas por las estudiantes de Preescolar, de I y II Ciclos y de Educación Especial con énfasis en Integración, en cuanto a las características de los y las docentes universitarias.

Al analizar los datos sobre las características del buen y mal docente universitario, resalta la tendencia a señalar como primera característica de los buenos y buenas docentes el aspecto personal mientras que el aspecto psicopedagógico, fue mencionado prioritariamente, al referirse a los malos y malas docentes.

Es rescatable, también, el señalamiento estudiantil acerca de la necesidad de que las evaluaciones de desempeño profesional aplicadas a profesores y profesoras universitarias tengan su impacto en el ejercicio docente, de modo que los aspectos negativos señalados por los y las estudiantes sean corregidos por los y las profesoras. Las

estudiantes manifestaron que dichas evaluaciones no están cumpliendo el objetivo con el cual fueron creadas, de ahí que los "malos" y "malas" docentes lo siguen siendo a pesar de las evaluaciones institucionales aplicadas al estudiantado.

Se señala igualmente, la importancia de que los profesores y las profesoras tengan experiencia en el área para la cual ofrecen formación, así como la necesidad de que exista compromiso y valoración hacia la profesión en la cual preparan y la experiencia como parte de su desempeño académico.

Cuando las participantes se refirieron a las buenas y buenos docentes, asumen que éstos han de mostrar un alto nivel profesional y habilidades adecuadas en el manejo psicopedagógico y quizá por esa misma razón, optaron por destacar aspectos propios de la personalidad del docente como primera característica que les identifica.

De igual manera destacaron que, dado que para futuros docentes el modelaje que ofrecen sus profesores y profesoras se constituye, también, en un factor de aprendizaje, consideraron importante que establezcan

adecuadas relaciones interpersonales en el contexto de aula, mostrando rasgos positivos en cuanto a características de personalidad.

Lo destacado concuerda con los señalamientos de varios autores y autoras, para quienes las características personales de la docente y el docente universitario, tendrían que ser relevantes por la influencia que tienen en el clima de aula y las dinámicas interactivas, es ese el caso de Francis, (2006); Campos, (2003); León, et al, (2002), Prieto, (2007), entre otros.

Se presentan a continuación los datos aportados por las estudiantes, acerca de las dinámicas interactivas en el ámbito universitario. En primer lugar se expondrán los datos correspondientes a las interacciones Docente/Estudiante para, posteriormente, aportar la información sobre las dinámicas interactivas entre los y las estudiantes.

#### **4.4 LA MIRADA ESTUDIANTIL HACIA LAS DINÁMICAS INTERACTIVAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

A continuación se destacan los principales datos aportados mediante el cuestionario, la prueba de oraciones incompletas y el conversatorio, acerca de la perspectiva estudiantil sobre las dinámicas interactivas en las aulas universitarias.

Cabe recordar que en el cuestionario se solicitó a las estudiantes priorizar tres características que definieran las interacciones docente/estudiante de cursos a cargo de buenas y buenos docentes y de cursos a cargo de malos y malas docentes. Mientras que en las oraciones incompletas, se buscó que las participantes definieran las buenas y malas interacciones entre docentes/estudiantes, de modo que se pudiera contrastar la información y las tendencias que emergieran de las distintas fuentes de información. Lo mismo se hizo para la definición de las interacciones entre los y las estudiantes.

Se inicia con los datos referidos a las interacciones entre Docentes y Estudiantes.

#### **4.4.1 Calidad de las Interacciones Entre Docentes y Estudiantes, desde la Mirada Estudiantil.**

En el presente apartado se destacan los datos referidos a las dinámicas interactivas entre docentes y estudiante. Dichas interacciones se conceptualizaron como las relaciones humanas que se construyen en el aula universitaria y que involucran a los y las docentes con sus estudiantes.

Los datos hicieron referencia no solo a la priorización de características docentes que determinan el tipo de interacción docente/estudiante, sino que también, se mencionaron aspectos que en criterio estudiantil, constituyen la base de buenas o malas interacciones en el ámbito universitario.

A continuación, se presentan los datos de acuerdo con la priorización planteada por las estudiantes participantes.

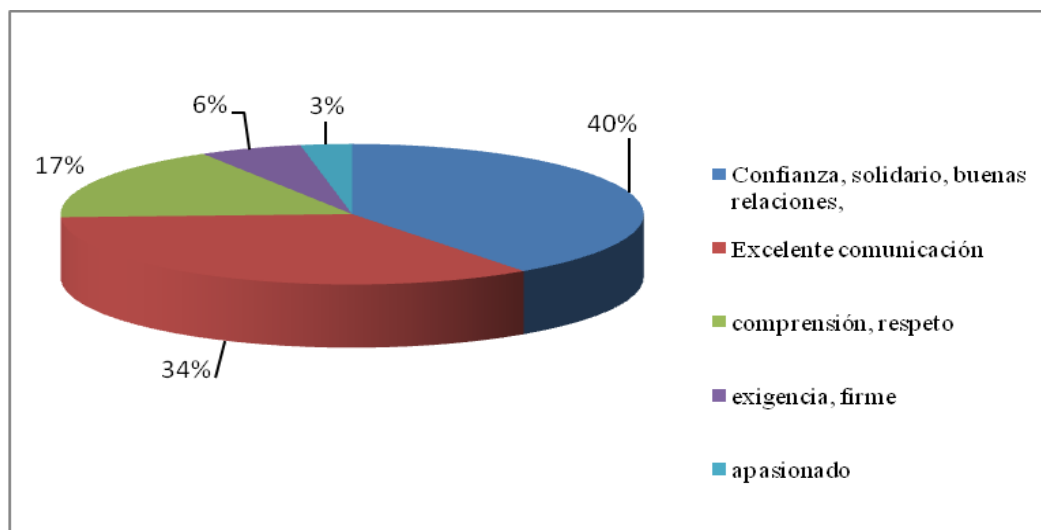


Gráfico 11. Principales rasgos que en el criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan la interacción del buen y buena docente con sus estudiantes, 2009.

El Gráfico 11, muestra que los rasgos, que en primer lugar caracterizan la interacción docente/estudiante, en cursos a cargo de docentes considerados como "buenos y buenas", fueron con un porcentaje suficiente (40% de respuestas), los rasgos correspondientes a características de personalidad. Seguidos, con un porcentaje, también, suficiente (34% de respuesta) por aquellos propios de características psicopedagógicas.

Al plantear rasgos correspondientes a características de personalidad para definir a los buenos y buenas docentes, las estudiantes mencionaron



con un porcentaje suficiente, como se mencionó anteriormente, los siguientes:

- ""Buenas relaciones"".
- ""confianza"".
- ""solidaridad"".

En orden decreciente, con un porcentaje suficiente, como se indicó, fueron mencionados rasgos referidos a:

- ""Excelente comunicación"".
- ""Comunicación"".
- ""Diálogo"".

Los rasgos que con bajo porcentaje fueron, también, mencionados por las estudiantes:

- ""Comprensión"".
- ""Exigencia"".
- ""Firmeza"".
- ""Que sean apasionados con su trabajo"".

El gráfico siguiente, muestra los rasgos que en el criterio estudiantil, ocuparon la segunda posición en orden de importancia, al caracterizar las

interacciones entre las buenas y buenos docentes y sus estudiantes, en el ámbito universitario.

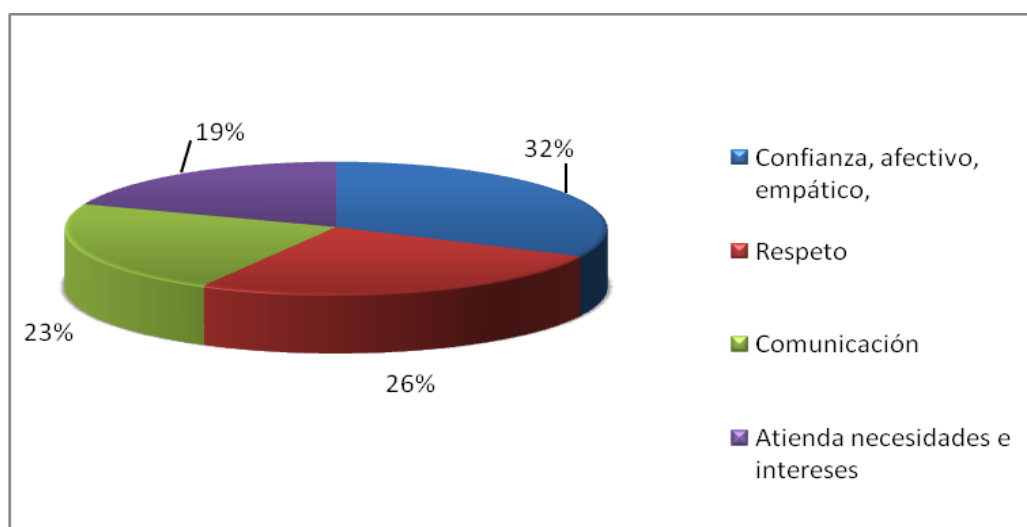


Gráfico 12. Segunda posición para los rasgos que en el criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones del buen y buena docente con sus estudiantes, 2009.

El Gráfico 12, expone los datos aportados por las estudiantes en el cuestionario y que otorgaron el segundo lugar en orden de importancia para rasgos que identifican las interacciones de los buenos y buenas docentes con sus estudiantes.

Las estudiantes priorizaron en esta segunda posición de importancia, con un porcentaje suficiente (32% de respuesta), los siguientes rasgos:

- "confianza".

- *“afectivo”*.
- *“empático”*.

En orden decreciente, también con un porcentaje suficiente (26% de respuestas), fue mencionado por las estudiantes el *“respeto”*, como uno de los rasgos que identifica las interacciones de los buenos y buenas docentes con sus estudiantes.

Con un bajo porcentaje (23% de respuesta), las estudiantes mencionaron la *“comunicación”*. Y también, con un bajo rendimiento (19% de respuesta) mencionaron el que *“atienda necesidades e intereses”*

A continuación se presentan en orden decreciente de importancia, los datos referidos a la tercera característica, que en criterio estudiantil, muestran los buenos y buenas docentes en sus interacciones con los y las estudiantes.

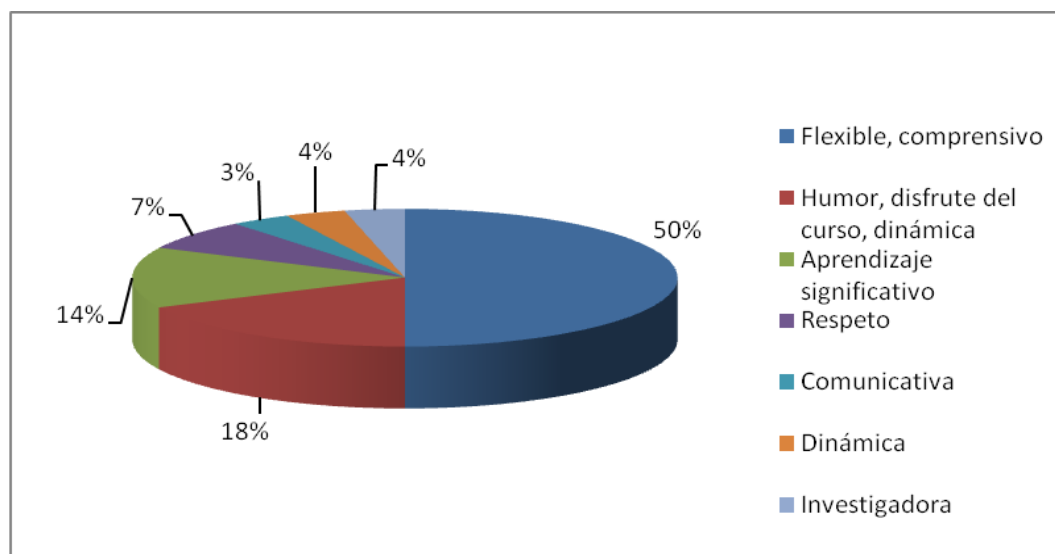


Gráfico 13. Tercera posición para los rasgos que en criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones del buen y buena docente con sus estudiantes, 2009.

El Gráfico 13, presenta la tercera posición para los rasgos que en criterio estudiantil, caracterizan las interacciones del buen y la buena docente con sus estudiantes.

Es importante notar que con un muy buen porcentaje (50% de respuestas), las estudiantes mencionaron de manera prioritaria los siguientes rasgos:

- *flexible*.
- *comprensivo*.

En orden decreciente, con un bajo porcentaje (inferiores al 18% de respuestas), mencionaron también, rasgos como:

- "humor".
- "disfrute del curso".
- "aprendizaje significativo".
- "respeto".
- "comunicativa".
- "dinámica".
- "investigadora".

Los datos encontrados fortalecieron la tendencia encontrada en cuanto a valorizar, en primer lugar, los aspectos referidos a características de personalidad, como elemento determinante de las interacciones del buen y buena docente con el estudiante.

Se presentan a continuación, los datos correspondientes a la prueba de oraciones incompletas, en la cual las estudiantes, también, se refirieron a las interacciones entre docentes y estudiantes. En este caso particular, las frases utilizadas fueron abiertas, de modo que de las expresiones de las estudiantes se pudieron derivar las características, de las adecuadas o inadecuadas interacciones, entre docentes y estudiantes.

Los datos que a continuación se expresan, permiten constatar los aspectos que en criterio estudiantil permiten definir las buenas y malas relaciones entre docentes y estudiantes.

En la Tabla 10 se destacan los criterios que expresaron las estudiantes para definir como buenas las interacciones docente/estudiante.

*Tabla 10*

*Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: **La relación entre los y las docentes y los y las alumnas es buena cuando...** en la prueba de oraciones incompletas, 2009*

1. ""hay comunicación""
2. ""manteniendo el respeto se da una relación de amistad""
3. ""existe buena comunicación""
4. ""existe respeto, comprensión y disposición de las dos partes""
5. ""existe confianza""
6. ""hay confianza y respeto""
7. ""hay motivación y comunicación""
8. ""Exista respeto y mutuo acuerdo""
9. ""se brinda confianza""
10. ""Hay interacción de ideales y concepciones, sin imponer""

Las estudiantes prioritariamente mencionaron, como aspectos que promueven buenas relaciones entre docente-estudiante, las siguientes: el respeto (04 menciones); buenas comunicaciones (03 menciones); así como la comprensión, confianza, mutuo acuerdo, motivación y amistad. Es interesante notar con los datos anteriormente expuestos, que coincide el hecho de que, el respeto, se explicita como uno de los aspectos que identifican las buenas interacciones entre los y las docentes y sus estudiantes universitarios.

Dado que en apartados anteriores se buscó identificar características propias de los buenos y malos profesores y profesoras, se profundizó también en la determinación de los factores que en criterio estudiantil identificarían las malas relaciones entre docentes y estudiantes. En la siguiente Tabla , se presentan los datos obtenidos sobre esta temática.

Tabla 11.

Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase **La relación entre los y las docentes y los y las alumnas es mala cuando...**, en la prueba de oraciones incompletas, 2009.

1. "no hay respeto mutuo"
2. "el prof [ sic] no da confianza a sus alumnos"
3. "falta respeto"
4. "No hay buen diálogo"
5. "no existe un diálogo y se infunde temor"
6. "no hay confianza y respeto"
7. "no hay buena comunicación"
8. "no existe empatía, ni respeto"
9. "No hay respeto"
10. "No permiten romper tradicionales metodologías X ser una Universidad Estatal"

Los datos de la Tabla 11 permiten observar que el respeto, de acuerdo con la opinión estudiantil, sigue jugando un papel importante en el establecimiento de buenas o malas dinámicas interactivas entre los y las docentes y los y las estudiantes.



Al referirse a las malas relaciones, entre docentes y estudiantes, las participantes mencionaron que dichas interacciones se ven influenciadas por: la ausencia de respeto (05 menciones), la falta de empatía y confianza (03 menciones); falta de diálogo y comunicación (03 menciones); y por el temor o uso de metodologías tradicionales (01 mención respectivamente).

En criterio estudiantil, las malas interacciones generadas entre docentes universitarios y estudiantes, se deben prioritariamente a: la falta de respeto (05 menciones), seguida de, ausencia de confianza o empatía (03 menciones), carencia de diálogo (02 menciones). Se habló, también, de que se infunde temor y no se rompe con las metodologías tradicionales.

Estos datos reiteran la importancia que desde la perspectiva estudiantil, tienen algunos rasgos de personalidad de los y las docentes universitarias, como el respeto, comunicación, la confianza y empatía.

Seguidamente se destacan los principales datos aportados en el Conversatorio y que de igual manera, se

refieren a las interacciones entre los y las docentes y sus estudiantes, en el ámbito universitario.

Las estudiantes indicaron que las interacciones entre los y las docentes y los y las estudiantes, dependen mucho, de los comportamientos de los y las docentes en el aula. De modo que, las buenas o malas interacciones docente/estudiante, dependen del papel que desempeñen los y las profesoras. Señalaron como elementos importantes, el respeto que se genere en la clase y las estrategias de trabajo de los y las docentes, así como la presencia de relaciones de poder en los comportamientos de profesores y profesoras en el aula y la repercusión que esto tiene, en el clima de aula.

Se presentan a continuación, algunas de las expresiones que denotan lo dicho.

- *“... hay relaciones de poder. Hay profesores que...bueno...hay profesoras que se sienten como que ellos llegan y dan la materia y dicen esto es así y está en el libro y es así y así. Y no hay más allá de lo que ellos saben y de la experiencia que han tenido, de su conocimiento”*.

- *"Se da inseguridad, impotencia y muchas veces, obviamente hay de todo, hay profesores y acciones de aula muy buenas pero hay otros que no, y por lo general si hay ocasiones donde varios estudiantes se ...como se dice...se expresan ante el profesor y dicen profesor no nos gusta la metodología o no nos gusta la forma de usted pero hay otra...la mayoría que cuando se va el profesor...comienza uno ahí a...chismorrear y a decir...vio lo que dijo!, como es posible que nos va a dejar el trabajo!, o que nos dijo eso...pero no pasa de ahí, porque uno no tiene la confianza como para ir a otra instancia más grande y quejarse de eso"*.

Estas expresiones de las estudiantes, hacen referencia a la identificación del manejo de poder, inherente a las relaciones entre docentes y estudiantes. Denotan la percepción de relaciones cargadas de poder y de la incapacidad de enfrentarse a ellas, por parte de la mayoría del estudiantado.

Este aspecto coincide, con algunos de los planteamientos teóricos, Parra, (1992); Escofet (Citado por Rivera, s.f); Chaves, (2006); Pereira (2008-a, 2008-b); Naranjo, (2007), entre otros, que señalan que

en la actualidad, las relaciones de poder en el aula universitaria, son parte de la cotidianidad.

Los datos encontrados permiten afirmar que el respeto, es reiteradamente destacado por las estudiantes, como un factor decisivo en la calidad de las dinámicas interactivas, las características de los buenos y buenas docentes universitarias y el adecuado clima de aula. Aspecto que, también, es resaltado, al identificar interacciones docente/estudiantes consideradas como buenas.

Concuerdan también los datos, con los señalamientos de Yturralde, (2008); Camacho y Mendías (1999); Francis (2006); León, et al. (2002); Prieto (2007); Hernández, (2005); Ortiz y Mariño (2007); Navarro y Navarro (s.f.), entre otros, para quienes la Universidad en la actualidad, ha de preocuparse por la formación de calidad de sus profesores, enfatizando en aspectos no solo académicos, sino también, en áreas referidas a las calidades personales y psicopedagógicas de los mismos.

Se presentan a continuación los datos referidos a las interacciones Estudiante/Estudiante.

#### **4.4.2 Calidad de las Interacciones entre Estudiantes y Estudiantes, desde la Mirada Estudiantil**

Las interacciones entre las estudiantes se constituyeron también, en un factor importante para la definición, no solo de las dinámicas interactivas en el aula universitaria, sino también, como elemento definitorio, del clima de aula que se establecía en el salón de clase universitario.

Dichas interacciones fueron conceptualizadas como el tipo de relación humana que los y las estudiantes decían establecer en el aula de clase. Fue una categoría derivada, que contribuyó a develar los rasgos subyacentes del y la docente en ellas y a su vez, caracterizar el clima de aula que se establecía en el salón de clase.

Inicialmente se indagaron mediante el cuestionario los rasgos que caracterizaban las interacciones entre los y las estudiantes, cuando el curso universitario estaba a cargo, de quienes ellas consideraban, buenos y buenas docentes. Se les solicitó expresar, según orden de mayor a menor importancia, los rasgos que identificaban esas

interacciones y posteriormente, se abordó la temática desde las oraciones incompletas y el conversatorio. A continuación se presentan los datos encontrados.

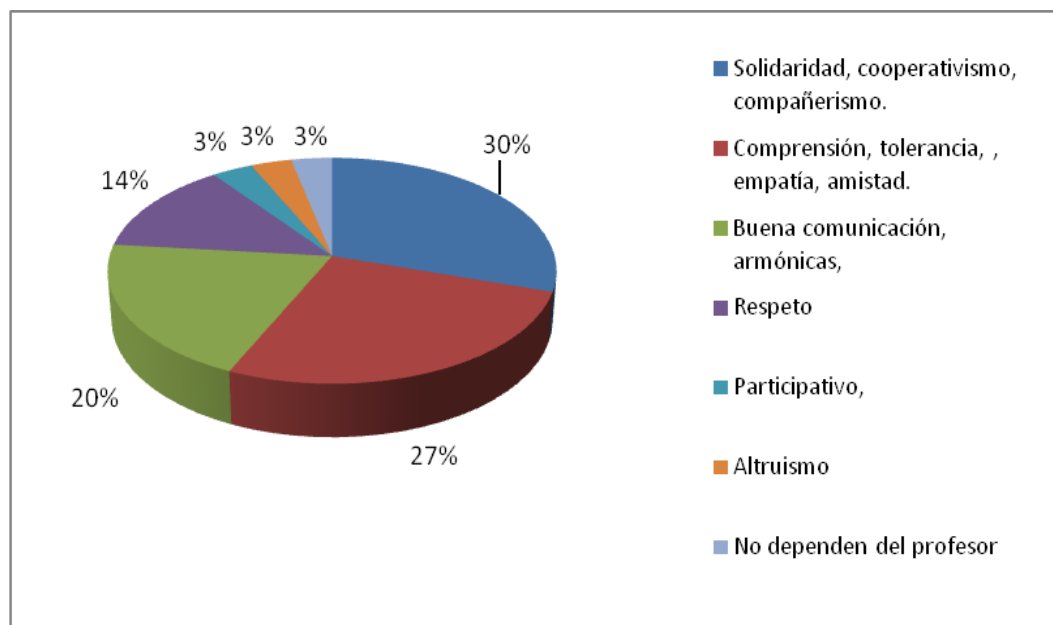


Gráfico 14. Principales rasgos que en criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones entre Estudiante/Estudiante, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes, 2009.

El Gráfico 14, muestra los datos correspondientes a los rasgos que mencionaron las estudiantes, acerca de las interacciones entre estudiantes, cuando éstos eran considerados por ellas, como buenos y buenas docentes.

Como primera característica, con un porcentaje suficiente (30% de respuestas), las estudiantes,

independientemente del énfasis de carrera, hicieron referencia a aspectos como los siguientes:

- *""Apoyo""*
- *""colaborativos""*
- *""cooperativos""*
- *""compañerismo""*
- *""solidaridad""*
- *""trabajo en grupos""*

En orden decreciente y con un porcentaje suficiente (27% de respuestas), fueron indicadas características como:

- *""Empatía""*
- *""amistad""*
- *""confianza""*
- *""tolerancia""*
- *""comprensión""*

Seguidamente con un bajo porcentaje (20% de respuestas), mencionaron, también, como rasgos:

- *""Buena comunicación""*
- *""armónicas""*

Además, con bajos porcentajes (inferiores a 14% de respuestas) fueron mencionados como rasgos propios de las interacciones entre estudiantes, las siguientes:

“respeto”.

“participativo”.

“altruismo”.

“no dependen del profesor”.

En el siguiente gráfico, se presentan los datos que permiten observar las características, que en segundo lugar en orden de importancia, fueron nombradas por las estudiantes, para identificar las interacciones entre iguales, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes.

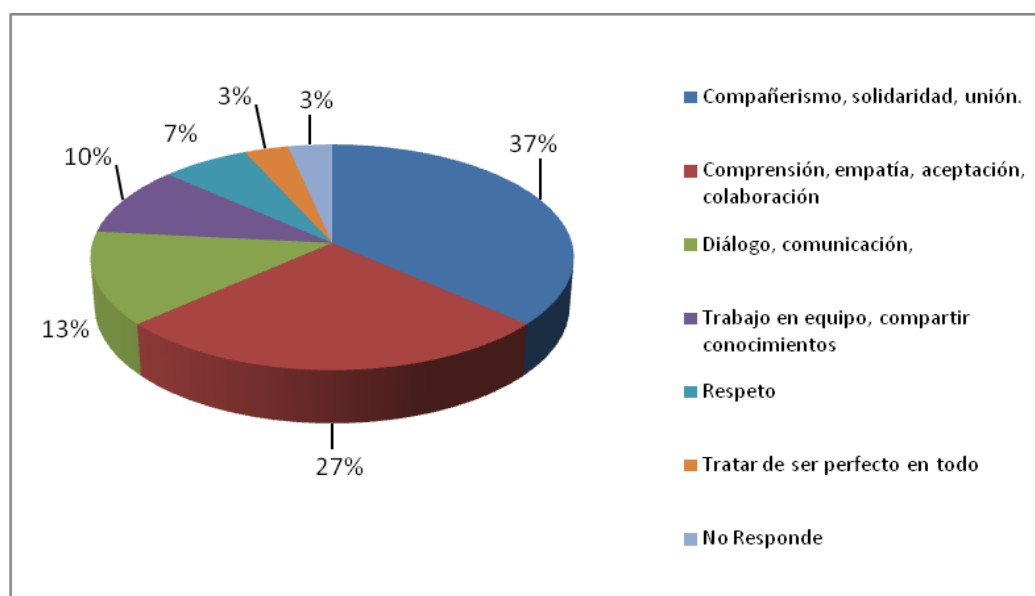


Gráfico 15. Segunda posición para los rasgos que en criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones entre estudiante/estudiante, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes, 2009



En el Gráfico 15, se destacan los rasgos que desde la perspectiva estudiantil, caracterizan las interacciones entre iguales, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes.

Con un porcentaje suficiente (37% de respuestas), las estudiantes dijeron encontrar en ellas:

- *“Compañerismo”*.
- *“solidaridad”*.
- *“unión ante alguna dificultad de una compañera”*.
- *“colaboración”*.
- *“compartir”*.

Dicho gráfico, en orden descendente, muestra con un porcentaje suficiente (27% de respuestas) que las estudiantes se refirieron, también, a rasgos como:

- *“compromiso”*.
- *“aceptación”*.
- *“confianza”*.
- *“comprensión”*.
- *“abiertas”*.
- *“amistosas”*.

Seguidamente, con un bajo porcentaje (13% de respuestas) mencionaron características referidas a:

- *“diálogo”*.
- *“comprensión”*.

Con un bajo porcentaje (inferior al 10% de respuestas), pero no por ello, menos importantes, las estudiantes mencionaron los siguientes aspectos:

- *“diálogo”*.
- *“comunicación”*.
- *“Trabajo en equipo”*.
- *“compartir conocimientos”*.
- *“Respeto”*.
- *“tratar de ser perfecto en todo”*.

Por otra parte un bajo porcentaje de estudiantes (3%), no dio respuesta a dicho ítem.

Las características mencionadas, en este segundo orden de importancia, son coincidentes con algunas que también, fueron indicadas, en la primera opción en orden de importancia (Gráfico 14).

A continuación se presentan los datos correspondientes a la tercera posición en orden de importancia, sobre las características, que determina

las relaciones entre estudiantes, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes.

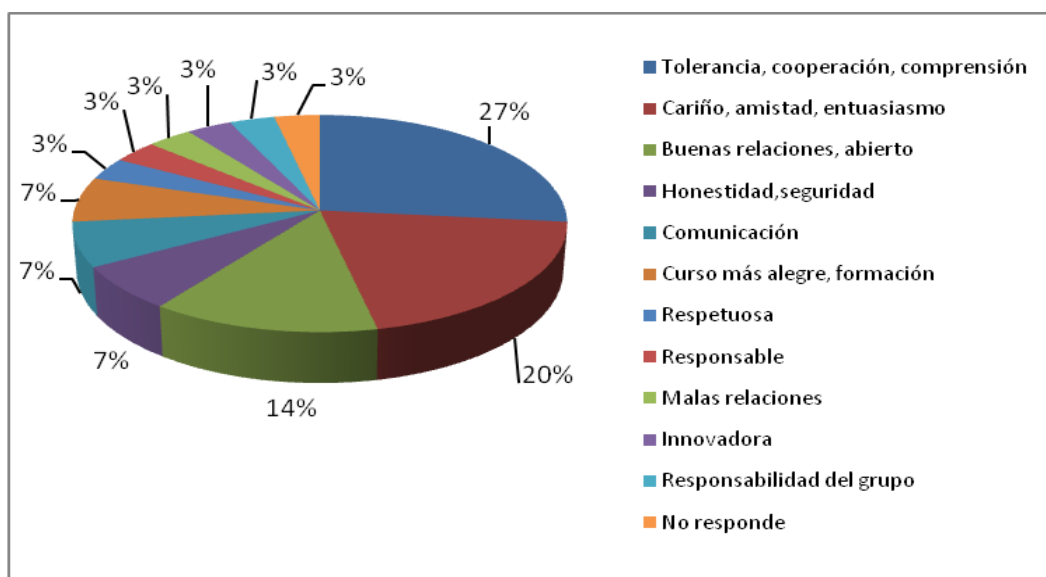


Gráfico 16. Tercera posición para los rasgos que en el criterio de estudiantes de la UNA, caracterizan las interacciones entre estudiante/estudiante, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes, 2009

Como tercera posición, en el Gráfico 16 se explicitan las características que desde la perspectiva estudiantil identifican las interacciones entre iguales, en cursos a cargo de buenos y buenas docentes. Es notable que existiera coincidencia en los planteamientos de las estudiantes participantes, independientemente del énfasis de carrera.

Es así, como mencionaron, principalmente, en este tercer puesto, de manera prioritaria, con un porcentaje suficiente (27% de respuestas), aspectos como:

- *“cooperación”*.
- *“apoyo”*.
- *“tolerancia”*.

En dicho gráfico, con bajos porcentajes (inferiores al 20% de respuestas), fueron mencionadas entre otras, las características las siguientes:

- *“amistad”*.
- *“cariño”*.
- *“entusiasmo”*.
- *“buenas relaciones”*.
- *“honestidad”*.
- *“seguridad”*.
- *“comunicación”*.
- *“curso más alegre”*.
- *“respetuosa”*.
- *“responsable”*.
- *“malas relaciones”*.
- *“innovadora”*.

Como se nota en los datos del Gráfico 16, hay una mezcla entre características personales y de interacción grupal, que son las que se indicaron como prioritarias a la hora de establecer interacciones entre iguales en el ámbito universitario.

Los datos analizados en los gráficos precedentes, coinciden, también, con los planteamientos hechos por las estudiantes en el conversatorio, dado que en términos generales hicieron referencia a la importancia de que exista respeto entre los compañeros y compañeras. Señalaron que el respeto genera un clima de aula favorable para el aprendizaje y las interacciones son también, positivas. La frase siguiente, aportada en el conversatorio ejemplifica lo dicho:

- *“Creo que el respeto y tal vez no tanto hacia el profesor, sino también hacia las compañeras. Porque si uno va a exponer y todo el mundo se va a aburrir y van a empezar las caras y todo eso y el profesor no hace nada para mejorar eso...”*

No obstante lo anterior, queda claro, también, que las estudiantes le otorgaron un papel predominante

a las actuaciones de los y las docentes en el tipo de interacción que se establece entre iguales. El criterio estudiantil lleva a pensar que en la medida en que los buenos y las buenas docentes están presentes en una clase, en esa misma medida, se favorece el establecimiento de interacciones saludables, entre los y las alumnas.

**4.4.3 Reflexión Final acerca de la Mirada Estudiantil  
hacia las Dinámicas Interactivas en el Ámbito  
Universitario**

En los apartados anteriores, se han analizado los datos referidos a las dinámicas interactivas en el ámbito universitario, retomando los aportes estudiantiles mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio.

Seguidamente, a manera de síntesis sobre los datos aportados para la categoría sobre la mirada estudiantil hacia las dinámicas interactivas en el ámbito universitario, se incluye la siguiente Tabla que resume los principales hallazgos.

Tabla 12.

Principales hallazgos, para la categoría dinámicas interactivas en el ámbito universitario, con la participación de estudiantes de la UNA, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009.

CATEGORÍA	CUESTIONARIO	ORACIONES INCOMPLETAS	CONVERSATORIO
<b>Dinámicas interactivas. docente/ estudiante</b>	Porcentaje suficiente (40% resp) Rasgos de personalidad referidos a: <b>Buenas relaciones, confianza, solidaridad.</b>	Buenas comunicaciones; Respeto, así como la comprensión, mutuo acuerdo confianza, motivación y amistad.	Dependen mucho de los comportamientos de los y las docentes en el aula (respeto o relaciones de poder)
<b>Dinámicas interactivas. estudiante/ estudiante</b>	Porcentaje suficiente (30%de resp), independiente del énfasis de carrera: <b>Apoyo, colaboración, compañerismo, solidaridad, trabajo en grupos, cooperativos</b>	El respeto promueve un adecuado clima de aula.  Las actuaciones de los y las docentes	

Los datos que se resumen en la Tabla 12, señalan que desde el punto de vista de las estudiantes, las dinámicas interactivas de Docentes y Estudiantes, y entre los y las estudiantes, dependen, entre otros aspectos, básicamente de: los rasgos de personalidad de los y las docentes, del respeto, apoyo, colaboración y solidaridad y de las relaciones de poder que se establezcan en el grupo.

#### **4.5 CLIMA DE AULA**

El clima de aula se constituyó en otra categoría, para buscar la comprensión de la información referida al ambiente que se desarrolla en el aula dentro del contexto universitario. Este subyace a las dinámicas que se generan cuando hay "un buen y una buena docente en el aula". Se recuperaron las visiones de las participantes en relación con el clima de aula, mediante los rasgos reales y deseables de los y las docentes, subyacentes en las dinámicas interactivas.

Se presentan a continuación los resultados obtenidos para esta categoría, no sin antes recordar, que tanto las interacciones profesor/profesora-alumno/alumna, como las interacciones entre alumnos y



alumnas, son parte de los condicionantes del ambiente que se vive en el aula universitaria. Tal como se ha señalado reiteradamente, las dinámicas interactivas en el aula universitaria, no solo involucran a los y las profesoras, sino, también, a sus alumnos y alumnas; el manejo de los contenidos; las estrategias de aprendizaje; los materiales y el clima de aula; entre otros (Sánchez (2001), Carretero (2000)).

Como se ve, no es un proceso sencillo, pues integra muchos elementos del currículo que han de ser tomados en cuenta, en procura de brindar las mejores condiciones para un buen aprendizaje.

En el sentido señalado, se explicitan a continuación los principales resultados acerca del clima de aula, desde los ojos de las estudiantes participantes. No sin antes recalcar, que es valioso contar con el criterio estudiantil, pues el ambiente de aula, es uno de los aspectos, que muchas veces, se convierte en un factor de retención del estudiantado o de exclusión, cuando éste no es positivo.

#### 4.5.1 *Clima de Aula Generado por un "Buen" y una "Buena" Docente Universitaria.*

El siguiente gráfico recopila la opinión de las estudiantes, acerca de la calidad del clima de aula cuando los cursos están a cargo de docentes universitarios catalogados como Buenos y Buenas.

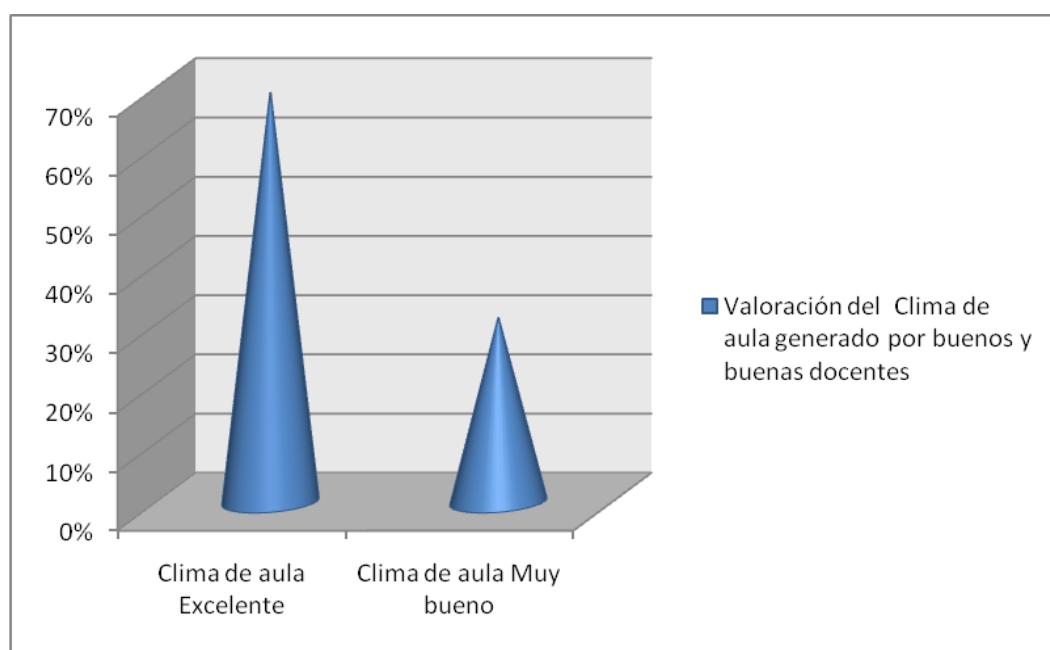


Gráfico 17. Valoración de las estudiantes de la UNA, acerca del clima de aula que genera un buen y buena docente, 2009.

En el Gráfico 17, unificando los datos, se observa, con un excelente porcentaje (100% de respuestas positivas), que las estudiantes participantes, independientemente del énfasis de

carrera, valoraron como positivo el clima de aula que se genera, cuando quien da la clase es, un buen o buena docente.

De igual manera, segregando la información, es posible señalar que, con un muy buen porcentaje (69% de respuestas) las estudiantes calificaron como excelente o muy bueno (31% de respuestas) correspondiente a un porcentaje suficiente, el tipo de clima de aula que generan los buenos y buenas docentes universitarias.

Por lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que para el 100% de las participantes, con un excelente porcentaje, los buenos y buenas docentes promueven climas de aula positivos para el aprendizaje, a los que en esta investigación, se ha denominado por sus características, como un clima de aula democrático.

Es esperable este tipo de respuesta y así lo manifiestan diferentes autores, pues se ha encontrado que los buenos y las buenas profesoras, no solo tienen adecuadas características de personalidad, sino que manifiestan interés por desarrollar sus clases de la mejor manera y atender a sus estudiantes. Pues como bien lo dice Allidière (2004, p. 93) “...la

personalidad del profesor es una variable fundamental con relación al *clima afectivo* que se genere en el aula, así como también, a la *facilitación o perturbación* con que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje””.

En el sentido señalado, el desarrollo profesional se constituye, también, en un valor agregado para el adecuado desempeño docente. Por lo que es esperable que, tanto las interacciones docente/estudiante, entre estudiantes y el clima de aula universitario, se vean favorecidas por la presencia o no de docentes con un excelente desarrollo profesional.

#### ***4.5.2 Condiciones para un Buen Clima de Aula, Desde la Perspectiva Estudiantil***

En la prueba de oraciones incompletas, los estudiantes participantes manifestaron algunos requerimientos para que exista un buen clima en el aula universitaria. La Tabla 13 resume dichos planteamientos.

Tabla 13

Respuestas de las estudiantes de la UNA, ante la frase: **Para que haya un buen ambiente (clima) de aula es necesario que...**, en la prueba de oraciones incompletas, 2009

1. ""todos participen y hay respeto""
2. ""Prof [Sic] y alumno se traten como iguales sin sentimiento de superioridad""
3. ""Exista buena comunicación""
4. ""Cada uno tome conciencia de su papel y actúe con responsabilidad""
5. ""exista respeto""
6. ""haya respeto""
7. ""se evidencie respeto""
8. ""Exista un buen currículo, sano y flexible""
9. ""Todos se lleven bien, que sea una clase activa""
10. ""Se tome en cuenta la participación activa de los estudiantes""

Los planteamientos de las estudiantes en la Tabla 13 hacen referencia a aspectos que, también, fueron mencionados cuando se refirieron a las características docentes y a las dinámicas interactivas. En ese sentido, vuelven a destacar rasgos como la participación y el respeto (04 menciones); las relaciones simétricas entre el profesorado y el alumnado (02 menciones); la comunicación; la

participación activa del estudiantado, y la existencia de un currículo sano y flexible (cada una de esos aspectos con 01 mención).

Es importante hacer notar en las frases aportadas por las estudiantes participantes, acerca de un buen ambiente o clima de aula, que cuatro de ellas se refieren al respeto. En ese sentido existe coincidencia con los datos aportados por Stronge, (2002) (citado por Francis, 2006) quien señala que los valores de respeto y justicia son expresados por las estudiantes al referirse a las características de docentes excelentes.

Por otra parte, mediante el conversatorio, las estudiantes, también, expresaron sus consideraciones sobre las condiciones que promueven un clima de aula adecuado y, en ese sentido, los datos permitieron identificar algunos factores priorizados por las estudiantes.

Así, por ejemplo, con sus frases textuales, se ejemplifican a continuación algunos de los aspectos por ellas señalados:

- *“El clima de aula también es importante, hay profesores que muestran cierto carisma y uno siente motivación por ir a la clase. También es importante que si es un profesor de universidad él nos está diciendo que él está dando una materia para que nosotros seamos profesionales en un área. Pero si a la hora que vamos al aula él no lo refleja así, entonces nosotros decimos ¿qué clase de profesor es que nos está enseñando materia para ser profesionales en un área si él no lo refleja? y eso tiene que ver mucho”*.
  
- *“La experiencia siempre cuenta, pero no es solo transmitir”*.

Las estudiantes al referirse al clima de aula positivo, en el conversatorio, mencionaron características psicopedagógicas de los y las docentes, haciendo referencia a aspectos propios de las estrategias y metodologías usadas por ellos y ellas. Así como al nivel de compromiso que ellas notan, para lo cual contrastaron los comportamientos de docentes en propiedad e interinos. Un ejemplo de lo dicho, se explicita en las siguientes frases textuales por ellas expresadas:

- *"Hasta uno ve por ejemplo, que los que no tienen plaza llegan con un bolsillo lleno de cosas y dicen hoy vamos a hacer esto y aquello. En cambio los que ya tienen propiedad nada más llegan con una fotocopia o no traen nada. Y nada más vamos a ver esto y esto y punto o las filminas esas o lo que sea y se acabó la clase y nos vamos para la casa"*.
- *"Y no es que los que tengan propiedad todos, aunque tengan un montón de años de dar clase sean malos, porque puede que comenzaran bien, como por ejemplo hay un profesor "X", que desde que comenzó siempre lo he visto llevar un bolso con todas las cosas, tal vez él no es muy expresivo con uno, pero a mí me gusta"*.
- *"Hay sí, ese es un bolso que a uno lo motiva tanto, yo me acuerdo que yo llegaba y en esa parte yo si deseaba como ir a escucharlo contar cuentos porque era tan lindo, el comienza, tiene su estilo y no cambia"*.
- *"El no cambia, en el sentido de que usted lo ve en todos los cursos y si a mí me dijeran ¿quiere otro curso con él?, diría que sí porque a mí me gusta"*.



- *“Es más divertido y esforzado, se ve como con más interés”*
- *“ Son más creativos y dinámicos”*.
- *“Los otros como tienen plaza son más retro”*.

Los señalamientos de las estudiantes como se nota, hicieron referencia a elementos que les motivan a participar de los cursos y es evidente como destacan los aspectos psicopedagógicos del y la docente y dentro de ellos, las estrategias utilizadas para el manejo de los contenidos.

Se destaca, también, el hecho de que desde la visión estudiantil, los y las docentes interinas son más dinámicas y creativas a la hora de desarrollar sus cursos, elementos que han de ser analizados con mayor profundidad en estudios futuros.

#### **4.5.3 Clima de Aula Democrático**

Los datos encontrados, refieren a rasgos y características de los buenos y buenas docentes, que generan un clima de aula que bien puede denominarse como democrático, donde se dan una serie de condiciones

básicas, que a criterio de las estudiantes participantes promueven el aprendizaje.

Se señalaron como condiciones importantes, que el y la docente universitaria se caracterice por ser una persona humana, respetuosa, con adecuada comunicación, que respete las necesidades y características de los y las estudiantes.

Plantearon, también, aspectos referidos a relaciones simétricas con los y las estudiantes, donde se permita la participación, la expresión de ideas, donde el y la docente muestre un buen manejo de los contenidos a enseñar. En fin, condiciones todas que en la literatura analizada se señalan como aspectos importantes en la práctica docente.

Cabe resaltar que el clima de aula emerge, no solo de las interacciones, del manejo de contenidos, de la estructura del aula, sino que, también, en el mismo, tiene una función primordial el papel que desempeñe el y la docente. Este se constituye en el motor que impulsa una dinámica de clase que puede favorecer o no, las condiciones para un aprendizaje significativo.

En ese sentido, se esperaría que las clases a cargo de buenos y buenas docentes universitarias, promuevan un clima de aula democrático y propicio para el aprendizaje y el establecimiento de dinámicas interactivas saludables.

Es destacable el hecho de que para las estudiantes, las manifestaciones, sonrisas y buen humor son importantes para un clima de aula saludable, aspecto que, también, es planteado por Allidière (2004), quien señala: "" . . . valorizamos intensamente la instrumentación del *sentido del humor* en la enseñanza"" (p. 118).

Para la autora citada, interactuar en un clima en el que exista la posibilidad de reír y reírse de sí mismo, se constituye en un estímulo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es innegable la necesidad de que en el ámbito universitario se tengan objetivos no solo en la propuesta de los contenidos, sino especialmente en el área de las interacciones adecuadas y la constitución de climas de aula favorables para el aprendizaje.

Las condiciones que las estudiantes mencionaron como favorecedoras de un clima de aula democrático, y que han sido ampliamente descritas en los apartados anteriores, se resumen en la siguiente Tabla.

Tabla 14

*Condiciones del "buen" y "buena" docente, que desde la perspectiva de estudiantes de la UNA, expresadas mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, generan un clima de aula democrático, 2009*

<b>CLIMA DE AULA</b>	<b>CONDICIONES BÁSICAS REFERIDAS A RASGOS DE LOS Y LAS DOCENTES UNIVERSITARIAS</b>
DEMOCRÁTICO	Humanos Respetuosos Favorecen las relaciones interpersonales Flexibles, amigables, dan confianza, buen humor, abiertos, excelente comunicación. Comprenden las necesidades de los y las estudiantes Muestran carisma Permite que el estudiante participe y se exprese Explican bien la lección Motivan a los y las estudiantes Son divertidos y esforzados Creativos y dinámicos Muestran profesionalismo Tienen experiencia en la práctica de la profesión No se apegan a las fotocopias Diversifican las estrategias para el manejo de contenidos

A continuación se destacan los datos acerca del clima de aula que de acuerdo con la perspectiva estudiantil es resultado de condiciones poco propicias para los procesos de enseñanza y aprendizaje y que son generadas por docentes considerados por ellas como malos.

#### **4.5.4 Clima de Aula Generado por un "Mal" y "Mala"**

##### ***Docente Universitaria***

Se presenta a continuación, un gráfico que recopila la opinión de las estudiantes participantes acerca de la calidad del clima de aula que a su criterio es generado, por malos y malas docentes.

Mediante los rasgos mencionados por las estudiantes se pueden identificar no solo las características asignadas al mal docente, sino, también, es posible proyectar el tipo de clima de aula.

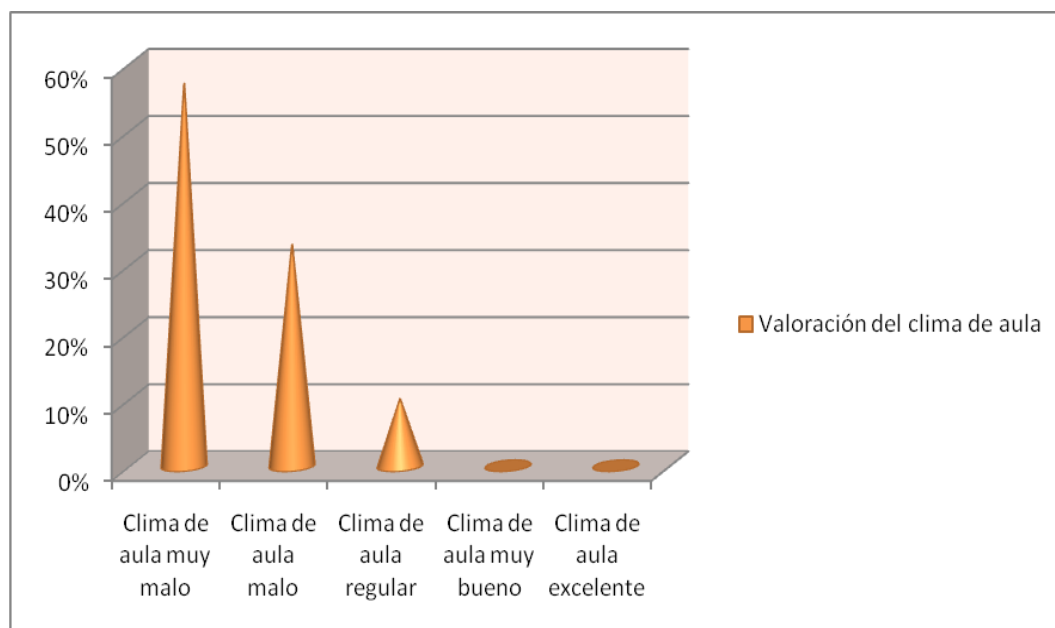


Gráfico 18. Valoración del clima de aula que genera un "mal" y una "mala" docente, desde la perspectiva de estudiantes de la UNA, 2009.

Los datos del Gráfico 18, muestran que independientemente del énfasis de carrera, las estudiantes definieron, con un porcentaje excelente (90% respuestas), que el clima de aula de cursos a cargo de malos y malas docentes es negativo. Analizando los datos de manera separada, se nota que con un muy buen porcentaje (57% de respuestas), las estudiantes valoraron el clima de aula generado por malos y malas docentes como: muy malo. De igual manera, con un porcentaje suficiente (33% respuestas) lo consideraron como: malo. En orden decreciente y con un

bajo porcentaje (10% respuestas), el clima de aula fue considerado como: regular.

La totalidad de estudiantes participantes, independientemente del énfasis de carrera, opinaron en el gráfico anterior, que el clima de aula que generan los malos y malas docentes es inapropiado para el aprendizaje. Es totalmente coincidente la calidad del clima de aula mencionado por las estudiantes participantes, con las características negativas que asignaron a los malos docentes.

Desde la perspectiva estudiantil hay una relación estrecha entre el tipo de profesor o profesora y el clima de aula que se genera en los centros universitarios.

En ese sentido señalado, los datos confirman los planteamientos hechos, entre otros, por Naranjo, (2007); Polanco, (2005); León et al., (2002), quienes proponen la importancia de contar con docentes universitarios preocupados y preocupadas, no solo de aspectos cognitivos, sino también afectivos, en procura de brindar a los y las estudiantes, condiciones favorables para el aprendizaje. En ese caso, el clima



de aula es un elemento determinante para el desarrollo estudiantil y para la estabilidad docente.

Por otra parte, cuando las estudiantes analizaron en el conversatorio, el clima de aula generado por profesionales considerados como malos y malas docentes, fueron claras en proponer estrategias para la escogencia de los y las profesoras universitarias y fue interesante notar en sus planteamientos, que en ellos subyacen, aspectos propios de las características psicopedagógicas de los malos y las malas docentes.

Las expresiones textuales, emitidas en el conversatorio por las estudiantes participantes, acerca de lo dicho anteriormente, se incluyen a continuación:

- *“Abrir un curso con dos profesores y darle a escoger a los estudiantes”*.
  
- *“O algo más rudo que cuando va a iniciarse el primer trimestre le informen a que tal curso lo va a dar tal profesor pero antes decirle que cierto porcentaje de esa plaza va a depender que los estudiantes lo acepten”*.

- *“O también que la directora escoja los profesores de la carrera, pero como ellos no son los que van a recibir clase con esos profesores, porque ellos no son los que van a estar ahí aguantándose, entonces que se tomen en cuenta las evaluaciones o las opiniones de los estudiantes”*.
  
- *“No y también uno lo ve, porque tal vez el profesor que tenga plaza diga ya no me pueden quitar y entonces para que me voy a esforzar, pero en cambio el que está peleando por una plaza se está esforzando y tiene que hacer algo para conseguir la plaza”*.
  
- *“Pero también puede llegar otro profesor que tal vez no sea su área y tal vez no es que sea mal profesor, pero que peregilla, no quiero ir con él no porque sea mal profesor, pero el hecho de tener plaza no quiere decir que sea mal profesor, pero tampoco quiere decir que ya no me van a quitar de aquí y no me esfuerzo”*.

Las frases precedentes, plantean un hallazgo que emerge de esta categoría y es el referido a la inamovilidad de los y las docentes universitarias.

Aspecto claramente expuesto por las estudiantes, quienes señalaron que perciben mayor interés, responsabilidad y dinamismo en las clases de los y las docentes que no tienen propiedad en la Universidad y contrastan esto con quienes sí la poseen.

Es interesante señalar también, que aclararon que no todos los y las propietarias tienen un inadecuado manejo de sus clases, pero es claro el señalamiento, de que la rutina y el tradicionalismo impregnan algunos de los cursos, a cargo de los y las docentes con más años de experiencia.

A criterio personal, creo que este hallazgo se constituye en una llamada de atención válida, que en estudios futuros bien podría ser analizada con mayor profundidad.

Cabe preguntarse si el hecho de contar con propiedad en la Universidad, ¿es el elemento detonante para que algunos profesores y profesoras pierdan el interés por mejorar su práctica docente?, ¿lleva el interinazgo a una práctica profesional más comprometida?; ¿es solo una percepción estudiantil, la diferencia entre docentes a partir de su condición como

propietarios o no? Las anteriores interrogantes, pueden constituirse en preguntas generadoras para futuros estudios en el campo de la docencia universitaria.

#### **4.5.5 Clima de Aula Autoritario**

En capítulos precedentes, se ha planteado que en las dinámicas interactivas en el ámbito universitario, es indispensable la búsqueda de climas de aulas que promuevan las condiciones propicias para un desarrollo humano integral y el adecuado aprendizaje. Es claro que no siempre las condiciones de aula promueven las condiciones expuestas.

Cuando las dinámicas interactivas no son saludables, el clima de aula se torna tenso y poco propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por las dinámicas que en él se establecen que en se le ha denominado clima de aula autoritario, porque más que las interacciones, suelen priorizarse las relaciones de poder asimétricas y el mayor control por parte del profesorado, con la consiguiente lesión de las interacciones humanas.

A partir de los datos del cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, se denota que las estudiantes participantes, señalaron condiciones que llevan a la conformación de un clima de aula autoritario y poco propicio para el aprendizaje.

Es interesante notar, que nuevamente se mencionan entre otros aspectos, la falta de respeto, de humanismo, de comunicación, las relaciones de poder, la inflexibilidad, la falta de confianza, el manejo inadecuado de los contenidos, entre lo más relevante.

La siguiente Tabla, resume las condiciones básicas mencionadas por las estudiantes en el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio y que, anteriormente, han sido ampliamente analizadas, en relación con las condiciones que generan un clima de aula autoritario y poco propicio para el aprendizaje.

Tabla 15

Condiciones del "mal" y "mala" docente, que desde la perspectiva de estudiantes de la UNA, expresadas mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, generan un clima de aula autoritario, 2009

CLIMA DE AULA	CONDICIONES BÁSICAS REFERIDAS A RASGOS DE LOS Y LAS DOCENTES UNIVERSITARIAS
AUTORITARIO	Falta de respeto No saben lo que hacen Desconoce el tema Se exceden en pedir trabajos Exigen e imponen Regaña No da confianza Solo lo que ellos piensan es válido Usan su poder para controlar al estudiante Poco flexibles Desordenados No prepara las clases Solo se enfocan en la teoría dejando de lado la realidad. No permiten el acercamiento No comprenden a los estudiantes No hay diálogo Mala comunicación No hay empatía No es accesible Son tradicionalistas Generan competencia y conflicto No promueve el aprendizaje significativo No permiten a los estudiantes ni participar ni expresarse

#### **4.5.6 Reflexión Final acerca del Clima de Aula**

En esta sección, se plantea una reflexión final acerca de la percepción estudiantil sobre el clima de aula. Al abordar dicha temática, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, las estudiantes participantes, independientemente del énfasis de carrera, plantearon señalamientos acerca del clima de aula democrático y propicio para el aprendizaje y del clima de aula autoritario, cuyo resultado en el aprendizaje, es el inverso.

Las estudiantes mencionaron, también, aspectos como la participación estudiantil, la comunicación, la responsabilidad compartida y manejo del poder en las interacciones. En el sentido señalado, estas características que fueron mencionadas coincidieron, con lo señalado en estudios previos (Ruano, (s. f.); Pereira, (2008)).

Los resultados encontrados en cuanto a las dinámicas interactivas y el clima de aula característicos de las buenas y buenos docentes, coinciden plenamente con los planteamientos teóricos que señalan la importancia de que el proceso educativo

universitario trascienda la institución educativa e incorpore el aprender a vivir con los demás, como uno de los pilares de la educación universitaria (Prieto, 2007).

De igual manera, se plantea que, ya no solo lo profesional se hace necesario, sino que el desarrollo de capacidades y habilidades personales y psicopedagógicas, son, también, indispensables, en la práctica de la docencia universitaria (Francis, 2006).

Fueron claras las estudiantes al señalar que, los rasgos positivos de los y las docentes, en el ámbito personal, psicopedagógico y profesional, promueven un clima de aula positivo, que bien puede catalogarse como democrático; es decir, generador de un ambiente de confianza, agradable y estimulador para el aprendizaje.

Por otra parte, fueron, también, precisas al señalar, que los y las docentes que muestran rasgos negativos en áreas psicopedagógicas, personales y profesionales, a su vez, promueven la conformación de climas de aula negativos y poco propicios para el aprendizaje, donde imperan las relaciones de poder, la falta de respeto, de comunicación, entre otros



aspectos, como los señalados en los apartados precedentes y que se constituyen en factores medulares para la conformación de un clima de aula autoritario.

Los hallazgos, también, conducen a un aspecto emergente de este estudio: la reflexión de la condición de propiedad o interinazgo en la docencia universitaria. Las estudiantes plantearon la necesidad de analizar la práctica profesional, en función de las condiciones laborales de los y las docentes universitarias, así como las repercusiones que en su permanencia institucional, puedan tener las evaluaciones del desempeño docente que efectúa el alumnado, aspectos que en el criterio estudiantil deberían de pesar, al asignar a los y las docentes en los cursos.

En el sentido señalado, fue clara la petición estudiantil para que las evaluaciones institucionales acerca de los y las docentes, tengan sus frutos en el ejercicio profesional de ellos y ellas.

A criterio personal, comparto la propuesta estudiantil, en el sentido de que la evaluación conlleva una toma de posición y de decisiones, que en

el ámbito universitario debería verse reflejado en el mejoramiento del ejercicio de la docencia.

Las estudiantes plantearon, también, que notan mayor dinamismo y creatividad, en docentes interinos e interinas, que en la mayoría de los y las propietarias. Aspectos se constituyen en temáticas emergentes que requieren de profundización, mediante estudios futuros.

#### **4.6 RASGOS DE LAS Y LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS, DESEADOS POR LAS ESTUDIANTES**

Se incluyen a continuación, los datos aportados desde la perspectiva estudiantil, acerca de los rasgos que los y las docentes deben tener. Éstos se encuentran implícitos en las descripciones que hacen las estudiantes, acerca de las interacciones docentes/estudiantes, estudiantes/estudiantes y el clima de aula.

Los rasgos que en el criterio estudiantil debe tener un y una docente universitaria fueron priorizados en tres niveles, de mayor a menor importancia. Los datos recopilados se presentan a continuación.

**4.6.1 Rasgos que debe tener un Buen y una Buena  
Docente Universitaria.**

Las estudiantes de las carreras de licenciatura de la División de Educación Básica del CIDE, Universidad Nacional, al priorizar las características que debe tener un buen docente universitario, dieron respuestas que fueron categorizadas en función de los rasgos expresados y éstos hicieron referencia a características personales, psicopedagógicas o profesionales del y la docente universitaria.

Los rasgos fueron señalados por las estudiantes según nivel de importancia. A continuación se destacan aquellos que fueron mayoritariamente indicados por las estudiantes en cada uno de esos niveles.

**4.6.2 Características Personales que deben tener  
los y las Buenas Docentes: Primer Lugar de Importancia  
Otorgado Por las Estudiantes.**

Es interesante señalar que la mayoría de las respuestas, con muy buen porcentaje (50% de respuestas), señalan como los rasgos más importantes de un buen y buena docente universitaria, las

características personales de ellos y ellas, dentro de las cuales destacan las siguientes:

- *Humano*.
- *Flexible*.
- *Creativo*.
- *Empático*.
- *Respetuoso*.
- *Tener carisma*.
- *Comprensivo*.
- *Asertividad*.

En orden decreciente las estudiantes mencionaron, también, con un porcentaje suficiente (30% de respuestas) los rasgos correspondientes a características profesionales y con un bajo porcentaje (20% de respuestas) fueron citadas las características psicopedagógicas.

#### ***4.6.3 Características Psicopedagógicas que deben tener los y las Buenas Docentes: Segundo Lugar de Importancia Otorgado por las Estudiantes***

En el segundo lugar de importancia las estudiantes mencionaron los rasgos que desde su

perspectiva ha de tener un buen y buena docente universitaria. Priorizaron, con un muy buen porcentaje (41% de respuestas), los correspondientes a características psicopedagógicas de los y las docentes, referidas a su práctica profesional, entre las que destacan frases como las siguientes:

- *""Amar a su profesión""*.
- *""Vocación""*.
- *""Considera las diferencias de sus estudiantes""*.
- *""Habilidad para favorecer la construcción del conocimiento""*.
- *""Habilidad para enseñar""*.
- *""Pasión""*.
- *""Propositivo""*.
- *""Disposición""*.
- *""Dinámico""*.
- *""Responsable""*.
- *""Metodología""*.
- *""Emprendedor""*.
- *""Mantener buenas relaciones con sus estudiantes""*.

En este segundo lugar de importancia y con un porcentaje suficiente (38% de respuestas) mencionaron rasgos correspondientes a las categorías

características personales del y la docente y con un porcentaje bajo (21% de respuestas) las características profesionales.

Es importante señalar que los rasgos propios de las características personales que ocuparon el primer lugar de importancia, aparecen, también, como parte de los rasgos mencionados en la segunda posición, lo cual denota la relevancia que estos tienen para las estudiantes, lo cual parece constituirse, en una tendencia dentro de las perspectivas estudiantiles.

***4.6.4 Características Profesionales que deben tener los y las Buenas Docentes: Tercer Lugar de Importancia Otorgado Por las Estudiantes***

Los rasgos que las estudiantes mencionaron en tercer lugar, por orden de importancia, y que identifican a un buen y una buena docente universitaria, correspondieron con un muy buen porcentaje (50% de respuestas) a características profesionales, seguido con un porcentaje suficiente (27% de respuestas) por características psicopedagógicas y con un bajo porcentaje (23% de respuestas). Por las características personales.

Los rasgos que ocupan el tercer lugar en orden de importancia y que reflejan aspectos propios del ejercicio profesional de un buen y buena docente universitaria, hicieron referencia al conocimiento de la materia que imparte, saber lo que hace, dominar el tema y en ese sentido son destacables las siguientes expresiones:

- ""que posea los conocimientos necesarios"".
- ""Interés de investigación""
- ""buen dominio de la materia"".
- ""Con manejo de los temas del curso"".

Se presenta a continuación una síntesis sobre las perspectivas estudiantiles referidas a las características de un buen y una buena docente universitaria.

#### ***4.6.5 Reflexión Final acerca de Características de los Buenos y Buenas Docentes, deseadas por las Estudiantes***

Recapitulando los datos acerca de los rasgos que debe tener un buen y una buena docente universitaria, es posible destacar que, las estudiantes de

licenciatura, independientemente del énfasis de carrera, mencionaron en primer lugar, rasgos correspondientes a características y manifestaciones que les identifican como personas.

Dichas características fueron, también, mencionadas en segundo lugar, como parte de las características de la segunda opción y también en la tercera opción, lo cual denota la relevancia, que le otorgaron las estudiantes, a la hora de definir al buen y buena docente universitaria.

En segundo lugar mencionaron las características psicopedagógicas del y la docente, con frases que mostraron estrecha relación con las características personales del docente y referentes a la comprensión, buenas relaciones personales, entre otras. Se destacaron en esta categoría aspectos referidos al manejo de las situaciones de aprendizaje utilizadas por profesores y profesoras.

En tercer lugar mencionaron las características profesionales del docente, pero no por ello, con menor nivel de importancia, dado que esta misma categoría emergió, también, como segundo y tercer lugar, en la



segunda y tercera opción de importancia, respectivamente.

En el siguiente apartado, se destacan los rasgos que en el criterio estudiantil han de estar presentes en cualquier docente que labore a nivel universitario. En ese sentido, desde la perspectiva estudiantil, se constituyen en rasgos deseables y, por tanto, importantes de considerar en los perfiles de los y las docentes que laboran en contextos universitarios. Dichos rasgos se destacan a continuación.

#### ***4.7 Rasgos que debe tener, cualquier Docente Universitario, desde la Mirada Estudiantil***

Con el propósito de identificar las características que ha de tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, se hizo un acercamiento a la búsqueda de comprensiones sobre las perspectivas estudiantiles, acerca de los rasgos que consideran deseables, en las y los docentes, de ese nivel.

Se presentan a continuación los datos obtenidos en cuanto a los rasgos del y la docente, deseados por

las estudiantes participantes y que desde su mirada han de estar presentes en cualquier docente que labore en la universidad.

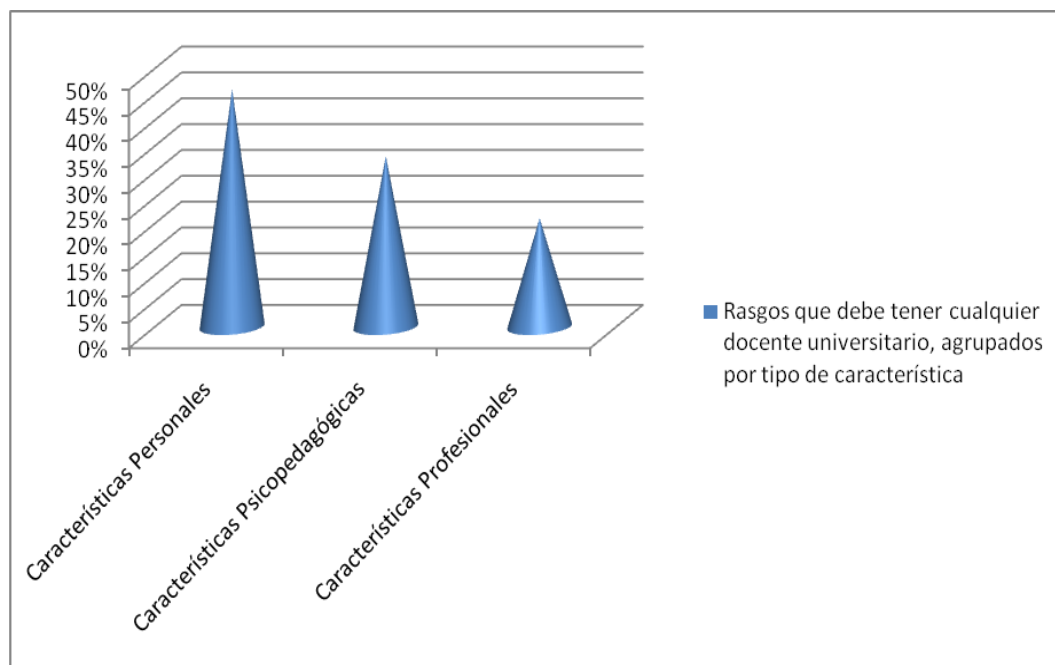


Gráfico 19. Principales rasgos que según estudiantes de la UNA, debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, 2009.

Es interesante observar en el Gráfico 19, que las estudiantes participantes, independientemente del énfasis de carrera al que pertenecían, mencionaron una serie de rasgos que coincidieron plenamente, con las categorías analíticas descritas, a saber: personales, psicopedagógicas y profesionales de los y las docentes.

En este gráfico, destacan en primer lugar, con un muy buen porcentaje (46% de respuestas), los rasgos correspondientes a características de personalidad, seguidos en orden decreciente con un porcentaje suficiente (33% de respuestas), por los rasgos psicopedagógicos y finalizando con un bajo porcentaje (21% de respuestas), con los rasgos propios de las características profesionales de los y las docentes.

En la investigación, se presenta nuevamente una tendencia que se ha venido encontrando en los distintos aspectos que componen las dinámicas interactivas en el ámbito universitario, la cual posiciona, en primer lugar de importancia, rasgos propios de la personalidad del y la docente; en segundo lugar y, relacionados con la primera categoría, los rasgos psicopedagógicos, propios del manejo de aula y en tercer lugar, los rasgos profesionales.

No obstante lo dicho, los rasgos profesionales de una u otra manera, se ven, también, reflejados en la práctica del y la docente, de modo que existe una valoración de esas tres grandes categorías como relevantes de considerar en la docencia universitaria.

Con el propósito de visualizar detalladamente los datos obtenidos, se presentan a continuación de manera más detallada, los rasgos que fueron mencionados por las estudiantes universitarias participantes, según las categorías de respuesta emergentes.

En primer lugar, se detallan los rasgos correspondientes a la categoría de características personales, que fue mencionada prioritariamente por la mayoría de las estudiantes.

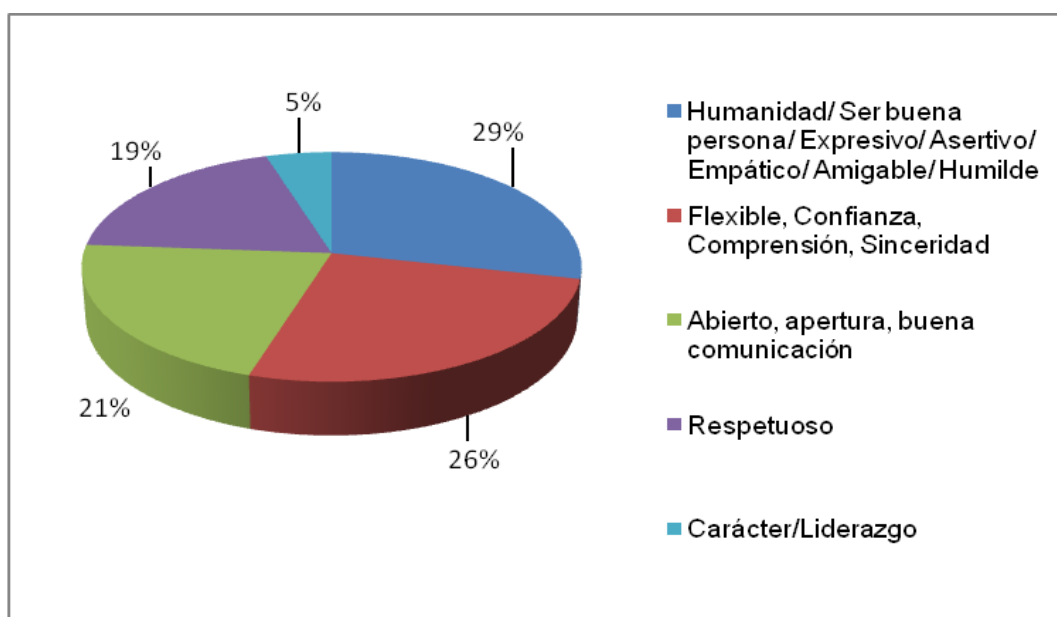


Gráfico 20. Rasgos correspondientes a las características personales que debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, según criterio de las estudiantes de la UNA, 2009.

El Gráfico 20, muestra el desglose de los rasgos correspondientes a las características, que de acuerdo con la mirada estudiantil, debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario.

En el Gráfico se observa que con un porcentaje suficiente (29% de respuestas), las estudiantes prioritariamente, citaron los siguientes rasgos correspondientes a área personal:

- *“Humanidad”*.
- *“Ser buena persona”*.
- *“Expresivo”*.
- *“Empático”*.
- *“Asertivo”*.
- *“Amigable”*.
- *“Humilde”*.

Como puede notarse, los rasgos anteriormente citados, llevan a que el o la docente, sea capaz de expresar y comunicar su lado más humano en el trabajo de aula, así como lograr establecer adecuadas relaciones que se verán reflejadas en el clima de aula y en dinámicas interactivas con sus estudiantes.

De igual manera, el Gráfico anterior, permite observar que en segundo lugar, en orden decreciente y con un porcentaje suficiente (26% de respuestas), las estudiantes mencionaron, entre otros, los siguientes rasgos:

- "*Flexible*"
- "*Confianza*"
- "*Comprensión*"
- "*Sinceridad*".

Puede notarse que dichos rasgos, están directamente relacionados con el establecimiento de un clima de aula propicio para el aprendizaje, ya que los ambientes caracterizados por la comprensión, flexibilidad y confianza, es decir, ambientes democráticos, permiten un mejor desenvolvimiento de los y las estudiantes y generan un clima de aula, por tanto saludable.

En tercer lugar en el gráfico 20 se observa, con un bajo porcentaje (inferiores a 21% de respuestas), rasgos como los siguientes:

- "*Abierto*".
- "*Comunicación abierta*".

- *“Apertura”*.
- *“Asumir que nunca se termina de aprender”*.
- *“respeto”*.
- *“Carácter”*.
- *“Liderazgo”*.

Es importante mencionar el respeto, ha sido ampliamente referido por las estudiantes, tanto en las características del y la docente, como en lo que caracteriza las adecuadas relaciones docente/estudiante y entre estudiantes, así como el clima de aula. De igual manera, como se ha comentado en apartados anteriores, el respeto, también, ha sido reiteradamente mencionado en la fundamentación teórica.

Se presentan a continuación los rasgos que hacen referencia a características psicopedagógicas, de los y las docentes, desde la mirada estudiantil.

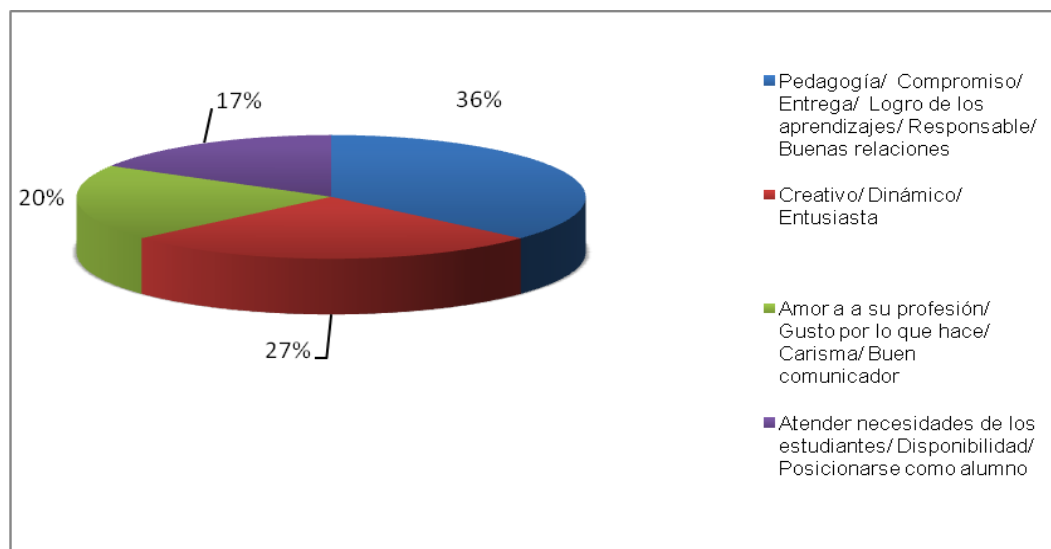


Gráfico 21. Rasgos correspondientes a las características psicopedagógicas que debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, según criterio de las estudiantes de la UNA, 2009.

El Gráfico 21, muestra los rasgos correspondientes a características psicopedagógicas de los y las docentes, que en el criterio estudiantil, debe tener cualquier docente que labore en el ámbito universitario.

Se observa que los rasgos que están directamente involucrados con la dinámica que se establece en el aula, durante la entrega de la docente, con un porcentaje suficiente (36% de respuestas), fueron mencionados en primer lugar, los siguientes:



- *“Pedagogía”*.
- *“Compromiso”*.
- *“Entrega”*
- *“Colaboración en el logro de los aprendizajes”*
- *“Responsable”*
- *“Buenas relaciones”*

En orden decreciente de respuesta, en el Gráfico 21, fueron mencionados en segundo lugar, con un porcentaje suficiente (27% de respuestas), los siguientes rasgos:

- *“Creativo”*
- *“Dinámico”*.
- *“Entusiasta”*.

En tercer lugar, con un bajo porcentaje bajo (20% de respuestas), las estudiantes destacaron como rasgos, los siguientes:

- *“Amor a su profesión”*.
- *“Gusto por lo que hace”*.
- *“Carisma”*.
- *“Buen comunicador”*.

De igual manera, en dicho gráfico, se denota que con un bajo porcentaje (17% de respuestas) las estudiantes expresaron los rasgos siguientes:

- *“Atender necesidades de los estudiantes”*.
- *“Disponibilidad”*.
- *“Posicionarse como alumno”*.

Las estudiantes, también, mencionaron rasgos correspondientes a características profesionales, que desde su perspectiva debe tener cualquier docente universitario. Dichos rasgos se explicitan a continuación.

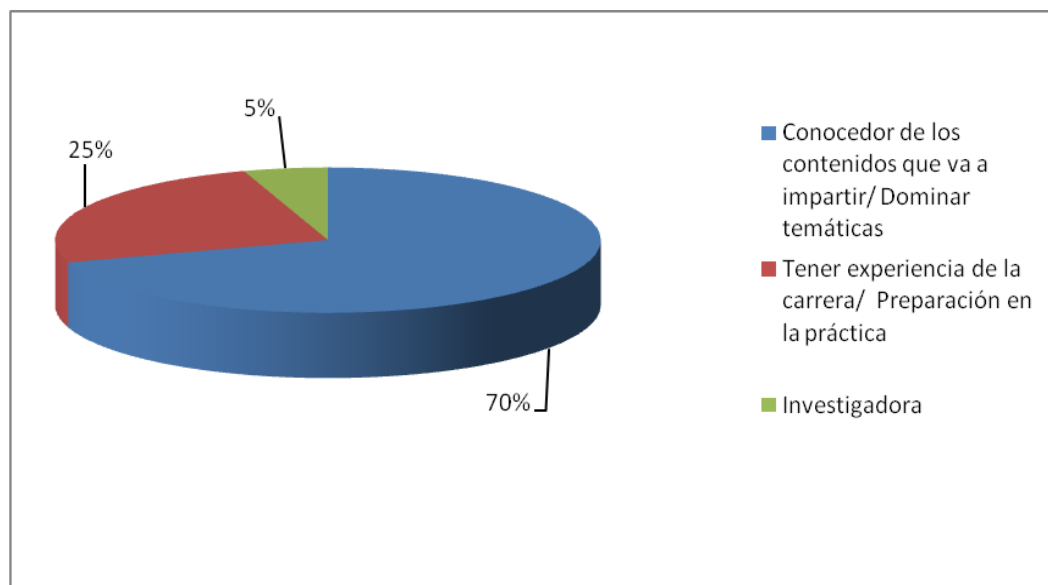


Gráfico 22. Rasgos correspondientes a las características profesionales, que debe tener cualquier docente que labore en el contexto universitario, según criterio de las estudiantes de la UNA, 2009.

Es interesante observar en los datos aportados por el Gráfico 22, que las estudiantes destacaron rasgos muy ligados al dominio de contenidos y la experiencia del y la docente; aspectos en que coinciden los hallazgos, con los planteamientos de la fundamentación teórica (Mata, 2004), en cuanto al reconocimiento social de las capacidades profesionales de los y las docentes.

Es relevante observar en el mismo gráfico, que en primer lugar, con un muy buen porcentaje (70% de respuestas) se destacan como rasgos los siguientes:

- *""Conocedor de los contenidos que va a impartir""*.
- *""Dominar conocimientos sobre lo que quiere enseñar""*.
- *""Dominar las temáticas""*.
- *""Que sepa de lo que está hablando""*.
- *""Profesionalismo""*.
- *""Ser y hacer lo que la misma carrera le enseña a una como docente""*.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el Gráfico 22 también muestra, que en orden decreciente con un porcentaje suficiente (25% de respuestas) se expresaron rasgos como los siguientes:

- *""Tener experiencia de la carrera""*.
- *""Preparación en la práctica""*.

De igual manera, en el mismo gráfico con un bajo porcentaje, 01 estudiante (5% de respuestas), manifiesta que ser *""investigadora""* es un rasgo

importante que debe tener cualquier docente universitario.

#### ***4.7.1 Apreciaciones Estudiantiles acerca de los Rasgos que debe tener, cualquier docente universitario***

Los datos de la prueba de oraciones incompletas, otorgaron interesantes planteamientos desde la visión estudiantil acerca de los elementos que permitirían a los y las profesores ofrecer mejores clases universitarias.

En referencia a lo que las estudiantes quisieran de sus profesores y profesoras universitarias, se obtuvieron planteamientos interesantes, los cuales, de manera textual fueron transcritos en la tabla que se expone a continuación.

Como se ha indicado se propusieron los aspectos que, de manera textual, se transcriben mediante la siguiente tabla.

Tabla 16

Aspectos mencionados por las estudiantes de la UNA, ante la frase: **Quisiera que mis profesoras y profesores universitarios...**, en la prueba de oraciones incompletas, 2009

1. "planearan para el estudiante y no para cumplir con un trabajo"
2. "fueran más empáticos y fueran consciente de que hay más materias que las de él"
3. "Planearan los cursos de forma integral de modo que un trabajo sirva para otro curso"
4. "nos den únicamente las herramientas útiles para el futuro"
5. "flexibles"
6. "fueran más diversos en la metodología"
7. "sean flexibles"
8. "Tuvieran mayor relación, se rían con nosotras, no ser tan conductual"
9. "siempre piensen en los estudiantes de una manera humana"
10. "que piensen en las estudiantes, que sean humanos"

Al analizar los resultados aportados por la prueba de oraciones incompletas, es importante señalar, que las estudiantes participantes mencionaron rasgos que coinciden con los datos obtenidos mediante el cuestionario. En ese sentido, es posible indicar entre

ellos los siguientes: ponerse en el lugar del estudiante; que piensen en los estudiantes de manera más humana, aspectos que bien pueden relacionarse con el rasgo de ser ""humano"", mencionado por las estudiantes mediante el cuestionario.

Se refirieron, también, a la necesidad de diversificar las metodologías, ser flexibles, planificar los cursos de manera integral, planear en función del estudiante y no por cumplir; entre otros, aspectos que han sido mencionados en otros apartados, de modo que parecieran ser relevantes para las estudiantes.

Por otra parte, los datos obtenidos mediante el conversatorio señalaron que en el proceso educativo hay responsabilidad y exigencia, no sólo del cuerpo de profesores y profesoras, sino también, del estudiantado. Las estudiantes afirmaron que esto se puede ver cuando se les asigna un trabajo que ellas realizan con esfuerzo y dedicación, pero a la hora de ser analizado por el profesor o profesora, se dan cuenta que no hicieron la revisión con responsabilidad, cuando abordaron estos temas expresaron frases como las siguientes:

- ""Si, pero también tiene que haber una exigencia mutua, tanto del profesor hacia él mismo, como a los estudiantes. Porque también hay profesores que le dicen a uno haga un trabajo de cincuenta hojas y nada más se leen la primera y la última hoja y lo del centro nada que ver"".
- ""¿Hay sí! , ¿para qué le exigen tanto a uno si ni se lo van a leer?"".
- ""Si entonces uno dice, ¿para qué?"".
- ""Es que uno, al final, se da cuenta de que se leyó la primera y la última"".

Estos aspectos son coincidentes con un rasgo como el respeto, que fue reiteradamente señalado por las estudiantes participantes en la investigación. Pareciera lógico suponer que cuando hay respeto por la labor docente y por el estudiantado, éste se demuestra también en la manera en que se analizan los esfuerzos de los y las estudiantes, razón por la cual me parece que son pertinentes las apreciaciones de las estudiantes en cuanto a los aspectos que han de caracterizar a los y las docentes universitarias.



Se destacan a continuación algunos elementos generales que pretenden recapitular las tendencias encontradas, destacando los rasgos que han sido priorizados por las estudiantes participantes.

#### **4.7.2 Desglose de Rasgos Deseados por los y las Estudiantes para cualquier Docente que labore en el Ámbito Universitario**

Los datos del presente apartado, se sintetizan a continuación mediante el desglose de los distintos rasgos, que desde la mirada estudiantil, han de poseer los y las docentes universitarias, los mismos se indican según las características de personalidad, psicopedagógicas y profesionales emergentes.

Tabla 17

*Desglose de rasgos correspondientes a características Personales de los y las docentes, deseados por las estudiantes de la UNA, para cualquier docente que labore en el ámbito universitario, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009*

CARACTERÍSTICA	RASGOS DESEADOS POR LAS ESTUDIANTES	
PERSONAL	Respeto	Empatía
	Que sonría	Buen humor
	Expresivo	Afectivo
	Humanidad	Tolerancia
	Amigable	Amistad
	Humilde	Carisma
	Flexibilidad	Apertura
	Asertividad	Entusiasta
	Confianza	Solidaridad
	Comprensión	Motivación
	Comunicativo	Sinceridad
	Ser buena persona	Ordenado
	Seguro	Emprendedor
	Disposición	Propositivo
Establecer buenas relaciones		

La Tabla 17, resume los rasgos que mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, fueron expresados por las estudiantes de la UNA, como rasgos deseables para caracterizar a los y las docentes universitarias.

Es interesante destacar, cómo el respeto y los rasgos que demuestran mayor "humanidad", son reiteradamente señalados por las estudiantes. Me parece muy significativo, por ejemplo, que el buen humor, la sonrisa, la afectividad, en general, con señalamientos como: amigable, expresivo, asertivo, empático, fueron valorados por las estudiantes, coincidiendo los datos con los claros planteamientos de Allidière (2004) acerca de los beneficios del sentido del humor en la enseñanza y el clima de aula.

Hay coincidencia con quienes proponen que las emociones han de ser parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sugieren la necesidad de retomar condiciones de aula que prioricen la incorporación del afecto como elemento importante para el aprendizaje significativo (Hernández, 2005; Durán y Huerta, 2008).

Tabla 18

*Desglose de rasgos correspondientes a características Psicopedagógicas de los y las docentes, deseados por las estudiantes de la UNA, para cualquier docente que labore en el ámbito universitario, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009*

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>RASGOS PROPUESTOS POR LAS ESTUDIANTES</b>
PSICOPEDAGÓGICA	<p>Vocación</p> <p>Compromiso</p> <p>Responsable</p> <p>Disponibilidad</p> <p>Amor por lo que hace</p> <p>Preparar sus lecciones</p> <p>Preparación en la práctica.</p> <p>Habilidad para enseñar.</p> <p>Manejo de los contenidos</p> <p>Explicar mejor la materia.</p> <p>Clases amenas en un ambiente de camaradería</p> <p>Uso de metodología creativas y dinámicas.</p> <p>Colaborar para el logro de los aprendizajes.</p> <p>Interrelacionar Teoría-práctica.</p> <p>Responder a las necesidades e intereses de los y las estudiantes.</p> <p>Ponerse en el lugar de sus alumnos y alumnas.</p> <p>Considerar las diferencias individuales.</p> <p>Expresarse positivamente sobre la carrera en que imparten conocimientos.</p> <p>Relaciones simétricas con sus alumnos y alumnas.</p> <p>Congruencia entre lo que dice y lo que hace.</p> <p>Tomarse el tiempo para revisar los trabajos de sus alumnos y alumnas.</p> <p>Entrega</p> <p>Pedagogía</p> <p>Dinamismo</p> <p>Mutuo acuerdo</p> <p>Pasión</p> <p>Apoyo</p>

Tabla 19

Desglose de rasgos correspondientes a características profesionales, deseados por las estudiantes de la UNA, para cualquier docente que labore en el ámbito universitario, mediante el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio, 2009

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>RASGOS DESEADOS PROPUESTOS POR LAS ESTUDIANTES</b>
PROFESIONAL	Conocimiento del campo en el cual imparte clase.  Excelente formación  Experiencia en su campo  Ser evaluados y que los resultados se vean reflejados en su trabajo de aula.  Exigencia y firmeza.  Investigador /investigadora  Asumir que no se termina de aprender.

Las Tablas 17, 18 y 19, recopilan los rasgos correspondientes a características personales, psicopedagógicas y profesionales, que desde la mirada de las estudiantes requiere tener cualquier docente que labore en la Universidad.

Cabe señalar que se resumieron las expresiones aportadas en el cuestionario, oraciones incompletas y conversatorio de todas las estudiantes participantes, independientemente del énfasis de carrera, dada la coincidencia entre los rasgos expresados por unas y otras.

Se han expresado siguiendo la priorización que dichas características tuvieron para las estudiantes, a saber: en primer lugar las personales, seguidas en orden decreciente de importancia por las psicopedagógicas y las profesionales.

Se plantea a continuación una reflexión final acerca de los datos aportados por la investigación y que han sido plasmados en este capítulo de resultados.

#### **4.8 REFLEXIÓN SOBRE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Existe una coincidencia entre los planteamientos teóricos acerca de las características que los y las docentes universitarias deben poseer y las respuestas que dan las estudiantes participantes en la investigación.

Los datos mostraron como aspectos relevantes para las estudiantes los siguientes: las características personales, psicopedagógicas y profesionales de los y las docentes universitarias; las cuales identificaron como determinantes en la conformación de condiciones favorables o no, para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas mismas categorías, se encuentran mencionadas en la literatura, como globalizadoras de rasgos importantes en los y las docentes.

Mata (2004) plantea el profesionalismo concebido como la sólida formación en una disciplina. Es la condición de buen maestro a la cual se le suele otorgar mayor importancia a nivel social; sin embargo, en el caso concreto de esta investigación, esa categoría es la tercera, en orden de importancia para las estudiantes participantes, pues éstas priorizan las características personales y en segundo lugar, las psicopedagógicas.

No obstante lo dicho, las características profesionales del y la docente fueron mencionadas reiteradamente en los tres niveles de importancia en los cuales se solicitó la caracterización docente a las estudiantes. Cuando se refirieron al aspecto

profesional sus planteamientos coincidieron con los de Mata (2004) al destacar una buena formación en un campo específico.

Al profundizar sobre las razones para otorgar un primer lugar de importancia a las características personales de los y las docentes, las estudiantes fueron claras al señalar, que los y las docentes universitarias, en carreras de formación pedagógica, se constituyen en modelos que serán imitados a futuro cuando las estudiantes estén en su práctica profesional como docentes. Es esa la razón primordial por la cual, ellas argumentan que los y las docentes universitarias han de preocuparse por el trato que dan a sus estudiantes, e incluso manifiestan que en otras carreras podría no ser tan relevante el hecho de que un o una docente no trate bien a sus alumnos, pero que esto es inaceptable en carreras de pedagogía.

En el 2008, con un planteamiento de un profesor de la carrera de Química de la Universidad Nacional, se planteó una denuncia pública en el foro por internet de la Universidad Nacional, que el autor denominó "*terrorismo académico*". En ese sentido, se preguntaba quiénes fallaban, si los y las estudiantes o



los y las profesoras, argumentando que en algunas aulas universitarias los y las estudiantes recibían, de acuerdo con su opinión ". . . un trato hostil basado en gritos, amenazas e insultos"" (Sánchez, 2008).

Más recientemente, en la Universidad Nacional, se ha generado una discusión académica vía internet, en la cual se han hecho fuertes señalamientos acerca de los y las docentes universitarias que infunden temor en sus clases y que generan un clima de desconfianza, falta de armonía, en donde las relaciones de poder por parte del y la docente son evidentes. Aspectos señalados por: Sánchez, (2009); Méndez, (2009); Morales, (2009); Piedra, (2009); Rodríguez, (2009), entre otros.

Dichos señalamientos parecieran sugerir, que independientemente de la carrera, es importante para el ejercicio docente universitario, el establecimiento de interacciones armoniosas en el salón de clase, donde se busque el establecimiento de un clima que propicie el aprendizaje, el compartir, la expresión de ideas sin temor, la divergencia de planteamientos y, en general, un sano crecimiento intelectual y personal, no solo para los y las estudiantes, sino también, para el mismo profesor y profesora universitaria. Y con esos

planteamientos cobran mayor relevancia los señalamientos estudiantiles, que aporta la presente investigación, pues los mismos tienen una fuerte coincidencia con los argumentos emitidos en el foro universitario.

Por otra parte, Caputo (2007) plantea que la innovación educativa ha de trascender los métodos, técnicas y programas y acercarse a la incorporación, reconocimiento y análisis de aspectos de carácter afectivo que podrían incidir en los procesos de aprendizaje. En este sentido, los datos encontrados mostraron que las estudiantes participantes, en sus respuestas en: el cuestionario, las oraciones incompletas y el conversatorio, fueron consistentes señalando la importancia de contar con docentes humanos, afectivos, comprensivos, características que, entre otras, fueron destacadas como relevantes para el ejercicio docente. Lo mencionado coincide plenamente con los planteamientos de autores como Allidière (2004), Mata (2004), entre otros.

Es interesante igualmente apuntar, que aunque hay una clara priorización de las características personales positivas del y la profesora, por parte de

las estudiantes, no dejan de lado aspectos como la entrega de la docencia y el dominio de las temáticas impartidas y los contenidos de los cursos. Para las estudiantes participantes es importante, también, que estén presentes características que capaciten a los y las docentes para hacer un buen trabajo con el manejo de los contenidos y las estrategias de aprendizaje en el trabajo de aula.

Los datos encontrados señalan en los planteamientos estudiantiles características docentes que van más en la línea de un desarrollo integral; no se enfatiza únicamente en aspectos propios de la profesión del y la docente, sino que se encaminan, también a: valores, comportamientos éticos y un claro interés por ambientes de sana convivencia; aspectos que tienen total concordancia con los señalamientos de autores como Prieto (2007), Francis (2006), Palomero y Fernández, (1999), Ortiz y Mariño (2007), y Campos (2003), Pereira, (2008), entre otros.

La diferencia encontrada con los planteamientos teóricos, estriba en el hecho de que los autores y autoras, al abordar el tema de los perfiles docentes, suelen enfocarse en la formación profesional del

docente como punto medular para lograr una adecuada entrega de la docencia. Sin embargo, desde las vivencias y anhelos de las estudiantes participantes, al expresar características deseables que DEBE TENER todo docente universitario, se encontró que éstas priorizan los rasgos personales sobre los psicopedagógicos y los profesionales.

Lo mencionado es importante de considerar, dado que también las revisiones teóricas realizadas (Hernández, (2005); Francis, (2006); Depraz, (2005); Ibáñez, Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse, (2004), entre otros), señalan con claridad que los aspectos afectivos y motivacionales, así como las emociones y los sentimientos, permean todo el proceso de aprendizaje, por lo que han de ser considerados como elementos relevantes de considerar, al mismo nivel de los contenidos programáticos, metodologías, estrategias y recursos entre otros factores.

En concordancia con lo anterior, parece lógico suponer que en investigaciones previas podría haber existido un predominio de lo profesional sobre lo personal, acerca de las dinámicas de aula, por no haber mediado las perspectivas estudiantiles sobre el tema ,

aspecto que en este estudio si se consideró, dado que la tendencia marcada por las estudiantes fue que prevaleciera lo personal, pero sin descuidar las características psicopedagógicas y profesionales de las y los docentes universitarios.

Se demostró, también, que para las estudiantes participantes, es importante la presencia de rasgos positivos de personalidad en los y las docentes y, especialmente en carreras de Educación, en donde los modelos docentes se constituyen, también, en elementos de aprendizaje y de efecto multiplicador, ya que cuando ellas estén con sus propios alumnos, los emplearán en la dinámica de aula.

Es posible suponer, que existe en el estudiantado una idea, ligada a la conceptualización de buenos y buenas docentes, en el sentido de asumir que, quienes lo son poseen, también, un nivel profesional alto y habilidades psicopedagógicas. Entonces, si el nivel profesional y las habilidades psicopedagógicas son adecuados, es prioritario atender los aspectos personales. En ese sentido, cabe resaltar el hecho de que las estudiantes manifestaron que en carreras en el área pedagógica deben enfatizar las características de

los y las docentes quienes se constituyen en modelos y en futuros ejemplos a imitar.

Las estudiantes anhelan docentes caracterizados por su humanismo, solidaridad, comprensión, alegría, entusiasmo, entre otros aspectos, y de manera muy reiterada, señalan la necesidad de que el respeto esté presente, en las dinámicas interactivas en el aula universitaria.

Hay un llamado de las estudiantes para que sus profesoras y profesores sean más creativos y menos tradicionales, que las clases no sean magistrales ni aburridas, que expliquen bien los contenidos, y sean ordenados y ordenadas, entre otros; aspectos todos que hacen referencia a sus capacidades profesionales y psicopedagógicas. Coincidiendo los datos, tanto del Cuestionario como de las Oraciones Incompletas, en cuanto a la importancia de características de personalidad, psicopedagógicas y profesionales, en orden descendente.

Es clara la perspectiva estudiantil acerca de las características personales de los y las docentes universitarias y su incidencia en el clima de aula,

pues de manera mayoritaria, argumentan que los rasgos personales son prioritarios en docentes quienes realizan su ejercicio profesional en la formación de carreras en Pedagogía.

De igual manera señalan, la importancia de que los rasgos de personalidad estén en concordancia con la formación profesional y con habilidades psicopedagógicas. Destacaron en ese sentido, el papel tan predominante que tienen los y las docentes en la conformación de un clima de aula favorable o no, para el aprendizaje. En este sentido, queda claro, también, que las dinámicas interactivas en el aula universitaria, superan la mera relación entre los y las docentes y los y las alumnas, pues intervienen en ellas los contenidos del currículo, las estrategias y recursos didácticos.

El o la docente debe tener la habilidad de favorecer las relaciones democráticas en lugar de las asimétricas entre docente y estudiantes, tomar en cuenta las emociones en las dinámicas del aula, aspectos todos que reiteradamente han señalado.

Igualmente ha quedado clara la importancia que las estudiantes de licenciatura, independientemente del énfasis de carrera, otorgaron a los rasgos correspondientes a características de personalidad de los y las docentes y su repercusión en la conformación del clima de aula favorable, democrático y propicio para un aprendizaje integral. Contar con la visión estudiantil ha sido una interesante experiencia para visualizar las características de los y las docentes, las interacciones y el clima de aula.

En el capítulo siguiente, se destacan las principales conclusiones y recomendaciones que emergen de la investigación.



## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## 5.1 PRESENTACIÓN

En el presente capítulo, se destacan las principales conclusiones aportadas por la investigación. Se presentarán en primer lugar algunas conclusiones generales que sobre la temática en estudio se han considerado valiosas de destacar.

Por otra parte, el resto de conclusiones se plantearán en función de los objetivos generales propuestos en la investigación.

Concluye el capítulo con la presentación de algunas recomendaciones que emergen de los datos encontrados.

## 5.2 CONCLUSIONES

Se destacan a continuación de manera global, algunas conclusiones generales que emergen de la investigación. Entre ellas, están las siguientes:

**A.** Es novedoso el aporte de la investigación, en el sentido de ofrecer, la incorporación de un diseño de método mixto, para el análisis de una temática que

recurre a la mirada estudiantil acerca de los y las docentes universitarias.

**B.** A nivel estrictamente teórico, los datos encontrados desde la perspectiva estudiantil coinciden con los planteamientos de autores y autoras como: Francis, (2006); Campos, (2003); Prieto, (2007); Camacho y Mandías, (s.f); Palomero y Fernández (1999); entre otros, quienes señalan la importancia de incorporar las características personales, psicopedagógicas y profesionales de los y las docentes, en procura de contar con un cuerpo de profesores y profesoras que realmente respondan a los requerimientos de la educación, desde una perspectiva, humana e integradora.

**C.** La auto caracterización de las participantes, de su papel como estudiantes, hizo referencia a aspectos que involucraban emociones y comportamientos académicos demostrados por ellos durante los cursos de la carrera, así como, al esfuerzo para salir adelante en sus respectivas carreras. En ese sentido, se notó concordancia con los planteamientos de algunos autores y autoras cuando señalan que las emociones no quedan fuera de los procesos de

enseñanza y aprendizaje (Hernández, 2005). Los datos encontrados son concordantes, también, con los señalamientos de Casassus (2003), quien afirma que en el aula universitaria se desarrolla un mundo emocional importante de considerar.

D. Existe coincidencia entre la teoría y la mirada estudiantil al destacar que las características de los y las docentes se clasifican en: personales, psicopedagógicas y profesionales.

A continuación, se destacan las principales conclusiones aportadas por la investigación, siguiendo el orden de los objetivos propuestos en la misma.

**5.1.1** En cuanto al primer objetivo propuesto en la investigación, que a letra señala: ***Caracterizar al personal docente universitario desde la perspectiva de estudiantes de la División de Educación Básica, a partir del análisis de las dinámicas interactivas,*** se concluye que:

**5.1.1.1** Existe diferencia evidente entre los planteamientos teóricos de algunos autores y autoras, quienes destacaron como principales, las

características profesionales de los y las docentes y los planteamientos de las estudiantes, que reiteradamente priorizan, las características personales, sobre las psicopedagógicas y las profesionales.

**5.1.1.2** Se identificó la tendencia estudiantil, independientemente del énfasis de carrera, a señalar como prioritario, los rasgos de características personales de los y las docentes universitarias, por lo que dicha categoría emerge, de manera generalizada.

**5.1.1.3** Los rasgos de los y las docentes, identificados a partir de las interacciones con sus alumnos y alumnas en la dinámica de aula, desde la perspectiva estudiantil correspondieron a características personales de los y las docentes, argumentando que éstos determinan las características de interacciones entre los y las docentes con los y las alumnas.

**5.1.1.4** Destacaron como rasgos personales de los y las docentes universitarias: el respeto, la confianza, comunicación y empatía, los cuales muestran coincidencia entre los datos del Cuestionario, Oraciones Incompletas y Conversatorio, entre otros.

**5.1.1.5** El respeto es reiteradamente señalado por las estudiantes como un factor decisivo en la calidad de las dinámicas interactivas. Las características de los buenos y buenas docentes universitarias y el adecuado clima de aula, coincide con lo planteado por Stronge, 2002 (Citado por Francis, 2006), al señalar que los valores de respeto y justicia son destacados por los y las estudiantes al referirse a las características de docentes excelentes.

**5.1.1.6** Los datos encontrados acerca de las relaciones docente/estudiante citados, coinciden con los señalamientos de Camacho y Medías (1999); Francis (2006); León, et al. (2002); Prieto (2007); Hernández, (2005); Ortiz y Mariño (2007), entre otros, para quienes la Universidad en la actualidad, ha de preocuparse por la formación de calidad de sus profesores y profesoras al enfatizar aspectos no solo académicos, sino también, en áreas referidas a sus cualidades personales y psicopedagógicas.

**5.1.2** En relación con el segundo objetivo planteado en la investigación tendiente a: ***Comprender la posible proyección en el clima de aula universitaria, de las características deseables del personal docente***

*universitario, a partir de las dinámicas interactivas identificadas en el estudio,* es posible destacar las siguientes conclusiones:

**5.1.2.1** Desde la perspectiva estudiantil hay una relación estrecha entre el tipo de profesor o profesora y el clima de aula que se genera en las aulas universitarias.

**5.1.2.2** La totalidad de las estudiantes participantes, independientemente, del énfasis de la carrera que cursaban, indicaron que el clima de aula que se genera cuando las clases las da un buen y una buena docente universitaria, es muy bueno y excelente.

**5.1.2.3** Con un porcentaje excelente, el 100% de las estudiantes participantes, planteó que el clima de aula, de cursos a cargo de un mal y una mala docente universitaria, es muy malo, malo y regular.

**5.1.2.4** La mirada estudiantil hacia las vivencias en el aula universitaria, señaló claramente, que en los cursos a cargo de "malos" y "malas" docentes, se identifican relaciones de poder inherentes a las interacciones entre los y las docentes y sus

estudiantes, caracterizadas por el temor, las relaciones asimétricas y la incapacidad de los y las estudiantes de enfrentarse a ellas. De igual manera destacaron, que en dichos cursos se evidencia un mal manejo del contenido por parte de los y las docentes, por lo que detallaron una serie de aspectos referidos a las características psicopedagógicas y profesionales no deseables, de dichos y dichas docentes.

**5.1.2.5** Este aspecto coincide con algunos de los planteamientos teóricos, (Parra, (1992); Escofet (Citado por Rivera, s.f); Chaves, (2006); Pereira (2008-a, 2008-b); Naranjo, (2007), entre otros, quienes señalan que en la actualidad las relaciones de poder en el aula universitaria son toleradas por los y las estudiantes y forman parte de la cotidianidad del aula.

**5.1.2.6** Aunque las estudiantes priorizaron de manera enfática los rasgos personales de los y las docentes como característica que debe tener en primer lugar, cualquier buen o buena docente en la Universidad, es válido indicar, que los principales rasgos por ellas señalados, en orden de importancia, son propios de las siguientes características: Personales, psicopedagógicas y profesionales.



**5.1.2.7** Los rasgos que ocuparon un primer lugar en orden de importancia, y que fueron mencionados por las estudiantes como los deseables en sus profesores y profesoras universitarias, corresponden a características personales, dentro de los cuales destacan: *""Humano""*, *""Humilde""*, *""Amigable""*, *""Expresivo""*, *""Flexible""*, *""Creativo""*, *""Asertivo""*, *""Empático""*, *""Respetuoso""*, *""Tener carisma""*, *""Comprensivo""*, *""Ser buena persona""*.

**5.1.2.8** Se identificaron también rasgos correspondientes a características psicopedagógicas, dentro de los que se destacan: *""Pedagogía""*, *""Compromiso""*, *""Entrega""*, *""Colaboración en el logro de los aprendizajes""*, *""Responsable""*, *""Buenas relaciones""*.

**5.1.2.9** Los rasgos correspondientes a características profesionales que más destacaron fueron: *""Conocedor de los contenidos que va a impartir""*, *""Dominar conocimientos sobre lo que quiere enseñar""*, *""Dominar las temáticas""*, *""Que sepa de lo que está hablando""*, *""Profesionalismo""*, *""Ser y hacer lo que la misma carrera le enseña a una como docente""*.

**5.1.2.10** El ambiente de aula que se genera a partir de las características positivas y deseables por los y las estudiantes , de acuerdo con las participantes es: positivo, democrático y distinguido por condiciones básicas en las que subyacen rasgos de docentes como los siguientes: *""humanos""*, *""respetuosos""*, *""favorecen las relaciones interpersonales""*, *""flexibles""*, *""amigables""*, *""dan confianza""*, *""buen humor""*, *""abiertos""*, *""excelente comunicación""*, *""comprenden las necesidades de los y las estudiantes""*, *""muestran carisma""*, *""permite que el estudiante participe y se exprese""*, *""explican bien la lección""*, *""motivan a los y las estudiantes""*, *""son divertidos y esforzados""*, *""creativos y dinámicos""*, *""muestran profesionalismo""*, *""tienen experiencia en la práctica de la profesión""*, *""no se apegan a las fotocopias""*, *""diversificar las estrategias para el manejo de contenidos""*.

Se presentan a continuación algunas recomendaciones que se derivan de los hallazgos de la investigación.

### **5.3 RECOMENDACIONES**

Las recomendaciones van orientadas a la División de Educación Básica.

#### **5.3.1 A LA DIVISIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**5.3.1.1** Fortalecer los esfuerzos realizados en el sentido de propiciar la participación estudiantil como elemento relevante en las dinámicas de aula y como eje fundamental en los procesos de formación docente.

**5.3.1.2** Darle seguimiento a los esfuerzos realizados por mejorar la formación profesional de sus académicos y académicas, así como las actividades de actualización que se promueven al interior de la División.

**5.3.1.3** Promover acciones de educación permanente para atender la actualización y capacitación de sus egresados y egresadas.

**5.3.1.4** Promover programas para el fortalecimiento de los y las docentes, en áreas deficitarias identificadas en los procesos de evaluación del desempeño docente en los que participan los y las estudiantes de la División.

**5.3.1.5** Atender las condiciones que están provocando en las aulas universitarias un clima de aula autoritario y poco propicio para el adecuado desarrollo y formación de los y las estudiantes.

**5.3.1.6** Plantearse futuras investigaciones, que permitan profundizar en el tema de las interacciones entre iguales, en los énfasis de I y II Ciclos y Educación Especial, dado que las estudiantes manifestaron algunos planteamientos negativos que hacen suponer la existencia de un clima de aula que no ofrece condiciones para favorecer el aprendizaje, la integración y participación estudiantil.

**5.3.1.7** Promover investigaciones tendientes a analizar el desempeño docente del profesional interino y en propiedad en función de las debilidades o fortalezas que emergen de los procesos de evaluación del desempeño docente y de las áreas identificadas a partir de los planes de acreditación de las carreras de la División.

Por otra parte, al observarse una tendencia positiva al valorar las experiencias universitarias, es importante plantear la sugerencia de proponer nuevas investigaciones en otros contextos. Esto con el propósito de develar qué tipo de tendencias se dan en

esos nuevos contextos, o si en su defecto lo encontrado marca también una tendencia positiva en los hallazgos.

**REFERENCIAS**

- Agüero, P., Fonseca, L. y Hernández, M. (2004). *Relaciones interpersonales niño-niño que establecen en el aula preescolar del ciclo de transición los niños provenientes de dos culturas: las costarricense y la nicaragüense*. Tesis de Licenciatura sin publicar. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. 1° edición. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Alvarado, Y. y Rodríguez, L. (2000). *Influencia de la nacionalidad de los niños en la relación maestro-niño de alumnos que asisten a un jardín infantil público*. Tesis de Licenciatura sin publicar. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. Colección Docencia N° 80. Tegucigalpa, Honduras: Editorial Universitaria.
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos. Una economía Política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. España: Paidós.
- Araya, W. Chaves, O., Delgado, J., Mena, F. y Miranda, Y. (2003). *Patrones de relación interpersonal educador-educando, que se establecen entre docentes y alumnos de la educación formal e*

*informal, durante un período de ocho años.* Tesis de Licenciatura sin publicar. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Arellano, A. y Bello, M. (Mayo-agosto, 1997). Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación. Disponible en: Universidad de Los Andes, Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación N° 14*, 95-114.

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F.: Internacional Thompson Editores.

Baker, L. ; Jaffe, P. y Ashbourne, L. (2002). *Children Exposed to Domestic Violence. A Teacher Handbook to Increase Understanding and Improve Community Responses* Disponible en: <http://www.lfcc.on.ca/teacher-us.PDF> (Consultado 20 noviembre 2007).

Barcellona, P. (1999). *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social* .Traducción de Juan Ramón Capella, José Antonio Estévez y Héctor Silveira  
[http://www.trotta.es/Shop/TT\\_Detalle.asp?idLibros=10](http://www.trotta.es/Shop/TT_Detalle.asp?idLibros=10) (Consultado 26 noviembre 2007).

Barberousse, P. (2002). Globalización y posmodernidad: desafíos al aprendizaje. *Revista EDUCARE*, Número II .SIN 1409-42-58

- Barberousse; P. (2003). Buscando respuestas al reto de la diversidad desde la práctica pedagógica. *Revista EDUCARE*: Número IV. SIN 1409-42-58
- Barberousse, P.; Flores, L.; Jiménez, R. y Zúñiga, I. (2004). De la conceptualización pedagógica a la construcción de una pedagogía crítica para la atención a la diversidad. *Revista EDUCARE*: Número VI, 43-55. SIN 1409-42-58
- Bernardini, A. (2006-a). *Epistemología y Educación*. Apuntes para la clase Doctorado Latinoamericano en Educación. Disponible en Microcampus. [www.http://www.uned.ac.cr](http://www.uned.ac.cr)
- Bernardini, A. (2006-b). *Sesión presencial*. Apuntes de clase. (Comunicación personal). Doctorado Latinoamericano en Educación. Disponible en Microcampus. [www.http://www.uned.ac.cr](http://www.uned.ac.cr)
- Bolaños, C. (2005). La calidad universitaria desde la perspectiva de género. En: *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Volumen 5, Número Especial. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-cea/archivos/calidad.pdf> (Consultado 23 enero 2007).
- Bunge, M. (1995). *Las Ciencias Sociales en Discusión*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunge, M. (1999). *Sistemas sociales y filosofía*. 2° edición. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.



Calvo, J. (Octubre-Diciembre, 2003.) Enseñanza centrada en el desarrollo de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior* Vol XXXII(4) N° 128 España: Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/revsup/128/03.html> (Consultado 12 mayo 2007).

Camacho, S. y Mendías, A. M. (s.f) Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros. Universidad de Granada, España. Disponible en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/900Camacho.PDF>

Camacho, S. y Mendías, A. M. (1999): "Técnicas de comunicación eficaz para psicopedagogos", en PEÑAFIEL, F. Y otros (Coords.) *La intervención psicopedagógica*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp.229-246.

Campos, N. (1991). Estilos de enseñanza-aprendizaje en aulas de escuelas ubicadas en zonas urbano-marginales. *Revista Educación* 15 (2), 39-47.

Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. En *Revista Educación* (27) 2, 39-43.

Campos, N.; Campos, E.; García, N. y Rojas, M. (1990). Interacción verbal en el aula: Análisis micro-etnográfico de una escuela de comunidad urbano-marginal de Costa Rica. *Memoria del seminario "La*

*investigación cualitativa en la educación latinoamericana.* San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones Universidad de Costa Rica.

Campos, M.; Cascante, A.; García, M. y Mora, B. (2006). *Relaciones Interpersonales en los Procesos Pedagógicos: un estudio de caso.* Tesis de Licenciatura sin publicar. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Caputo, M. (Setiembre-Diciembre, 2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa Vol.33, No. 3.* São Paulo . Disponible en:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15179702200700030011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15179702200700030011&lng=en&nrm=iso)  
(Consultado 18 abril 2008).

Cárdenas, V.y Pérez, M. (s. f.). *Habilidades sociales y habilidades docentes.* Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa. Disponible en:  
<http://www.unidad094.upn.mx/revista/52/07.html>

Carrasco, A. (2005). La dimensión emocional en la relación profesor-alumno. Disponible en:  
Creative Commons Attribution-NonCommercial 2.5 License.

Carretero, M. (2000). Cuando la mente va a la escuela. En: *Introducción a la Psicología Cognitiva.* Capítulo V. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE.

Casassus, J. (2003); *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Castillo, M. (2005). *¿Docencia: Seducción o encuentro?* Departamento de Humanidades, Facultad de Psicología: UPAEP. Disponible en: <http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/2TallerDocencia/TALLER%20K05.doc>.

Castillo, M (2005). *¿Docencia: Seducción o encuentro?* Departamento de Humanidades, Facultad de Psicología: UPAEP. Disponible en: <http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/2TallerDocencia/TALLER%20K05.doc>

Castillo, B., Montoya, K., Mora, T. Pérez, A. y Villalobos, E. (2000). *Patrones de relación interpersonal educador-educando que se establecen entre docentes y alumnos de II y III ciclo de enseñanza general básica, durante un período de cinco años*. Tesis de Licenciatura sin publicar. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Castorina, J. (1998). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En: *Debates Constructivistas Psicología Cognitiva y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUÈ.

Castro, M., Esquivel, L.; González, A.; Induni, G.; Pereira, Z.; Solano, J. y Umaña, W. (2006). *Perfiles, dinámicas y desafíos del sistema*

educativo formal costarricense. INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN. Heredia, CIDE

Cea, Ma. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. 3ª Reimpresión. Madrid, España: Editorial SÍNTESIS.

Cerrillo, M. (2009). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid *Revista de Psicodidáctica de la UPV/EHU*. Vol.14, N° 2.. Disponible en: [http://alweb.ehu.es/revista-psicodidactica/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17&Itemid=55](http://alweb.ehu.es/revista-psicodidactica/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=55)

Chaves, A.L. (2006). La construcción de subjetividades en el Contexto Escolar. *Revista Educación* 30 (1), 187-200.

Christ, Th. (2007). A recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol 1, No. 3, 226-241. Disponible en: <http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/226>

Corral, N.; Veiravé, D y Artieda. (2000). *Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria*. Disponible en :

[http://www.unne.edu.ar/cyt/2000/2\\_humanisticas/h\\_pdf/h\\_016.pdf](http://www.unne.edu.ar/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf/h_016.pdf)

Cresswell, J. (2003). Outline: Creswell's Research Design. En línea:  
<http://www.ics.uci.edu/alspaugh/human/crewel.html>.  
(Consultado 27 mayo 2009).

Cresswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: state of the art*. Power Point Presentation: University of Michigan, February 2008.

Delgado, T. (2004). La disposición emocional en el aula universitaria y su relación con la calidad educativa en la formación inicial docente. En: *Diálogos Educativos Vol.4, N° 7*. Disponible en:  
[dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2094784](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2094784) - 12k

Dellinger, A. y Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research, Vol. 1, No. 4, 309-332*. Disponible en:  
<http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/4/309> (Consultado 12 agosto 2009).

Denis, L. y Gutiérrez, L. (s.f.). *La investigación etnográfica: Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo*. Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro". Disponible en:  
<http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc2.htm>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2002). *The Qualitative Inquiry Reader. Forum: Qualitative Social Research. Volume 3, N° 4, Art. 35.* Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/780/1692>

Depraz, N. (Julio-Diciembre, 2005). A ética relacional: uma prática de ressonância interpessoal. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF. Vol.17, No. 2. Niterói.* Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-80232005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200003&lng=en&nrm=iso) (Consultado 09 mayo 2009).

Di Silvestre, C. (2008). *Metodología Cuantitativa versus Metodología Cualitativa y los Diseños de Investigación Mixtos: Conceptos Fundamentales.* Universidad de los Andes. Argentina: ANACEM. Disponible en: <http://www.anacem.cl/wp-content/uploads/2008/07/metodologia-cuantitativa-versus-cualitativa.pdf> (Consultado 07 julio 2009).

División de Educación Básica. (2000). *Plan de Estudios de la Carrera de Preescolar.* Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

División de Educación Básica. (2003). *Información General de la DEB.* Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

- Dobles, M; Zúñiga, M y García, J. (2003). *Investigación en educación: procesos interacciones construcciones*. 1° edición. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Driessnack, M.; Sousa, V. y Costa, I. (Setembro, outubro, 2007). Revisão dos Desenhos de Pesquisa Relevantes para Enfermagem: parte 3: Métodos Mistos e Múltiplos. *Rev Latino-am Enfermagem* 15(5). Disponible en: [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae) (Consultado 24 enero 2008).
- Durán, D. y Huerta, V. (s.f.). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Esquivias, M. y González, A. (2006). *Estudio de universidades mexicanas sobre el perfil docente*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en: [http://eprints.upc.es/cidui\\_2006/pujades/comunicaciones\\_completas/doc151.doc](http://eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc151.doc)
- Ferreiro, E. (julio, 2008). *La alfabetización en perspectiva*. 22nd World Congreso on Reading. Reading in a Diverse Word. San José, Costa Rica: Internacional Reading Association.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño docente. *Revista Educación Vol 30, N° 1, 31-49.*

Fragoso, D. (s.f.). *La comunicación en el salón de clases.* Disponible en:  
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html> (Consultado 23 noviembre, 2006).

Gallardo, L. (2007). *Las estrategias comunicativas de alumno y profesor en el aula.* Disponible en:  
[http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N1954\\_F150\\_12007.HTML](http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N1954_F150_12007.HTML) (Consultado 14 diciembre 2009).

Ganem, P. (2004), *Escuelas que matan II. Las partes enfermas de las instituciones educativas.* México, D.F.: Editorial LIMUSA S.A.

García, M. (1985). *Lecciones preliminares de Filosofía.* México: Editorial Porrúa. S.A.

García, S. y Álvarez, E. (s.f). *Pedagogía sistémica, pedagogía del orden y del acompañamiento: Experiencias docentes.* Disponible en línea  
<http://www.cudec.edu.mx/centroActualizacion/articulo7.htm>

García, F. y Monleón, J. (editores). (1999). *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*  
[http://www.trotta.es/Shop/TT\\_Detalle.asp?idLibros=361](http://www.trotta.es/Shop/TT_Detalle.asp?idLibros=361)



- Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Educere Arbitrada Año 3, N° 5*.
- Gore, J. (1996). Controversias entre las pedagogías. Madrid: Morata. Título del original en inglés: *The struggle for pedagogies. Critical and feminist discourses as regimes of truth* (1993)
- González, M. y González, A. (s.f.). *La afectividad en el aula de clase*. Universidad del Valle. Colombia. Disponible en:  
<http://colombiamedica.univalle.edu.co/VOL31N01/afectividad.html>
- Grundy, Sh. (1998). *Producto o praxis del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, L. (1994). *Investigando en la enseñanza*. Tesis doctoral presentada ante la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez  
<http://www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/4609/conclusiones.html>
- Hachette. S.; Ibáñez, N.; Delgado, T; Geisse, G.; Barrientos, F. (2003). El sentido de lo humano. "En torno a la disposición emocional". *En Revista de Educación Física N° 262: 28 - 32*. Santiago, Chile: DEFDER - UMCE

- Hernández, A. (2003). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. 3° edición Corregida y aumentada. República Dominicana: Ediciones UAPA.
- Hernández, A. (2005). *Los factores afectivos y el aprendizaje significativo en la docencia universitaria*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *Revista de Investigación Educativa* 2 (enero-junio). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/completos/HernandezPoderMaestro.htm>
- Hernández, J. (1999). Bases históricas para el uso del currículum en Educación Superior. *Revista Sonorense de Psicología*. Vol.13.Nº 2, 79 -88. <http://kunkaak.psicom.uson.mx/rsp/13-2-79.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª. Edición. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Herrera, J. (s. f.). *Educación, cultura, sociedad. La crisis en la pedagogía, algo conocido en la física*. Departamento de Física. Facultad de Geología y Mecánica. Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" de Pinar del Río. Pinar del Río. Cuba. Disponible en: <http://www.monografias.com>

Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, N° 27, 43-53  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052001000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052001000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)  
(Consultado 11 mayo 2007).

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* N° 28: 31 - 45.

Ibáñez, N.; Delgado, T; Geisse, G.; Barrientos, F. (2003) "En torno a la disposición emocional". *En Revista de Educación Física* N° 262: 28 - 32, DEFDER - UMCE. Santiago.

Ibáñez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T.; Figueroa, A.; Geisse, G. (2004). Las Emociones en el Aula: Percepción de los académicos. *Avances de Investigación*. N° 2. Santiago. Disponible en:  
[http://www.umce.cl/~investi/avance\\_n\\_ibanez.html](http://www.umce.cl/~investi/avance_n_ibanez.html)  
(Consultado 05 noviembre 2007).

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, Vol.33, No.7,14-26. Disponible en:  
<http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>  
(Consultado 02 febrero 2008).

Kuhn, T. (1988). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Laborda, C. y Essomba, M. (2000). *Aprendizaje activo sobre "Atención a la Diversidad" en los estudios de magisterio: una propuesta de programa*. Barcelona: Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Disponible en: <http://dewey.uab.es/paplicada/professors/profess/ice3diver.htm> (Consultado 26 abril 2009).

LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Designing and Conducting ethographic research*. London: ALTAMIRA PRESS.

León, A. (1998). *El maestro v los niños: la humanización del aula*. 1° edición. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

León, A.; Hernández, A.; Ruiz, S. y Zúñiga, I. (2002). *Validación de un módulo de selección de candidatos a docentes, fundamentado en la idoneidad de sus características personales y la percepción de su futuro papel profesional*. San José, Costa Rica: Coordinadora Educativa Cultural Centroamericana y Universidad Nacional.

Lira, L. (s.f.) *Didáctica universitaria*. Disponible en: [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Llacuna, J. (s.f.). *Modelos de actuación del profesor según los objetivos*. Barcelona: CENTRO NACIONAL DE CONDICIONES DE TRABAJO.

Martínez, V. (s.f.) *Relaciones entre docente y estudiante*. Disponible en: <http://comunidad->

[escolar.pntic.mec.es](http://escolar.pntic.mec.es) (Consultado 05 noviembre 2006).

Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México, D.F.: Editorial Trillas.

Martínez, M.; Buxarrais, R. y Esteban, F. (Octubre-noviembre, 2003). La universidad como espacio de aprendizaje ético. En: *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales N° 3*. Monografías virtuales.

Mata, A. (2004). El sentido social de la idea de un buen maestro. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Vol.4, N° 2*. Disponible en:  
<http://revista.iimec.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/maestro.pdf> (Consultado 26 marzo 2008).

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Disponible en:  
<http://www.unsm.edu.pe/articulos.php?idarticulo=13>

Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago, Chile: Editorial Hachette.

Maxwell, A. (1966). *Qualitative research design. Interactive approach*. London: Sage Publications.

Medina, A (1989). *Didáctica e interacción en el Aula*. Madrid, España: Cincel-Kapelusz.

- Melby. (1986). *El maestro y la educación*. México, D.F: UTEHA.
- Méndez, C. (2009, 23 setiembre). *Fascinación Académica vrs Miedo en las Aulas*. Obtenido el 23 de setiembre 2009. <http://www.una.ac.cr>
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed. Methods an Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research, Vol.1, N° 3*, 212-225 Disponible en: <http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/3/21>
- Messina, G. (Enero-abril, 1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación Número 19*.
- Meza, L. (2003). Estilos docentes y las relaciones de poder en el aula: el caso del aula de matemática. Disponible en *Revista Virtual UNED. Estudios de Posgrado*.
- Miranda, G. y Pereira, Z. (2004). *Relaciones interpersonales en los procesos pedagógicos*. Presentada y escogida como Experiencia Exitosa. Proyecto Hemisférico Modelo de Formación Inicial de Docentes. San José: Subregión Centroamé-rica. Ministerio de Educación Pública, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y Universidad de Costa Rica.

Miranda, G. y Pereira, Z. (2003). *Impacto de las relaciones interpersonales en los procesos pedagógicos: una experiencia en el contexto universitario*. Jornadas de Intercambio de Experiencias Innovadoras en la Educación Universitaria. San José: CONARE.

Moral, M. y Pastor, J. *EDUCACIÓN Y POSTMODERNIDAD, ACASO DOS EUFEMISMOS*. Universidad de Oviedo. España. Disponible en:  
<http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo1.html>

Morales, G. (2009, 21 setiembre). Los Verdaderos Maestros. Obtenido el 21 de setiembre 2009.  
<http://www.una.ac.cr>

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada, Vol 10 N° 2,1-10*. Disponible en:  
<http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>

Naranjo, M.L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Vol.7, N° 3, 1-27* Disponible en:  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2007/archivos/autoestima.pdf> (Consultado 04 mayo 2008)

Navarrete, L. (2006). *El perfil profesional adecuado de los docentes en educación universitaria*. Disponible en: [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Navarro, L. y Navarro, S. (s.f.). *La educación superior y la innovación de procesos de enseñanza - aprendizaje. Enseñanza tradicional vs. Enseñanza innovadora. ¿Vale la pena arriesgarse?*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos25/educacion-innovacion/educacion-innovacion.shtml> (Consultado 09 marzo 2008).

Ocampo, E. (2007). *El estudiante en la perspectiva de la pedagogía ignaciana: de la ratio a nuestra realidad. Pontificia Universidad Javeriana*. Disponible en: <http://www.consignaeducacion.edu.pe/~chana/data/consigna/publicacion/20060819075946.doc>

Onwuegbuzie AJ, y Leech NL. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *Qual Report*; 11(3),474-498.

Onwuegbuzie AJ, Teddlie C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In: Tashakkori A, Teddlie C, editors. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 351- 83. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ordoñez, J. (2002). *Introducción a la Pedagogía*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998.) *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Francia

Ortiz, E. y Mariño, M. (2007) La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. Cuba: Universidad de Holguín. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653.

Palomero, J. y Fernández, M. (1999). Enseñando y aprendiendo en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Vol.2, (1),369-399* Disponible en: [www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1/htm](http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1/htm) (Consultado 13 octubre 2008).

Parra, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.

Pereira, Z. (2008-a). Las relaciones de poder en el aula universitaria (1ª parte). *Revista Visión Docente Con-Ciencia*. Año VII. No. 40, 24- 31. Puerto Vallarta, México: Centro de Estudios Universitarios ARKOS.

Pereira, Z. (2008-b). Las relaciones de poder en el aula universitaria (2ª parte). *Revista Visión Docente Con-Ciencia*. Año VII. No. 41, 23- 31

Puerto Vallarta, México: Centro de Estudios Universitarios ARKOS.

Pérez, A. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: Gimeno, J y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 17-33. España: Morata.

Piedra, G. (2009, 21 setiembre). *Terrorismo Académico y Demás*. Obtenido el 21 de setiembre 2009. <http://www.una.ac.cr>

Pochet, R. (2000). La evaluación temática como una forma de análisis. Disponible en: *Discurso y análisis social: Métodos cualitativos y técnicas de análisis*. 1 edición. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Vol.5, N° 2*. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/motivacion.pdf> (Consultado 07 enero 2008).

Prieto, AT. (mayo - agosto, 2007). El profesorado universitario: su formación como modelo de actuación ética para la vida en convivencia. *Revista Electrónica. Actualidad Investigativas en Educación. Vol.7. Número 2*, 1-20. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr> (Consultado 23 noviembre 2008).

Pulido, A. (1992). *Estadística y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Riolfi, Cl.R. y Alaminos, Cl. (Mayo-Agosto, 2007). Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e Pesquisa*. Vol.33, No. 2. São Paulo . Disponible en:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200008&lng=en&nrm=iso)

Rico, L. (2004). Reflexiones sobre La formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. *En: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado . Año/Volumen 8, N° 001 Universidad de Granada, España. Disponible en:.*  
[http://www.cimm.ucr.ac.cr/ciaem/articulos/universitario/formacion/Reflexiones%20sobre%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesor%20de%20matem%C3%A1ticas%20de%20secundaria\\*Luis%20Rico\\*RICO%20%20Reflexi%C3%B3n%20sobre%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesor%20de%20matem%C3%A1ticas.pdf](http://www.cimm.ucr.ac.cr/ciaem/articulos/universitario/formacion/Reflexiones%20sobre%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesor%20de%20matem%C3%A1ticas%20de%20secundaria*Luis%20Rico*RICO%20%20Reflexi%C3%B3n%20sobre%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20del%20profesor%20de%20matem%C3%A1ticas.pdf)

Rivas, G. (s.f.). *Clima emocional en el aula, un nuevo concepto como indicador de desempeño académico*. Temática: saber pedagógico y saber disciplinario ¿Convergencia o Divergencia? Disponible en:  
<http://www.face.ubiobio.cl/webfile/media/143/descargas/doc/Ponencia%20GLORIA%20RIVAS.doc>

Rivera, Y. (s.f.). *La cotidianidad de un salón de clases: un espacio de vivencias para comprender la*

evaluación. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Disponible en:

<http://www.uned.ac.cr/sep/recursos/investigaciones/ded.htm>

Rocco, T., Bliss, L, Gallagher, S y Pérez, A. (2003). Taking the next step: mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, Vol 21, No.1, 19-29

Rodríguez, M. (2009, 18 setiembre). *Pedagogía del Miedo*. Obtenido el 18 de setiembre 2009. <http://www.una.ac.cr>

Rodríguez, G.; Gómez, J. y Gil ,J. (1996). Métodos de la Investigación Cualitativa. Málaga, España: Ediciones ALJIBE.

Rogers, C. (1983). *Libertad, creatividad en la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Roldán.(2002). PROPUESTA CURRICULAR QUE OFRECE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS *Revista Actualidades Investigativas en Educación Vol.2, N° 1*. Disponible en:  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2002/archivos/propuesta.pdf>

Royero, J. (s. f.) *El desarrollo docente en instituciones de educación superior*. Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui. Venezuela Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos24/desarrollo-docente/desarrollo-docente.shtml>

Ruano, C. (s.f.). Más allá de la evaluación por resultados: planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario Disponible en: *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Canadian International Development Agency.

Ruiz, C. (2008) *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Disponible en:  
<http://www.scribd.com/doc/2726742/Enfoque-Cualitativo-cuantitativo-y-mixto>

Ruiz, C. (s.f.). *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Disponible en:

Salazar, C. (2003). Algunas normas para usar el estilo APA en los trabajos escritos. *Revisado Enero 2008. Doctorado en Educación. San José: Universidad Estatal a Distancia.*

Salgado, A. (setiembre, 2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. LIBERABIT 13,71-78*. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601309>

Sánchez, M. (2001). Aportes a la formación y actualización de docentes desde una nueva mirada a

los procesos de lectura y escritura. Disponible en *Revista Digital UNED. Estudios de Posgrado*.

Sánchez, R. (2008, 24 noviembre). *¿Quién falla: el profesor o el estudiante?*. Obtenido el 22 de noviembre 2008. <http://www.una.ac.cr>

Sánchez, R. (2009, 23 setiembre). *Enseñar es un Arte*. Obtenido el 23 de setiembre 2009. <http://www.una.ac.cr>

Santamaría, S. ; Quintana, M. ; Rodríguez, R. y Milazzo, L. (2005). *Perfil Docente*. Universidad José María Vargas. Venezuela. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos25/perfil-docente/perfil-docente.shtml>

Siedler, V. (2000). *La sinrazón masculina, Masculinidad y teoría social*. México: Programa Universitario de Estudios de Género- Piados. Título del original en inglés: *Unreasonable Man. Masculinity and Social Theory* (1994).

Severino, A. (Sept./Dec. 2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. São Paulo. *Educação e Pesquisa*. Vol.32 N°.3. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=en&nrm=iso)

Soto, J.A. y Bernardini, A. (2005). *La Educación actual en sus fuentes filosóficas*. 13° reimp. de la 2° ed. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Soto, R. (2001). Evaluación del Trabajo cotidiano: una competencia del docente en el aula. En: *Revista Digital Actualidades Investigativas en Educación Vol.1, N° 2*. Disponible en: <http://revista.iimec.ucr.ac.cr/articulos/22001/cotidiano.php>

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (editors). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications. 541-556.

Teddlie, Ch. y Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling A Typology UIT Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 1, 77-100. Disponible en: <http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/77>

Torelló, O.; Ruiz, C.; Tejada, J. y Navío, A. (s.f.). *Funciones y escenarios de actuación del docente universitario. Apuntes para la definición del perfil competencial*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Torres, R. (2003) *Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica y tecnológica*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en:

[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Universidad Nacional. (2003). *Información General de la DEB*. Documento no publicado. Heredia, Costa Rica: Centro de Investigación y Docencia en Educación.

Universidad Nacional. (2007). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional*. Disponible en: [www.una.ac.cr/modelo\\_pedagogico\\_UNA.doc](http://www.una.ac.cr/modelo_pedagogico_UNA.doc)

Valverde, J. (5 al 8 nov, 2002). De Habermas a Freire: bases teóricas de la pedagogía y el currículo críticos. En: *Memoria XI congreso internacional sobre tecnología y educación a distancia*. San José, Costa Rica. Disponible en: <http://www.uned.ac.cr/globalNet/global/ensenanza/disenio/articulos/dehabermas.htm>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Vallehermoso, Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.

Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.



- Venegas, M<sup>a</sup>. (2004). El concepto pedagógico "Formación" en el universo semántico de la Educación. *Revista Educación* 28(2), 13-28.
- Vieira, R.; Guimarães, P- y Sancho, A. (2007). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. \_Dossiê: educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas. *Educar em Revista*. No. 29. Curitiba. Disponible en:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100006&lng=en&nrm=iso)
- Villalobos, L. (1998). *El investigador ante los caminos de la ciencia*. Video conferencia. San José: Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Villalobos, L. (2008-a). *Diseños de investigación Científico-cuantitativa*. Resumen 1. Material para el curso. Doctorado en Educación. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Villalobos, L. (2008-b). *Diseños de investigación Científico-cuantitativa*. Resumen 2. Material para el curso. Doctorado en Educación. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Villalobos , L. (2002). *El enfoque vivencial de la investigación científica*. Videoconferencia. San José :UNED.

Voils, C.; Sandelowski, M.; Barroso, J. y Hsselblad, V. (2008). Making Sense of Qualitative and Quantitative Findings in Mixed Research Síntesis Studies. *Field Methods*, Vol 20, No. 1, 3-25. Disponible en: <http://fm.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/1/3>

Wilcox-Herzog, A. y. Ward, Sh. (2004). La medición de las percepciones de maestros de sus interacciones con niños: Un instrumento para evaluar creencias e intenciones. *Revista Early Childhood Research & Practice*. Primavera de 2004. California State University, San Bernardino

Yturralde, E. (10 julio, 2008). Andragogía...¿Qué es la Andragogía? Disponible en: <http://www.yturralde.com/andragogia.htm> (Consultado 11 octubre 2009).

Zúñiga, I. (2002). *Mejorando las relaciones interpersonales en el aula*. Heredia, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional.

Zúñiga, I. y Álvarez, V. (Mayo, 1995). *Informe Final Proyecto de Relaciones Interpersonales en el ámbito escolar costarricense*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Básica.

Zúñiga, I. y León, A. T. (Diciembre, 1996). *Informe Final Proyecto de Relaciones Interpersonales en el ámbito escolar costarricense*. Heredia, Costa

Rica: Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Básica.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1****CUESTIONARIO**

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN

Una mirada estudiantil hacia el docente y  
la docente universitaria: sus características  
y clima de aula.

**MIRADA ESTUDIANTIL HACIA EL DOCENTE UNIVERSITARIO****Presentación:**

El cuestionario que usted ha recibido está dirigido a obtener sus opiniones acerca de las experiencias como estudiante universitaria/o y más concretamente, acerca de las características que debería tener el y la docente universitaria; cómo repercuten éstas en el clima de aula y en las interacciones con los y las estudiantes.

La información que usted aporte es confidencial y forma parte de una investigación para finalizar estudios en el Doctorado Latinoamericano en Educación.

**Instrucciones:**

Sírvase responder a cada pregunta tomando en consideración, tanto sus experiencias en el ámbito universitario como sus opiniones acerca de cómo debería de ser la docencia universitaria y las características de quienes la imparten.

Para efectos de este cuestionario se hace referencia al lenguaje coloquial del estudiantado al referirse a los y las docentes como buenos o malos. Sin embargo, se destaca que desde la perspectiva de la investigación que se realiza, se conceptúa ""buen o mal docente"", en referencia a la competencia para conocer lo que va a enseñar y la habilidad para favorecer el aprendizaje.

### **INFORMACIÓN GENERAL**

1. Carrera que cursa:

\_\_\_\_\_ Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II  
Ciclos

\_\_\_\_\_ Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación  
Preescolar

\_\_\_\_\_ Licenciatura en Educación Especial con énfasis en  
Integración

2. ¿Cómo han sido sus experiencias en el aula  
universitaria?

\_\_\_\_\_ Mayoritariamente positivas

\_\_\_\_\_ Mayoritariamente negativas

¿Por qué?

---

---

3. ¿Cómo ha sido el clima de aula (*ambiente que se vive*), durante las clases que ha recibido en su carrera?

\_\_\_\_Excelente\_\_\_\_Muy bueno\_\_\_\_Regular\_\_\_\_Malo\_\_\_\_Muy malo

¿Por qué?

---



---

4. Mencione por orden de importancia tres características que a su criterio DEBE TENER UN **BUEN DOCENTE** universitario, colocando como número 1 la más importante para usted.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

5. Mencione las 3 características que a su criterio IDENTIFICAN A UN **MAL DOCENTE** universitario, colocando como número 1, la que usted considera como la más grave.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

6. ¿Cómo es el clima de aula (*ambiente que se vive en la clase*), cuando quien da la clase es un **BUEN DOCENTE**?

\_\_\_\_Excelente\_\_\_\_Muy bueno\_\_\_\_Regular\_\_\_\_Malo\_\_\_\_Muy malo

¿Por qué?

---



---

7. ¿Cómo es el clima de aula (*ambiente que se vive en la clase*), cuando quien da la clase es un **MAL DOCENTE**?

\_\_\_\_ Excelente \_\_\_\_ Muy bueno \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Malo \_\_\_\_ Muy malo

¿Por qué?

---

---

8. De acuerdo con su opinión, ¿cómo puede un docente universitario **facilitar** un BUEN CLIMA DE AULA?

---

---

---

---

9. Cómo han sido las **relaciones entre docente y estudiante**, en la mayoría de cursos que usted ha recibido en su carrera?

\_\_\_\_ Excelente \_\_\_\_ Muy bueno \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Malo \_\_\_\_ Muy malo

¿Por qué?

---

---

10. Cómo han sido las **relaciones entre estudiantes**, en la mayoría de cursos que usted ha recibido en su carrera?

\_\_\_\_ Excelente \_\_\_\_ Muy bueno \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Malo \_\_\_\_ Muy malo

¿Por qué?

---

---



11. Mencione 3 características de las **relaciones docente/estudiante**, cuando el curso está a cargo de quien usted considera como un BUEN DOCENTE. Coloque en el 1 la más importante para usted.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

12. Mencione 3 características de las **relaciones entre estudiantes**, cuando el curso está a cargo de quien usted considera como un BUEN DOCENTE. Coloque en el 1 la más importante para usted.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

13. Mencione 3 características de las **relaciones docente/estudiante**, cuando el curso está a cargo de quien usted considera como un MAL DOCENTE. Coloque en el número 1, la más importante para usted.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

14. Mencione 3 características de las **relaciones entre estudiantes**, cuando el curso está a cargo de quien usted considera como un MAL DOCENTE. Coloque en el número 1, la más importante para usted.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

15. De acuerdo a su criterio, ¿cómo pueden los y las docentes universitarias **facilitar** adecuadas **relaciones docente-estudiante**, en la dinámica de aula?

---

---

---

16. Mencione 3 características que DEBE TENER **CUALQUIER** DOCENTE UNIVERSITARIO, colocando en el número 1, la que usted considere como indispensable.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Agregue algún comentario que usted considere pertinente:

---

---

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACION!**

**ANEXO 2**  
**ORACIONES INCOMPLETAS**

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN  
Una mirada estudiantil hacia el docente  
y la docente universitaria: sus características  
y clima de aula.

**CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS**

**Presentación:**

Las oraciones incompletas que usted ha recibido constituyen un instrumento dirigido a recopilar sus experiencias como estudiante universitaria/o y más concretamente, acerca de las características que tienen los y las docentes universitarios y cómo repercuten éstas en el clima de aula y en las interacciones con los y las estudiantes.

La información que usted aporte es confidencial y forma parte de una investigación para finalizar estudios en el Doctorado Latinoamericano en Educación.

**INFORMACIÓN GENERAL**

A. Carrera que cursa:

\_\_\_\_\_ Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II  
Ciclos

\_\_\_\_\_ Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación  
Preescolar

\_\_\_\_\_ Licenciatura en Educación Especial con énfasis en  
Integración

**Instrucciones:**

Sírvase responder a cada frase de manera espontánea, sin pensarlo mucho y contestando con lo primero que llegue a su mente. Circunscríbase para ello, a sus experiencias en el ámbito universitario y en relación con los/as docentes que le imparten cursos en su carrera.

1. Un buen profesor y buena profesora universitaria se caracteriza por...\_\_\_\_\_

2. Las clases universitarias serían mejor si los profesores y las profesoras...\_\_\_\_\_

3. La relación entre los y las docentes y los y las alumnas es buena cuando...\_\_\_\_\_

4. Para que haya un buen ambiente (clima) de aula es necesario que...\_\_\_\_\_

5. Me siento muy mal en clase, cuando el profesor o la profesora...\_\_\_\_\_

6. Lo que más me ha gustado de mis profesores y profesoras universitarias es...\_\_\_\_\_

7. La relación docente-alumno es mala cuando...

---

8. Lo que menos me ha gustado de mis profesoras y profesores universitarios es ...

---

9. Quisiera que mis profesoras y profesores universitarios ...

---

10. Me siento muy bien en clase, cuando la profesora o el profesor...

---

**MUCHAS GRACIAS**

**ANEXO 3****GUÍA PARA CONVERSATORIO**

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN

Una mirada estudiantil hacia el docente y

La docente universitaria: sus características

y clima de aula.

**GUÍA PARA EL CONVERSATORIO****Presentación:**

El conversatorio para el que usted ha sido invitado e invitada está dirigido a obtener sus opiniones y vivencias como estudiante, acerca de las características de los y las docentes universitarios y cómo repercuten éstas, en el clima de aula y en las interacciones con los y las estudiantes.

La información que usted aporte es confidencial y forma parte de una investigación para finalizar estudios en el Doctorado Latinoamericano en Educación.

**Instrucciones:**

El conversatorio tendrá una duración aproximada de 1 hora. Es necesario señalar que todas las opiniones de ustedes, por más diversas que sean, son importantes para la investigación. Se tomarán notas de sus participaciones y si están de acuerdo también se grabará la conversación, con el propósito de registrar de la manera más precisa posible sus intervenciones.

1. ¿Por qué creen ustedes que sus compañeras consideran que las experiencias vividas en aulas universitarias, son positivas cuando los profesores tienen características personales positivas y no mencionan por ejemplo, las características profesionales?
2. ¿Consideran ustedes que es determinante la parte personal del docente, más que la profesional?
3. ¿Qué es lo que define a un buen profesor y una buena profesora? ¿qué destacarían?, ¿en qué pensarían de primero?, ¿qué creen que es lo más importante?
4. Cuando ustedes dicen que el clima de aula es bueno, ¿en qu
5. Ustedes están mencionando elementos que tienen que ver con poder, con las relaciones de poder en el aula. Díganme ¿cómo son las relaciones de poder en el aula, a partir de las experiencias que ustedes han vivido?
6. Cuando eso pasa, ¿qué clima de aula se genera, como ven ustedes el ambiente con sus compañeras?, cuando hay un profesor así que con los ojillos y la mirada no permite que uno participe o que uno de su opinión aunque sea diferente, ¿qué sensaciones hay? , ¿qué perciben ustedes?
7. Entonces, ustedes sienten que les dan voz por decirlo de alguna manera, pero no hay acciones correctivas para las metodologías o para ese tipo de profesor?

**ANEXO 4**  
**EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE DATOS Y CROMADO,**  
**TRANSCRIPCIÓN ORACIONES INCOMPLETAS**

Para el vaciado de datos referidos a la prueba de Frases Incompletas, se optó por transcribir textualmente cada una de las respuestas en función de cada uno de las frases propuestas a las participantes.

Se transcriben a continuación las respuestas obtenidas para cada frase utilizada en la prueba, se ha hecho una transcripción literal, respetando la redacción, ortografía y estructura de las frases.

*Tabla*

*Respuestas de las estudiantes a la frase   : **Lo que más me ha gustado de mis profesores y profesoras universitarias es ...***

1. "Que respetan al estudiante y no lo ven como a un número"
2: "Cuando se puede conversar con ellos de otros temas no solo academico"
3. "Que se esfuerzan por hacer las clases dinámicas y significativas"
4. "Su disposición y entrega"
5. "De algunos el interés por que aprendamos"
6. La confianza y la metodología"
7. "Su motivación hacia la educación"
8. "su creatividad y su interés por ayudarnos a ser mejores profesionales"
9. "La comprensión y dedicación en las clases"
10. "Las nuevas ideologías que permiten negociar cambios en los programas por parte de las estudiantes"



## ANEXO 5

## EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DEL CONVERSATORIO

Se expone a las participantes las principales conclusiones que se han obtenido mediante el cuestionario y frases incompletas, destacando las tendencias encontradas, así como los aspectos contrapuestos, con el fin de que ellas expresen sus opiniones al respecto y se pronuncien en cuanto al comportamiento de los datos obtenidos.

¿Por qué creen ustedes que sus compañeras consideran que experiencias vividas en aulas universitarias, son positivas cuando los profesores tienen características personales positivas y no mencionan por ejemplo, las características profesionales?

1. *“Tal vez por el tipo de relación de uno a uno con el profesor y estudiante. El profesor tiene que ver cómo se siente el estudiante y también uno lo ve como el da la materia a la hora de uno estar en el salón de clase. Eso interfiere mucho, porque puede venir de mal humor de la casa y lo puede reflejar en el aula, puede ser un gran profesional a la hora de dominar la materia, pero el hecho de cómo la de , uno lo interpreta y tal vez no es lo mismo, una clase donde se den sentimientos como la confianza, lo ameno, comunicación positiva, en otro momento donde venga todo malhumorado, que venga como regañón, donde no le de confianza a uno para hablar, porque tiene mucho que ver eso. Es por ese tipo de relación que a uno le tiene que dar confianza”*.
2. *“El clima de aula también es importante, hay profesores que muestran cierto carisma y uno siente motivación por ir a la clase. También es importante que si es un profesor de universidad él nos está diciendo que él está dando una materia para que nosotros seamos profesionales en un área. Pero si a la hora que vamos al aula él no lo refleja así, entonces nosotros decimos qué clase de profesor es que nos está enseñando materia para ser profesionales en un área si él no lo refleja y eso tiene que ver mucho”*