

La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores, un estudio de caso.

Universidad Estatal a Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Programa de Doctorado en Educación

Ana María Hernández Segura

COMITÉ ASESOR

Dra. Amalia Bernardini: Directora

Dra. Zulay Pereira P. Lectora

Dra. Susan Francis. Lectora

Mayo, 2014

TRIBUNAL EXAMINADOR

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. Jenny Seas Tencio
Representante Sistema de Estudios de Posgrado



Dra. Jinny Cascante Ramírez
Representante Doctorado en Educación



Dra. Helen Valverde Limbrick
Representante Escuela de Educación



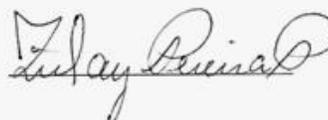
Dra. Amalia Bernardini Azzarini
Directora de Tesis



Dra. Susan Francis Salazar
Lectora de Tesis



Dra. Zulay Pereira Pérez
Lectora de Tesis



Tesis defendida por:



Ana María Hernández Segura

AGREDECIMIENTOS

Un agradecimiento sincero y profundo a las integrantes del Comité Asesor:

Dra. Amalia Bernardini Azzarini.

Dra. Susan Francis Salazar.

Dra. Zulay Pereira Pérez.

Personas y profesionales de destacada trayectoria, que me honraron con su aceptación a conformar este Comité Asesor. Sus miradas y sugerencias respetuosas fueron de gran valor para la construcción de este estudio y quienes siempre me inspiraron y retaron a dar lo mejor de mí: Gracias!!

A mis colegas y estudiantes de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, informantes que compartieron de manera abierta y sincera sus vivencias sobre la temática de la investigación.

A mi amiga la Dra. Susana Ruiz G. por su asesoría y apoyo a lo largo de estos estudios doctorales.

A mis familiares, amigas, amigos por su constante interés en los avances de mi estudio.

DEDICATORIA

A Tony y Fede: los hombres de mi vida, inspiradores y pilares en la construcción de importante proyecto académico.

A Papi, Mami y Tito Toño, quienes siempre estuvieron pendientes y motivándome a avanzar para concluir el doctorado.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
Tribunal examinador	i i
Agradecimientos	i i i
Dedicatoria	iv
Tabla de contenido	v
Índice de cuadros	xi
Índice de gráficos	xiii
Índice de figuras	xiv
Resumen	xv
Presentación	xvi
Capítulo I. EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO.	
1.1 El estado del arte.	2
1.1.2 Justificación primaria.	2
1.1.3 Justificación-Antecedentes.	6
1.1.3.1 Contexto nacional.	7
1.1.3.2 Contexto latinoamericano.	15
1.1.4 Conclusiones del estado del arte.	32
1.1.5 Hallazgos del estado del arte.	35
1.2	37

	El planteamiento del problema de investigación.	40
	1.2.1 Formulación de preguntas generadoras.	40
	1.2.2 Preguntas generadoras	40
	1.2.3. Justificación del problema de investigación.	44
	1.2.4. Propósitos de la investigación.	44
	1.2.4.1 Propósito general.	44
	1.2.4.2 Propósitos específicos.	45
1.3	Plataforma conceptual de abordaje.	45
	1.3.1 Introducción.	45
	1.3.2 La cosmovisión en los escenarios de la Investigación educativa.	47
	1.3.3 Las dimensiones para el abordaje conceptual de la investigación.	47
	1.3.3.1 Dimensión ontológica.	48
	1.3.3.2. Dimensión epistemológica.	48
	1.3.3.3. Dimensión metodológica.	49
	1.3.3.4 Dimensión axiológica.	49
	1.3.4 Conclusiones de las dimensiones.	
Capítulo II	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	51
2.1	Introducción general.	53
2.2	Hacia una formación crítica y emancipadora.	53
2.2.1	La formación docente en los escenarios actuales.	55

2.2.2	El reto de una educación liberadora en la formación docente.	59
2.2.3	La perspectiva emancipadora en el contexto universitario: una reflexión necesaria en la formación docente.	64
2.2.4	El perfil del maestro emancipador.	69
2.3	Un mundo más humano en las aulas universitarias.	74
2.3.1	Formación docente con rostro humano: ¿Qué quiere decir?	79
2.4	La transversalidad de los valores en la formación docente.	82
2.5	Procesos formativos reflexivos en el contexto universitario.	89
2.6	El ambiente de aula como espacio relacional en el aprendizaje reflexivo.	89
2.6.1	La dimensión emocional-afectiva en la formación docente reflexiva.	95
2.6.2	Las interacciones profesor-estudiante y su influencia en el clima de aula para el aprendizaje reflexivo.	99
2.7	La dimensión pedagógica en la formación docente.	102
2.8	Reflexiones finales.	
Capítulo III	METODOLOGÍA: El trayecto para el encuentro de las miradas y los espacios dialógicos.	
3.1	Introducción.	103
3.2	Enfoque de investigación.	104
	3.2.1 Diseño de investigación.	105
		106

	3.2.2 Abordaje fenomenológico.	110
	3.2.3 Abordaje hermenéutico.	111
	3.2.4 La convergencia de los abordajes fenomenológico y hermenéutico.	112
3.3	El terreno fértil de la investigación.	112
	3.3.1 Acceso al escenario del estudio y las cuestiones éticas.	114
	3.3.2 El terreno de la investigación.	115
	3.3.3 Las y los Co-partícipes de la investigación.	117
3.4	El faro de la investigación: las categorías de análisis y categorías derivadas.	119
3.4.1	Vivencias de la dimensión humana.	118
	3.4.1.2 Vivencias de la dimensión humana del estudiantado.	118
	3.4.1.3 Vivencias de la dimensión humana del profesorado.	119
3.4.2	El Rostro Humano en la formación docente.	119
	3.4.2.1 Perspectiva del estudiantado del rostro humano en la formación docente.	120
	3.4.2.2. Perspectiva del profesorado del rostro humano en la formación docente.	120
3.4.3	Convergencias y divergencias de las voces del estudiantado y profesorado del rostro humano en la formación docente.	120
3.5	La ruta a seguir en el viaje de la investigación	123
3.6	La caja de herramientas para la recopilación de datos: Instrumentos y Técnicas.	124
	3.6.1 Instrumento: Frases abiertas.	125
	3.6.2 Instrumento: Relato inducido.	127

	3.6.3 Técnica: Conversatorio/ Grupos de discusión.	130
	3.6.4 Instrumento: Análisis de audio.	130
	3.6.5 Instrumento: Bitácora.	131
3.7	Las diversas miradas para tejer los datos y en análisis.	131
3.8	Sumergiéndose en los datos para el análisis.	
Capítulo IV	ANÁLISIS DE DATOS: Develando el Rostro Humano en la formación docente: Las voces del estudiantado y profesorado universitario.	
4.1	Presentación.	138
4.2	Categoría: Vivencias de la dimensión humana.	139
	4.2.1 Categoría Derivada: Vivencias de la dimensión humana del estudiantado.	139
	4.2.2 Categoría Derivada: Vivencias de la dimensión humana del profesorado universitario.	157
	4.2.2.1 La dimensión humana en la docencia universitaria.	157
	4.2.2.2 La dimensión humana en la cotidianidad del aula universitaria.	165
	4.2.3. Reflexiones Finales de Categoría 1: Vivencias de la dimensión humana.	169
	4.2.3.1. Reflexiones finales de la Vivencia de la Dimensión humana del estudiantado.	170
	4.2.3.2. Reflexiones finales de la Vivencia de la Dimensión humana del profesorado.	
4.3	Categoría: El rostro humano en la formación docente.	172
	4.3.1 Categoría Derivada: Perspectiva del estudiantado del rostro humano en la formación docente.	172
	4.3.2 Categoría Derivada: Perspectivas del profesorado	176

	universitario acerca del rostro humano en la formación docente.	
	4.3.2.1 El rostro humano en la formación docente	184
	4.3.2.2 Los valores presentes en la formación docente por el profesorado universitario.	188
4.4	Reflexiones Finales de categoría 2 el Rostro humano en la formación docente.	190
	4.4.1 El Rostro Humano en la formación docente: las voces del estudiantado.	190
	4.4.2 El Rostro Humano en la formación docente: las voces del profesorado.	191
4.5	Categoría: Convergencias y Divergencias entre las voces del estudiantado y profesorado universitario acerca del rostro humano en la formación docente.	193
	4.5.1 Puntos de encuentro de las voces del estudiantado y profesorado.	193
	4.5.1. 2 Reflexiones finales de los puntos de encuentro de las voces del estudiantado y profesorado.	200
	4.5.2 Divergencias de las voces del estudiantado y profesorado.	203
	4.5.2.1 Reflexiones finales de los puntos de desencuentro de Las voces del estudiantado y profesorado.	206
CAPITULO V		
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: HALLAZGOS DEL ROSTRO HUMANO EN LA FORMACION DOCENTE.	
5.1	Presentación	212
	Conclusiones	213
	5.1.1 La vivencia cotidiana de la profesora y el profesor universitario respecto a la dimensión humana en la formación docente.	213
	5.1. 2 Las vivencias cotidianas de las y los estudiantes universitarios respecto a la dimensión humana en su formación docente.	216

	5.1.3 Las dimensiones humanas que las y los estudiantes universitarios priorizan para su formación docente universitaria.	219
5.2	Las vivencias cotidianas de estudiantes, profesores y profesoras acerca de la importancia de la dimensión humana en la formación docente.	221
	5.2.1 Puntos de encuentro.	221
	5.2.2 Puntos de desencuentro.	222
	RECOMENDACIONES.	223
	REFERENCIAS	226
	ANEXOS	244

INDICE DE TABLAS

Página

Tabla 1: Dibujando el rostro del docente emancipador.	68
Tabla 2: Informantes de la Investigación.	116
Tabla 3: Itinerario del proceso para recolección de datos.	117
Tabla 4: Coherencia de la investigación.	137
Tabla 5: Respuestas de estudiantes a la frase 1: “Durante mi formación universitaria las vivencias más humanas fueron”:	139
Tabla 6: Respuestas de estudiantes a la frase: “El ambiente de aula que más ha beneficiado mi formación”.	143
Tabla 7. Respuestas de estudiantes a la frase: “Las características personales que más me agradan de mis profesores”.	146
Tabla 8. Respuestas de estudiantes a la frase: “Las características profesionales que más me agradan de mis profesores”.	148
Tabla 9. Respuestas de estudiantes a la frase: “Lo que menos me agrada de mis profesores y profesoras universitarias”.	151
Tabla 10. Respuestas de estudiantes a la frase: “Un buen ambiente de aprendizaje en el aula universitaria se caracteriza por”.	154
Tabla 11. Respuestas de estudiantes a la frase: “En	172

la formación universitaria un trato humano es”.

Tabla 12. Respuestas de estudiantes a la frase: “Un profesor o profesora humano tiene como características”.	175
Tabla 13. Respuestas de estudiantes a la frase: “En el contexto universitario una formación más humana se logra”.	177
Tabla 14. Respuestas de estudiantes a la frase “Yo aprendo mejor cuando las relaciones humanas con el profesor o profesora son”.	180
Tabla 15. .Respuestas de estudiantes a la frase “Las clases de un profesor o profesora universitaria reflexivo y crítico se caracterizan por”:	182
Tabla 16: Matriz de Hallazgos.	210

INDICE DE FIGURAS.

Página

Figura 1. Categorías y categorías derivadas.	117
Figura 2: Interacción entre componentes del análisis de datos.	134
Figura 3. Componentes de la dimensión humana en la cotidianeidad del aula universitaria.	165
Figura 4. Los valores presentes en la docencia universitaria.	188

RESUMEN

LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE REFLEXIVO CON ROSTRO HUMANO: LA VOZ DE ESTUDIANTES Y PROFESORES.

Este estudio aborda el tema de la formación docente, con la aspiración de contribuir con los procesos formativos que movilicen hacia verdadera capacidad reflexiva y crítica en el contexto universitario. Llama a la reflexión al profesorado sobre papel que estamos asumiendo en la docencia universitaria, con la idea plasmar una vivencia democrática, digna y respetuosa entre todos los actores del proceso formativo para lograr una educación humanizadora en este nivel de la educación superior.

El proceso seguido en ese estudio se enmarca dentro de investigación cualitativa, que utiliza la combinación del método fenomenológico y hermenéutico para develar las voces del estudiantado y profesorado universitario respecto a la formación docente con rostro humano.

Para el grupo de informantes integrado por estudiantes del nivel de bachillerato de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, de la División de Educación Básica del CIDE de la UNA, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos las oraciones incompletas, conversatorios y relato inducido.

En lo que respecta al análisis de datos se recurrió del Método de Comparaciones Constantes (MCC), el cual lleva las siguientes fases: Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva y de acuerdo a las categorías y categorías derivadas de la investigación.

Entre los puntos de encuentro más sobresalientes de ambos grupos de informantes destaca la necesidad de promover la sana convivencia en las dinámicas del aula

universitaria, donde se privilegie un ambiente de paz, respeto y libertad de expresión, con empatía, con calidez humana. Además insisten en la urgente necesidad de la calidad académica del profesorado, en el sentido de que tengan una buena preparación y experiencia, pero que, especialmente, les guste y disfruten de la tarea docente, que superen la tradicional mirada reduccionista centrada en el desarrollo de contenidos y en la transmisión de datos e información. De igual manera, coinciden en reconocer y superar el ego académico, característico en algunos docentes universitarios, y en promover espacios y estrategias metodológicas interactivas, para propiciar la formación de un docente reflexivo y crítico.

ABSTRACT

THE FORMATION OF A REFLECTIVE TEACHING WITH A HUMAN FACE: THE VOICE OF STUDENTS AND TEACHERS.

This study addresses the topic of teacher training, with the expectation of contributing to the learning processes that mobilize to true reflective and critical capacity in the university context. In addition, calls for reflection for teachers on the position we are assuming in university teaching, with the idea of creating a democratic experience, decent and respectful among all performers in the educational process to achieve this humanizing education at this level of superior education. In the educational field, humanist vision is needed because today more than ever high-quality teachers are required, who do not simply transmit knowledge; teachers who stimulate students` appetite for learning, a teacher with special features and relevant tools to deal with daily challenges of the complex educational work.

The process followed in this study falls within the qualitative research that uses a combination of phenomenological and hermeneutical method to uncover the voices of students and faculty regarding teacher training with a human face.

For the group of members composed of high school level students of the career of Education with Emphasis in Early Childhood Education, from the Division of Basic Education CIDE from the National University, incomplete sentences and discussion groups were used as data collection instruments, in the case of the other group of respondents comprised of the faculty of the same career, conducted narrative was used.

Regarding data analysis, a Constant Comparison Method (C.C.M) was used, which has the following phases: Open coding, Axial coding, and Selective coding according to categories and derived categories from the research.

Among the most outstanding meeting points of both groups of respondents, the need to promote healthy living in college classroom dynamics was emphasized, which favors an environment of peace, respect and freedom of expression, with empathy, and human warmth . Also insisted on the urgent need for the academic quality of the faculty, in the sense of having a good training and experience, but especially to like and enjoy the teaching task, exceeding the traditional reductionist gaze focused on the development of content and the transmission of data and information. In the same way, agreed to recognize and overcome the academic ego, characteristic of some academics, and promoting interactive spaces and methodological strategies, to provide the formation of a critical and reflective teaching.

Capítulo I

El problema y el propósito

1.1 El estado del arte

1.1.2 Justificación primaria

Este apartado presenta una serie de antecedentes producto de la revisión de literatura sobre el tema de investigación: La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores, un estudio de caso.

Los aportes de Denzin (2005), que propone el ideal de un mundo más humano, se convierten en fuente de inspiración para la actual propuesta investigativa, con la idea de lograr plasmar una vivencia democrática, digna y respetuosa entre todos los actores del proceso formativo en el contexto universitario.

Lo anterior abre una serie de reflexiones en torno a la formación de los futuros educadores y educadoras y la responsabilidad social que esto implica, por ejemplo, cómo lograr plasmar en las prácticas del aula universitaria lo que se define en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA, 1993), como Eje Humanístico, que, entre otros principios, destaca aspectos como la dignidad, la autonomía, la creatividad, la solidaridad, el respeto por las diferencias culturales y de género.

Los temas como el respeto por la dignidad de la persona, la diversidad, la autonomía, entre otros, no pueden estar al margen en el contexto de la docencia universitaria, por ello es preciso hacer una reflexión seria sobre el tipo de ser humano que tenemos en nuestras aulas, porque la tarea educativa va mucho más allá de la enseñanza de habilidades y de preparar para un oficio, (Savater, 1999).

Dentro de un enfoque de educación humanista, como el que propone el autor antes citado, se debe potenciar la mayor cantidad de virtualidades del ser humano, es decir,

una educación humanizadora. Desde esta perspectiva, una educación humanista permite al estudiantado aprender y formarse “sin desmoronarse, sin culpabilizarse, sin perder la capacidad de seguir inventándose una buena vida” (Savater, 1999, p. 176).

Por tanto, una visión humanista en el campo educativo es necesaria, porque promueve la discusión y la divergencia de pensamientos, en el marco de respeto por la persona; y dentro de este marco, el papel del maestro es fundamental. Se requieren buenos maestros, que no se limiten a transmitir conocimientos, sino a motivar, porque la educación es un acto de coraje, y no es aconsejable para cobardes (Savater, 2011).

Para ello, se demanda de un docente con características especiales y con herramientas pertinentes para hacer frente a tales retos, un docente que respete a sus estudiantes como seres humanos y que logre encender en ellos y ellas el apetito por el aprendizaje.

Es así, como en el contexto de la Libertad de Cátedra propia del ideal universitario, el formador de formadores, puede promover en sus discípulos valores de libertad interior, liderazgo intelectual y autonomía, y contribuir, de esta manera, con una educación humanizadora, como la que propone Savater.

En este sentido, es importante conocer el planteamiento de Libertad de Cátedra en el ejercicio de la docencia universitaria, tal y como lo explicita el Estatuto Orgánico de la UNA. El artículo 2 señala lo siguiente:

La libertad de cátedra es principio fundamental de la acción académica en la Universidad Nacional y comprende los siguientes aspectos:

- a. Derecho a la libre expresión del académico en el ámbito universitario, en un marco de respeto mutuo y sin temor a represalias conforme a los principios de la Constitución Política y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y

sin que pueda ser impedido o limitado por factores ajenos a su función académica, ni por coacciones de cualquier género;

b. desarrollo de los programas académicos con libertad de criterios filosóficos, religiosos, históricos y científicos;

c. derecho a libre investigación individual o colectiva, conducida como un todo por la Universidad, en función de sus propias necesidades y las del país.

(Estatuto Orgánico UNA, 1993, p. 9).

Como se visualiza, el tema propuesto en la presente investigación, no riñe ni limita el ejercicio a este derecho, al contrario, coincide en aspectos tales como la libre expresión y el respeto mutuo en el ejercicio de las funciones académicas del profesor universitario, todo enmarcado en la Constitución Política y los Derechos Humanos.

Es así, este estudio cobra relevancia y pertinencia, ya que, como lo menciona Campos (2003), en las aulas se reflejan estudiantes pasivos y prácticas reproductoras de contenidos programáticos. De ahí que esta propuesta de investigación, entre otros temas, quiere aportar a la reflexión del papel que estamos asumiendo como profesores responsables de la formación de los futuros educadores y educadoras en las interacciones del aula universitaria; conocer si la perspectiva en el proceso de aula apunta hacia la transformación para lograr un mundo más equitativo o aún subyacen esquemas a favor de la desigualdad social o modelos anti-humanistas.

Por tanto, son evidentes los aportes y espacios que abre la investigación para develar cuáles son esas prácticas pedagógicas que prevalecen en la dinámica del aula universitaria, en relación con la formación docente, en la medida que es en el espacio del aula donde se evidencian las acciones que pueden llevar a plasmar los ideales de

una humanización en la docencia universitaria. De no abordarse pronto se corre el riesgo de seguir reproduciendo en las escuelas prácticas de relaciones asimétricas o carentes de espacios democráticos.

La humanización es un tema que debe ser abordado en la formación docente, para crear un clima de aula adecuado para el aprendizaje en el nivel universitario, ya que existe la tendencia que en el contexto de la educación superior, dicho tema no tiene importancia o trascendencia y, por lo tanto, se tiende a priorizar la dimensión cognitiva sobre las dimensiones humanas, personales, emocionales y afectivas del estudiante.

La elaboración del estado del arte, permite al investigador indagar acerca del tema de su interés en otros contextos y momentos, lo cual le brinda una visión global de las diferentes perspectivas en la que se ha abordado el tema y, de esta manera, poder determinar la relevancia y pertinencia de la investigación a desarrollar. En este sentido, Rojas (2007), señala que:

El estado de arte es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, que consiste en “ir tras las huellas” del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias (p. 6).

De igual manera, Gutiérrez (2011), indica que la elaboración de los antecedentes sustenta y justifica la realización de la investigación, además, la revisión bibliográfica es

básica para describir el contexto, la situación, el problema a investigar, su origen e importancia.

Por otra parte, y como aporta Araya (s. f.), la justificación del tema elegido para desarrollar la investigación, se puede organizar en dos etapas, la etapa primaria en la cual se clarifican las motivaciones que llevaron a la selección del tema y su impacto al campo de estudio. La segunda etapa o justificación fundamentada, es donde se desarrollan los argumentos teóricos y contextuales que evidencian la relevancia del tema.

A continuación se detalla la justificación, sustentada teóricamente con antecedentes de estudios relacionados con el tema a investigar.

1. 1.3 Justificación –Antecedentes

Seguidamente, se expone una síntesis de antecedentes nacionales e internacionales de estudios que se relacionan con la temática en investigación y, como lo sugiere Creswell, 2005 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006), en una investigación con métodos cualitativos la cantidad de literatura citada al inicio del estudio es mínima y no se debe discutir de manera extensa para facilitar que los datos e información emerjan de los participantes, sin limitaciones por la visión de otros estudios. La función de esa búsqueda de literatura es justificar y documentar el estudio (Hernández, et al., 2006, p. 531).

En el ámbito de los antecedentes se exponen algunas investigaciones relacionadas con la temática en estudio, cuyo desarrollo se da tanto, en el contexto universitario como en otros niveles del sistema educativo; el tema de la formación docente es uno de los intereses fundamentales de la presente investigación.

1.1.3.1 Contexto nacional

En el contexto nacional se han realizado investigaciones a nivel doctoral en relación con el tema de las interacciones y dinámicas que se generan en el contexto del aula universitaria y escolar, el papel del docente universitario y la percepción que tienen los y las estudiantes. Dichos estudios se dan en el contexto de dos universidades públicas que tienen la responsabilidad de la formación docente (Cascante y Francis, 2010, Chávez 2006, Francis, 2006, y Pereira, 2010).

Además, existen algunas investigaciones realizadas en la Universidad Nacional, entre las que se destacan, “La afectividad y el aprendizaje significativo en la docencia universitaria”, Hernández (2003). Otra investigación para la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), sobre el tema “Validación de un módulo de selección de candidatos a docentes”, por León, Hernández, Ruiz y Zuñiga. (2002). También, se incluye la realizada por el Instituto de Estudios Interdisciplinario de la Niñez y Adolescencia (INEINA), sobre “La mirada de los niños y las niñas de I° y II° Ciclos de la Educación General Básica acerca de las características profesionales y humanas de los y las docentes exitosas: implicaciones para la selección, formación, capacitación y evaluación de docentes”, por León, Arguedas y Morales (2010). Una investigación sobre “Imaginario y práctica de las relaciones interpersonales que establecen docentes y estudiantes en el ámbito universitario”, de Alvarado y Miranda (2011), realizada en la División de Educación Básica del CIDE con la participación de estudiantes de todas sus carreras, y de todo el cuerpo docente de dicha Unidad Académica.

El estudio de Francis (2006), enfatiza en el tema del perfil del docente universitario, tomando en cuenta tres dimensiones: la personal, la pedagógica y la disciplinar. La investigación identificó los docentes universitarios calificados como

excelentes en cursos teóricos por estudiantes. Menciona que el docente universitario pertenece a una comunidad académica en la cual comparte y reconstruye valores y actitudes que configuran su cosmovisión y accionar como docente. Dentro de este contexto, menciona la investigadora que el papel del docente universitario es complejo y con múltiples demandas sociales y académicas, por ejemplo, las tareas de investigación y extensión, además de las de docencia.

Señala Francis (2006), que son pocas las investigaciones referentes al perfil del docente universitario, lo cual es un vacío importante de llenar, de cara a la responsabilidad que implica la docencia universitaria. La investigadora concibe como un “excelente” docente universitario aquel que cumple con las expectativas de formación profesional de los y las estudiantes y menciona una trilogía de atributos como: ser (lo axiológico), saber conocer y saber hacer.

En lo referente al componente personal, Francis (2006), menciona a la empatía en las relaciones profesor-estudiante y su influencia en el ambiente de aprendizaje, por ende, la condición humana del docente, entendida como sus características personales (valores, actitudes, comportamientos y creencias), y su reflejo en las relaciones interpersonales con sus estudiantes.

Como complemento a lo anterior, Cascante y Francis (2010), analizan percepciones de docentes universitarios acerca del papel de las comunidades académicas como fuentes para el saber pedagógico, con el fin de establecer rutas orientadoras en los procesos formativos docentes. Señalan la influencia que ejerce en el docente universitario su convivencia e interacción en esa comunidad académica, la cual implica un intercambio de signos, significados, mediante la conversación, la cooperación y convivencia propias de las interacciones que se generan en el aula.

Cascante y Francis (2010), añaden que no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideologizantes de su contexto social:

La descripción de cómo los seres humanos asumimos las comunidades no sólo da pistas de la comprensión de las acciones y sus justificaciones sino que además propone desafíos en el estudio de las características antropológicas que sustentan las interrelaciones humanas en las comunidades: relaciones de poder, el liderazgo, las relaciones sociológicas, entre otras (p. 11).

Es así como se evidencia que el tema de las interrelaciones humanas en el contexto universitario, es un tema vigente y necesario de investigar, por las repercusiones que tiene en la formación de los futuros profesionales.

El siguiente estudio es de importancia para la presente investigación, dado que su interés es el campo de la formación de los futuros educadores. En el contexto del aula escolar, Chávez (2006), presenta el tema de las relaciones sociales que se generan en el aula escolar, lo cual impacta en la construcción de identidades y subjetividades. La investigadora llama la atención en el sentido que dichas interacciones sociales dentro del aula influyen en la acción educativa como práctica liberadora, que promueve la capacidad crítica, autónoma y solidaria.

Los aportes de Chávez (2006), se desprenden del análisis que realiza en el contexto del aula y del papel que cumple el currículo como proyecto político, ideológico, cultural, pedagógico y social. Analiza las relaciones de poder, el papel de sus actores, el uso del lenguaje, estereotipos de género, entre otros más. La investigadora enfatiza que “(...) el desarrollo del individuo se encuentra mediatizado por el ambiente social y cultural que lo lleva a construir su subjetividad e identidad” (p. 189), y por tanto en el

contexto del aula, la figura del docente tiene una influencia importante en esta construcción.

Lo expuesto por Chávez (2006), lo reafirmaron anteriormente Cascante y Francis (2006), en el sentido de que todo pensamiento humano está permeado por las ideologías y valores del contexto sociocultural.

Entre las conclusiones más relevantes, la investigadora anota que el educador y la educadora ejercen influencia significativa en la socialización de los y las estudiantes, ya que, mediante las diversas dinámicas que se generan en el aula, se transmiten: valores, actitudes, conocimientos, su visión de mundo y de ser humano que no siempre favorecen una cultura liberadora ni emancipadora.

Por otra parte, la investigación de Pereira (2010), trata el tema de las interacciones y el clima en el aula universitaria, desde la perspectiva de los y las estudiantes. Entre otros aspectos, destaca que en dichas interacciones influyen de manera positiva o negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje: las características personales del docente y estudiantes, las estrategias pedagógicas y las actividades. Esto coincide con lo expuesto por Francis (2006), en torno al principio de la condición humana del docente, es decir sus características personales y su capacidad de empatía con los y las estudiantes, se refleja en las relaciones interpersonales que se generan en la cotidianidad del aula.

Agrega, Pereira (2010), que la educación universitaria ha de tener como meta ampliar la capacidad de conocimiento de cada sujeto y las relaciones sociales con diversos grupos y colectivos humanos. Enfatiza que el aula debe promover la toma de conciencia de los valores, actitudes, comportamientos y creencias, tanto de docentes, como de estudiantes y superar las tradicionales relaciones verticales.

Se evidencia como convergencia en las investigaciones de Francis (2006) y Pereira (2010) que en la docencia universitaria los aspectos de las relaciones humanas, las características personales del profesor y de los y las estudiantes son factores importantes que se deben tomar en cuenta para crear mejores condiciones de aprendizaje, y el reto que tiene la universidad de superar su papel academicista y avanzar hacia una propuesta innovadora e integral en su quehacer.

En relación con las investigaciones realizadas en la UNA y citadas anteriormente, está el estudio cualitativo, realizado por Hernández (2005), referente a las percepciones que tienen los estudiantes de las carreras de educación de la División de Educación Básica en la Universidad Nacional (UNA), sobre las características de lo que ellos y ellas consideran un buen profesor; se mencionan de manera breve algunas de sus opiniones a las frases abiertas relacionadas con aspectos afectivos:

“de mis profesores espero”: Destacan expresiones que enfatizan en aspectos afectivos como un trato amable, humanidad y comprensión, atención amena y paciencia.

“lo que más me agrada de algunos profesores que he tenido”: Que sea una persona accesible, con capacidad de establecer contacto con el alumno, además de mostrar apoyo y comprensión. También, emergen otros requisitos importantes para ellos en un docente, como que sean sinceros, amables, creativos, espontáneos y que no presuman de su puesto como profesor.

“el mejor profesor tiene las siguientes cualidades”: Sentido del humor, confiado, humilde, amable, animador, positivo, creativo, flexible, abierto a los cambios y a las opiniones de los y las estudiantes, humanitario.

“lo que menos me agrada de un profesor es”: La prepotencia, “que tenga aires de superioridad”, “que sea altanero”, “arrogancia”, “que se sienta superior al alumno sólo por ser profesor” e “irrespetuoso (p. 20).

Es importante mencionar que, de igual manera, estos estudiantes manifiestan la preferencia de docentes con gran capacidad profesional, como lo demuestran las siguientes expresiones: “preparado académicamente, innovador, crítico, capaz, el mejor profesional en su campo, debe haber calidad en lo que se enseña” (p. 20), entre otras.

Como se evidencia en estas expresiones, los componentes de relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes, son claves en el contexto educativo e inciden en el clima de aula, en especial en el contexto universitario y en la formación docente, ya que existe la tendencia en este nivel educativo, de privilegiar lo académico sobre lo personal y humano. Es un hecho que el docente universitario tiene un gran impacto en sus estudiantes, por tanto, debe procurar ser coherente entre su discurso y sus prácticas educativas, asimismo, la educación superior tiene el reto y desafío de desarrollar aprendizajes reflexivos y de abrir espacios para promover currículos emancipadores.

En la investigación de *“Validación de un módulo de selección de candidatos a docentes”*, de León, Hernández, Ruiz y Zuñiga (2002), emergen aspectos relacionados con la temática de esta propuesta, por ejemplo, la importancia de las percepciones sobre las características personales y la visión del papel del educador que tienen los candidatos a ingresar a las carreras de educación, donde sobresalen: buenas relaciones con otros; ser una persona íntegra, que promueva los valores, con capacidad de escucha, responsable, entre otros, es decir, enfatizan en aspectos de actitudes y valores, por tanto:

“el o la docente desempeñan un papel crucial en el clima y la dinámica del aula, ya que no solamente definen el contexto en el que se da el aprendizaje, sino que también influyen significativamente en las relaciones interpersonales, el desarrollo y las actitudes o valores con que se formarán los niños a su cargo (León, et al., 2001, p. 85).

El proyecto “*La mirada de los niños y las niñas de I° y II° Ciclos de la Educación General Básica acerca de las características profesionales y humanas de los y las docentes exitosas: implicaciones para la selección, formación, capacitación y evaluación de docentes*”, de León, Arguedas y Morales (2010), tuvo como objetivo central investigar la opinión y la percepción que niños y niñas de I° y II° Ciclo de la Educación General Básica, tienen respecto a las características profesionales y personales de los docentes que ellos y ellas consideran exitosos. Es importante mencionar algunos aspectos relacionados con la temática a investigar en esta propuesta, por ejemplo sobresale una marcada tendencia hacia identificar factores sociales y personales como los más relevantes, seguidos de las metodologías utilizadas, además se considera el rol docente crucial en el proceso educativo y el motor principal de la dinámica del aula, lo que incide en la calidad educativa.

El estudio mencionado es de interés para la presente investigación dado que pretende aportar al mejoramiento de la formación docente, en aspectos no solo académicos, sino en aquellas características humanas y emocionales del futuro maestro, para que logre promover un ambiente de aula más apropiado para el desarrollo de los procesos formativos.

Por otra parte, las respuestas de los niños y niñas consultadas, respecto a lo que considera un docente exitoso, reflejan un trasfondo, principalmente, de carácter socio-

emocional y personal muy marcado y, en ambos ciclos, el alumnado señala el involucramiento del docente con ellos y ellas como personas, además piden que la alegría, el afecto, el disfrute, formen parte del aprendizaje formal.

En los datos anteriores, es evidente que los temas asociados a la motivación para aprender, las características personales y sociales del docente, tienen incidencia en el aprendizaje, y son rasgos que los y las estudiantes consideran en un docente exitoso, inclusive lo priorizan sobre los aspectos académicos y metodológicos. Este tipo de percepciones en los y las estudiantes escolares, evidencian que los factores socioemocionales en los docentes, son de impacto directo en su desempeño académico.

En lo que respecta a la investigación de Alvarado y Miranda (2011), quienes tratan el tema de las relaciones interpersonales en el contexto universitario, como pregunta orientadora de la investigación, señalan lo siguiente: ¿Cuáles es el imaginario y las prácticas que tanto docentes como estudiantes de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional poseen con respecto a las relaciones interpersonales que establecen en el ámbito universitario? Dicho estudio quiere contribuir con el espacio de reflexión –acción en la DEB, en torno a las relaciones interpersonales que se dan entre el profesorado y el estudiantado.

Entre algunos de sus conclusiones, sobresale que para los y las académicas, el respeto, la comunicación y el compartir, son elementos fundamentales en dichas interacciones, con la salvedad que el respeto lo enmarcan desde una perspectiva académica y distante. Además, este grupo de informantes coinciden en que el éxito académico depende de los propios estudiantes y de las relaciones interpersonales que se logran dar en el aula. Mencionan que incorporan las relaciones interpersonales porque optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y lo hacen por propia convicción, es

decir, está supeditado al interés del profesor o profesora. En lo que tiene que ver con los y las estudiantes participantes en el estudio, coinciden con el profesorado en la importancia de esta temática como facilitadora del proceso pedagógico y en su formación docente, porque les genera motivación y contribuye a un adecuado clima de aula. Finalmente, agrega este último grupo de informantes, que el principal obstáculo para las adecuadas relaciones interpersonales en el aula universitaria, son las características personales de los y las académicas, por ejemplo: el autoritarismo, la falta de escucha, la prepotencia y el irrespeto.

1.1.3.2 Contexto latinoamericano

El tema de esta investigación también es de discusión y análisis en los diversos niveles educativos, lo cual es de gran valor, dado que el contexto en el que se desarrollará la investigación, es en el campo de la formación de los futuros educadores.

Un estudio descriptivo, cuasi-experimental con pretest y postest que articula procedimientos cuantitativos, realizado en Chile por Miranda (2004), sobre el tema de la autoestima del docente y su impacto pedagógico, propone el siguiente modelo:

Autoestima Profesional del docente operacionalizada en:

B - Dimensiones (Identidad, Satisfacción y Conducta)

E - Áreas (Yo físico, Yo ético-moral, Yo personal, Yo social y Autocrítica)

En este estudio los educadores participan en capacitaciones de 200 horas, en diversas modalidades. Entre los hallazgos más relevantes de esta investigación sobresale que: los profesores poseen una autoestima normal y una tendencia inicial desfavorable al cambio, valoran más las áreas que tienen relación con su persona, que aquellas que están en relación con lo social y a su capacidad de autocrítica, dan más valoración a los

escenarios Profesorado-estudiantado y Profesor-Vocación, y valoraciones promedio menor en el escenario Profesorado-Pares y una valoración baja en los escenarios Profesorado-Apoderados y apoderadas y Profesorado- Autoridades. Los y las docentes sienten, en mayor medida, que son aceptados y están satisfechos con su vocación y con sus estudiantes, y que la autoestima está influida por factores sociales.

Miranda (2004), llama la atención en el sentido de favorecer y mejorar las instancias de formación docente, de actualización curricular y disciplinar, las condiciones económicas y profesionales del educador, para promover las cualidades personales, la motivación hacia su trabajo profesional, relaciones a nivel socio-afectivo, cognitivo y práctico, todo lo cual contempla la identificación personal del docente con su práctica pedagógica y donde el profesor debe sentirse un aprendiz permanente y corresponsable del desarrollo integral de los y las estudiantes.

Otro estudio, desde la realidad chilena, es el planteado por, Zepeda (2007), sobre el tema de la relación profesor-alumno y la posibilidad de mejorar el ambiente emocional en que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Es un estudio de tipo descriptivo-comparativo y el diseño metodológico utilizado fue de tipo no experimental, transaccional, post factum, con una única medición que fue realizada al nivel de la Región Metropolitana. El número de estudiantes encuestados para el estudio fue de 2.168 que equivale a un 14,71% de la población del estudio, se focaliza en los y las estudiantes que provienen de contextos de vulnerabilidad escolar. La pregunta de investigación planteada es: ¿Cómo es y cómo se caracteriza la percepción de los y las estudiantes sobre la relación Profesor-alumno en colegios vulnerables de la Región Metropolitana? Y la hipótesis: Existen diferencias significativas en la percepción de los

y las estudiantes acerca de la relación profesor-alumno, de acuerdo con variables personales, familiares y del establecimiento.

Por lo anterior, este estudio aplica como instrumento la encuesta SES4 y la medición se aborda mediante cuatro dimensiones (que el instrumento llama contextos) que en su conjunto caracterizan la percepción de los y las estudiantes (secundarios) respecto al clima escolar de aula.

Entre los hallazgos del estudio destacan: los factores del ambiente emocional, descripción de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas, la percepción hacia la relación profesor-alumno que es positiva en tres de los cuatro aspectos examinados; es positiva en la percepción de la relación interpersonal con los profesores, del proceso de enseñanza aprendizaje y un ambiente creativo. En síntesis, el estudio constata que los y las estudiantes valoran positivamente el espacio del aula como un espacio propicio para el aprendizaje, pero, lamentablemente, esta valoración no se traduce en mayores y mejores aprendizajes.

Se evidencia, en el estudio de Zepeda (2007), lo apuntado anteriormente por Pereira (2010), sobre la vinculación de un clima de aula o ambiente escolar adecuado para un mejor proceso de aprendizaje.

Por otra parte, y en el contexto de la educación superior chilena, Barrea (2011), hace referencia al contexto mundial de transformaciones que se vive hoy, lo cual obliga a la educación superior a reflexionar y replantearse su papel tradicional de enseñar y de sus prácticas de aula, para responder a las demandas de las personas en las dimensiones del saber para la vida, mejorar su calidad de vida y bienestar social.

Tanto Barrea (2010), como Serrano (2007), coinciden en que la docencia universitaria es compleja. Serrano (2007) señala que: “La educación superior, en este

siglo, alcanza dimensiones más trascendentes en el desarrollo sociocultural y económico y en el desarrollo humano para la construcción del futuro de las sociedades” (p. 1). Esta autora, desde la realidad venezolana, insiste en que la formación en la educación superior debe potenciar la formación de un sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación de sí mismo y de la sociedad.

Es evidente, para Barrea (2010) como para Serrano (2007), el compromiso social de la docencia universitaria y, por lo tanto, ésta no debe limitar su formación a aspectos meramente conceptuales o de contenidos académicos, sino trascender hacia la formación de un sujeto con una visión más humana y amplia para la comprensión de los fenómenos sociales.

En este sentido, el estudio de Barrea (2010), plantea un Modelo de Formación de la Universidad Católica Silvia Enriquez (UCSH), en Chile, el cual señala que “(...) para viabilizar la propuesta formativa, se requiere de académicos con competencias profesionales, capaces de investigar, ejercer la docencia con sensibilidad, apertura y acogida al mundo juvenil, y con actitud de compromiso por la solidaridad y la justicia” (p. 38).

Dicho estudio fue una propuesta de Diplomado, para ofrecer actualización a los docentes universitarios en estrategias metodológicas innovadoras, y donde se combinan aspectos teóricos y reflexivos, y en el cual el proceso de reflexión docente fue uno de los mayores logros. Lo anterior, les ha permitido a los docentes universitarios tomar conciencia de su desarrollo personal y profesional, de cara a los nuevos desafíos que les depara la docencia en el contexto actual y al cambio de actitud frente al estudiante y a “la vorágine de conocimientos” que se produce en el mundo de hoy, todo lo cual

interpela a los docentes y los mueve a crear nuevas formas de llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo expuesto por Barrea (2010), es apoyado por Serrano (2007), quien señala la capacidad reflexiva del docente universitario, como esa acción pedagógica fundamental para la toma de conciencia de su papel y las implicaciones éticas e ideológicas de su función transformadora en la sociedad.

De ahí, que esta autora insiste en la calidad de la formación profesional del docente universitario, la cual debe estar relacionada con la visión filosófica, de los valores y fines de la educación y vinculada con las nuevas visiones y modelos de enseñanza superior, que lleven al desarrollo de la conciencia y del espíritu de ciudadanía. Enfatiza que “la esencia de la labor docente es ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas” (p. 3).

Finalmente, Serrano (2007), menciona a la evaluación docente como un componente a tomar en cuenta para determinar la calidad del proceso educativo en el nivel universitario, lo anterior, como parte de la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Los Andes, en Venezuela, en la cual se considera la opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia. Los aspectos evaluados por los y las estudiantes fueron los siguientes: Preparación docente para la enseñanza; para la planificación y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje; para la creación y desarrollo de las experiencias de estrategias de evaluación. Y respecto a las cualidades humanas de los y las profesores destacan: despliegue de valores y actitudes, grado de satisfacción por la formación recibida.

Serrano (2007), menciona la importancia de este tipo de evaluaciones desde la perspectiva de los y las estudiantes, dada la trascendencia de la tarea del docente

universitario, lo cual brinda los insumos para repensar el tema de la formación permanente del profesorado en el contexto universitario.

Se suman a estas experiencias latinoamericanas, los aportes de Toro (2007), desde la realidad colombiana, que señala la importancia de que la educación sea la herramienta para humanizar, de cara al mundo violento, individualista y deshumanizado que se vive actualmente. Esta autora recalca que la educación superior debe asumir con responsabilidad esta tarea, desde la formación que imparte, buscando la coherencia con procesos pedagógicos que estimulen en sus estudiantes la reflexión, comunicación y autonomía, en un ambiente donde se privilegie el consenso y el intercambio de ideas.

Lucarelli (2004), al igual que Toro (2007), señalan a la universidad como ese contexto en el cual se generan importantes debates para articular y aportar al desarrollo del entorno social. Lucarelli (2004), desde el contexto argentino, concibe a la universidad como ese entorno democrático para favorecer la construcción de un pensamiento alternativo para la consolidación de espacios de resistencia y libertad intelectual, por lo que se deben tomar medidas para modificar las estructuras universitarias que obstaculizan esta lucha.

Dentro de sus aportes, esta autora enfatiza el papel del docente universitario para mejorar la respuesta de la universidad a las demandas y necesidades de la sociedad y su contexto complejo, como lo es, también, la profesión del docente universitario. Dicha complejidad se refleja en las dinámicas del aula, donde se liberan luchas y disputas sociales y, por tanto, se deben superar prácticas caducas y unidireccionales y apostar a alternativas innovadoras que rompan con esos estilos tradicionales de ejercer la docencia universitaria.

Lucarelli (2004), señala que el prestigio de la docencia universitaria implica el dominio del campo científico, tecnológico o humanístico, e invita a tener una visión diferente de la articulación teoría-práctica como eje de la innovación.

Salim y Loti (2010), también desde el contexto educativo de Argentina, apuntan al tema de las motivaciones y estrategias de aprendizaje de estudiantes en su primer año de carrera, (en las asignaturas de Anatomía General y Dentaria, Histología y Embriología, Biofísica y Química Biológica). Corresponde a un estudio exploratorio y descriptivo y se trabajó de manera aleatoria con los y las estudiantes de primer año de carrera y se aplicó un cuestionario para conocer sus motivaciones y estrategias de aprendizaje. De este modo se obtiene información que permite conocer acerca del fracaso y deserción en los estudios y promover el “aprender a aprender” en el estudiante para que sea un aprendiz experto a lo largo de su vida.

Entre los argumentos sobre las motivaciones en el aprendizaje, de Salim y Loti (2010), destacan la importancia de un sujeto reflexivo, analítico, crítico, capaz de apropiarse no sólo de conocimientos específicos, sino también, de verdaderas estrategias para aprender eficazmente, y estas características son fundamentales de cara al contexto mundial que se vive hoy. Además de que en todo acto humano se conjugan simultáneamente tres tipos de motivaciones: motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de logro.

De los resultados se desprenden aspectos como que gran parte de los y las estudiantes encuestados estudian mecánicamente y resuelven las tareas de aprendizaje de una manera dirigida hacia la superficialidad, no se preocupan demasiado por desarrollar sus propias ideas acerca de lo que aprenden o de usar sus conocimientos para hacer evaluaciones críticas, tomar decisiones.

Es así, como este estudio, permite reflexionar acerca de la importancia de conocer las características del perfil del alumno universitario y sus procesos de aprendizaje para diseñar e implementar estrategias de enseñanza que contribuyan a prevenir el fracaso académico y la deserción y donde se evidencia que el tema de los factores humanos, como son las emociones, influyen en el aprendizaje en el contexto universitario, lo cual como antecedente es un aporte a la propuesta planteada en esta investigación.

En un estudio cualitativo en instituciones que brindan educación a nivel superior en México, Resendiz (2009), trata el tema de las relaciones de poder en el contexto del aula. Analiza los significados, actitudes, mensajes y signos que se transmiten cotidianamente en el desarrollo de la práctica docente, así como sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio lo realiza con la participación de estudiantes y profesores de matemática, física y química. El tema a tratar es referente a las relaciones verticales y de poder que prevalecen en la formación de la educación a nivel superior. Se sugiere que se deben buscar alternativas pedagógicas, porque las instituciones educativas juegan un papel importante al momento de transmitir valores en los educandos, además, hace referencia al docente como sujeto social clave de una posible transformación educacional.

Dentro del mismo contexto mexicano, Frías (2009), se refiere al tema de la humanización, como parte de una investigación que realizó en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde su papel como docente universitario y como parte de su inquietud de aportar a la transformación del mundo actual, con una propuesta más colaborativa y capaz de ayudar a responder interrogantes en torno a qué

tipo de educación se está privilegiando, si la tradicional instrucción o una visión más amplia de educación.

Frías (2009), señala que la realidad que vive la sociedad actual, demanda de un proceso educativo que aporte a la formación humana desde los valores, de personas responsables y autónomas que aspiran a crecer humanamente, para favorecer la sana convivencia en la sociedad. Por tanto, propone superar la simple instrucción y transmisión repetitiva de información, para llegar a hacer del acto educativo un proceso investigativo que facilite la búsqueda de alternativas que aporten a la transformación de la problemática social.

Ponce (2008), desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México, apunta a un tema que tiene mucha relación con la presente investigación, y trata de las creencias sobre los factores que generan un ambiente exitoso en el aprendizaje y que promueven los profesores de educación superior. Para Ponce (2008), las creencias influyen en la actuación de las personas e impactan las acciones en el salón de clases. En este estudio participaron 23 profesores de una Universidad Estatal y de las asignaturas de Administración, Contaduría, Mercadotecnia y Valores, y se trabajó con un instrumento de respuestas abiertas.

Los datos más relevantes que se pueden destacar con respecto a un ambiente de aprendizaje exitoso, se relacionan con un docente: guía, mediador, que posee realmente amor y dedicación por su profesión, conoce los contenidos y que tiene la habilidad para motivar a sus estudiantes para aprender; y promueve el respeto mutuo. Asimismo, pocas de las opiniones se centraron en el diseño curricular, o en las estrategias de enseñanza. El estudio evidencia que los docentes empiezan a desarrollar creencias positivas sobre el

aprendizaje y con un acercamiento a prácticas constructivistas, lo cual influye de manera positiva en sus creencias.

Las características antes señaladas en un ambiente exitoso de aprendizaje, se relacionan con aspectos de una filosofía humanista, como la que se propone en la presente investigación, la cual se conceptualiza desde los aportes de Savater (1999), en el sentido de promover la formación de ciudadanos libres, con autonomía individual y espíritu crítico.

Zavala y Rodríguez (2010), como parte del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación, en Baja California México, al igual que Frías (2009), coinciden que, dentro del contexto mexicano, se deben superar las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la enseñanza, e implementar experiencias centradas en el aprendizaje, es decir, donde el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje.

Es importante aclarar el concepto de calidad al que se hace referencia en la presente investigación, el cual coincide con lo expuesto por Díaz (2008) y que enfoca la calidad en el contexto de la educación superior latinoamericana, desde una óptica cualitativa, que implica el fortalecimiento de valores democráticos, desarrollo sostenible de la ciudadanía, los ideales de cohesión de los pueblos, todo dentro de la realidad humana y social en que se enmarca el quehacer educativo.

Temáticas afines a esta investigación, también son de interés en el contexto educativo español, en donde destacan estudios interesantes sobre el tema de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario y, al igual que los estudios expuestos anteriormente, van en la línea de repensar el papel de formación de la educación universitaria con una visión más humana de su quehacer.

Así, por ejemplo, Rodríguez (2006), desde su experiencia en la Universidad de Oviedo, se refiere al tema del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la Educación Superior, como uno de los retos a enfrentar en el presente siglo. Invita a superar modelos tradicionales en los cuales el profesorado es el protagonista en la transmisión del conocimiento, mientras limita al estudiante a un papel pasivo. Rodríguez (2006), propone cambios en el contexto universitario, entorno al aprendizaje, en el marco de un enfoque constructivista interactivo que promueve la autonomía, el pensamiento crítico y divergente en los y las estudiantes, y el profesor y profesora son mediadores.

De la Torre y Tejada (2007), presentan los resultados de una investigación realizada en España, referente al tema del estilo de vida y sus relaciones en la actividad académica y aprendizaje universitario. Dicha investigación es parte de otra investigación macro sobre el tema de: Estrategias didácticas innovadoras para la formación e innovación docente. En esta investigación de estudio de caso participaron 356 estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, y se les aplicó un cuestionario de inferencia verbal y cuestionario abierto. Entre otras cosas, se quiere conocer las motivaciones de los y las estudiantes y el porqué unas clases les resultan más interesantes que otras.

Para dichos autores, la forma de ser, actuar, pensar, sentir, decidir, son las que conceptualizan como estilos de vida. Y señalan que dentro de un enfoque ecosistémico en el ser humano interactúan los componentes biológicos, psicológicos, neurológicos y educativos. Es decir, las capacidades y emociones del ser humano se evidencian en la vida cotidiana y, también, en el contexto académico universitario.

Por otra parte, Vázquez y Manassero (2009), plantean una investigación básica realizada en la Universidad de Baleares, que pretende identificar factores afectivos cruciales para el aprendizaje de la ciencia y la tecnología (CyT). La singularidad de este proyecto radica en su focalización sobre los aspectos afectivos de la educación en CyT, que comprenden las actitudes de los y las estudiantes hacia diversos aspectos y problemas relacionados con estas áreas del saber.

Los autores hacen referencia a los aspectos actitudinales, afectivos y emocionales en el campo de la educación científica y tecnológica, para motivar a los y las estudiantes, ya que se detecta falta de interés y actitudes negativas hacia la problemática ambiental en el alumnado. Los autores proponen un currículo de ciencia y tecnología que sea relevante para los y las estudiantes y la sociedad, de manera que profundice en la dimensión social y educativa. Este estudio evidencia las voces de los y las estudiantes, las cuales tocan temas afectivos y sus implicaciones con el aprendizaje de la CyT. Es importante destacar como en la formación en ciencia y tecnología, se debe recurrir a aspectos humanistas, como los valores y actitudes, para crear conciencia dentro de la temática en la calidad de vida y la sobrevivencia humana.

La investigación que presenta Feixas (2010), de la Universidad Autónoma de Barcelona, analiza el tema de los cambios que se dan en la trayectoria del profesor y profesora en el ejercicio de su docencia universitaria, en su conocimiento sobre aspectos como sus creencias sobre docencia, preocupaciones, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, relación con los y las estudiantes y compañeros de departamento y, de esta manera, la posibilidad de poder acercarse para detectar cuáles aspectos favorecen o limitan su desarrollo pedagógico.

Insiste Feixas (2010), que el “conocer los estadios de desarrollo de los profesores contribuye a orientar dicho desarrollo y a mejorar su actuación en clase” (p. 1), y menciona tres etapas por las que transita el profesor y profesora universitaria: una orientación centrada en su inicio como docente, una orientación centrada en la enseñanza y, en una etapa final que no siempre se alcanza, una orientación centrada en el estudiante y su aprendizaje. Esta última etapa es muy importante, ya que permite buscar el equilibrio en el desarrollo cognitivo y afectivo en los y las estudiantes, es decir, promover el desarrollo y aprendizaje del estudiante.

Sin embargo, señala Feixas (2010), que esta etapa no es la más evidente en el contexto universitario, más bien prevalecen estilos centrados en la transmisión de contenido, tal y como lo anotan Barrea (2010), Campos (2003) y Serrano (2007). La investigación planteada por Feixas (2010), pretende fomentar la reflexión para promover profesoras y profesores universitarios reflexivos y críticos en su docencia, para que, a la vez, pueda inspirar estas mismas actitudes en sus estudiantes y, de esta manera, impactar en el aprendizaje de los y las estudiantes y en su propia formación como docente universitario.

Otro estudio español de Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), se refiere a la percepción que tienen los y las estudiantes sobre “profesores buenos” en el nivel universitario y conocer los modelos utilizados en su práctica docente, dentro del continuum del modelo de “transmisión del conocimiento” centrado en la enseñanza, (centrado en el profesor-profesora) y el extremo del modelo de “facilitación del aprendizaje” (centrado en el aprendizaje o en el alumno).

Esta fue una investigación de tres años, con un diseño descriptivo-exploratorio y con el uso de encuesta en la parte relativa a profesores y profesoras y de una

aproximación etnográfica, que utiliza la entrevista en profundidad, en la parte relativa a los y las estudiantes. La muestra estuvo integrada por 50 estudiantes y 323 profesores. De los resultados más sobresalientes de la investigación se tiene el caso de los profesores respecto a cuatro tipologías o estilos de docencia. Se destacan los siguientes datos: 69 centrados en el aprendizaje y con visión más constructivista, 93 más centrados en la enseñanza, 88 centrados en el aprendizaje y con menos habilidades y 73 más centrados en la enseñanza.

En relación con los y las 50 estudiantes entrevistados sobre las características de un “buen profesor”, emergen los siguientes porcentajes: el 74% se refiere al respeto por el alumno, 66% que tenga capacidad de escucha. Luego aparecen la comprensión, el dar confianza, el carácter agradable, además el 90% la competencia y la buena comunicación, con un 74% que prepare las clases, con un 68% la responsabilidad y con un 46 % el cumplimiento del horario de tutoría. Se evidencia en las opiniones de los y las estudiantes la importancia a actitudes en el docente tales como el respeto a los y las estudiantes, con capacidad de escucha, la competencia y la buena comunicación y la preparación de las clases. También, se valoran la simpatía, el buen humor, es decir los y las estudiantes quieren una profesora o profesor competente, respetuoso, responsable y buen comunicador.

Lo insumos de la investigación de Gargallo et al. (2010), son de gran valor y pertinencia para la presente investigación, debido a que se desarrolla en el contexto universitario y toma en cuenta la voz de actores fundamentales de este escenario: profesores-profesoras y estudiantes.

En el contexto norteamericano, y en los niveles educativos desde el preescolar hasta la secundaria, Shute (2009), señala tres dominios no cognitivos y su influencia en el

logro académico. Dichos dominios son: los comportamientos, las estrategias de aprendizaje y el clima escolar, los cuales interactúan sobre el rendimiento académico, en especial en áreas como la lectura y matemáticas. Shute (2009), aclara que estos tres dominios se han utilizado, también de manera intercambiable con otros como: la cultura escolar, clima escolar, la escuela, medio ambiente, entorno de aprendizaje, sentido de comunidad y destaca que un clima escolar positivo se caracteriza por la apertura.

Además, la autora señala que algunos investigadores pueden tener diferentes puntos de vista sobre los componentes más críticos del clima escolar, donde prevalecen las normas y los valores, los cuales influyen en la enseñanza, en los programas de aprendizaje y en las prácticas dentro de la escuela. Shute (2009), menciona los aportes de Altermatt y Pomerantz (2003); Lefgren (2004); Syvertsen, Flanagan, y Stout (2009), para referirse a que las actitudes, los logros y las normas percibidas entre los compañeros en una escuela juegan un papel importante en la configuración del clima escolar. Y la pregunta: ¿Qué hacen los profesores en el aula y cómo interactúan con los y las estudiantes?, pueden contribuir significativamente a un clima escolar en particular.

Por tanto, las características del profesor y profesora son determinantes en la construcción de un ambiente de aula, y entre esas características positivas destacan un docente: comprometido con el aprendizaje de los y las estudiantes, que posea gran confianza en sí mismo, se sienta bien acerca de su enseñanza y tenga otras cualidades no cognitivas como: la persistencia, el compromiso y el esfuerzo, íntimamente relacionados con su nivel de motivación para hacer una verdadera diferencia en las vidas de los y las estudiantes (Ware y Kitsantas 2007).

Estas experiencias fuera del contexto universitario, son de interés en esta investigación dado que uno de los temas claves es la formación docente, desde el preescolar hasta la secundaria.

Akbari y Karimi (2010), realizan una investigación sobre las características del profesor y profesora como predictor del logro académico de sus estudiantes, y enfatizan que son muchas las investigaciones que reconocen que los maestros tienen gran impacto en los logros de sus estudiantes. Este estudio se ubica en la enseñanza del idioma inglés, tomando en cuenta las variables: estilo de enseñanza, la eficacia del docente y su capacidad reflexiva.

Los participantes fueron 30 profesores de secundaria y preparatoria y los resultados evidencian que las variables antes anotadas, predicen el logro de los y las estudiantes de manera significativa. Akbari y Karimi (2010), se apoyan en los aportes de Ferguson (1991,1998); Goldhaber (2002); Sanders (1998, 2000), para recalcar que el docente y su efectividad influyen en el rendimiento estudiantil y pueden contribuir a cerrar la brecha entre los y las estudiantes.

Vale destacar la variable relacionada con la capacidad reflexiva del docente, y Akbari y Karimi (2010), citan los aportes de Schon, respecto a los dos tipos de reflexión necesarios en toda práctica pedagógica: la reflexión sobre la acción (que se da después de un episodio) y la reflexión en la acción (ocurre durante el acto de enseñar), las cuales permiten la búsqueda de soluciones a situaciones complejas que se presentan en todo proceso educativo, es decir, autoexamen para juzgar lo que se está haciendo, o sea, cuestionar los motivos y actitudes, y deliberar de manera autocrítica para mejorar.

Este tipo de ejercicio reflexivo es fundamental en la docencia universitaria y, en especial, en la formación de docentes, por lo anotado por Akbari y Karimi (2010), y

Shute (2009), sobre el impacto que tiene el maestro en el rendimiento académico de sus estudiantes y en el aporte a un clima de aula adecuado para el aprendizaje y porque, además, señalan que la literatura argumenta que un maestro reflexivo también promueve este tipo de habilidad en sus estudiantes, es decir, la capacidad crítica y reflexiva.

Existen otras investigaciones en la línea de las características y calidad del profesorado, y su impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes, como lo de Hanushek y Steven, 2010 y Sass 2009. Dichos estudios hacen referencia a lo que significa ser un buen profesor o profesora y anotan que este es un tema complejo y heterogéneo, citan a otros investigadores como Clotfelter, Ladd y Vigdor, (2007), quienes, utilizando datos de Carolina del Norte, encuentran credenciales de correlación con la eficacia de los maestros, especialmente en el nivel secundario y su influencia en el rendimiento estudiantil y agregan que los rasgos de su personalidad pueden desempeñar un papel importante en el proceso de aprendizaje.

Todos los estudios antes expuestos, son pertinentes para la presente investigación y sus categorías de análisis, la cuales giran sobre: 1. las vivencias del profesorado y estudiantado en torno dimensión humana en la formación docente; 2. a sus perspectivas respecto cómo concretar en las dinámicas del aula universitaria una formación con rostro humano, y 3. convergencias y divergencias de las voces del estudiantado y profesorado universitario del rostro humano en la formación docente.

Es decir, una propuesta educativa que vaya más allá del desarrollo de un currículo prescrito, y que abra los espacios para se visualice e integre al proceso educativo a ese ser humano que es parte medular de la educación, donde se respete y valore su dignidad como persona y su realidad sociocultural, además se promueva la solidaridad, libertad y el diálogo entre todos los actores, lo que contribuye con una aula democrática y

transformadora, que invita a construir verdaderos actos de conocimiento críticos y reflexivos, que le van a permitir al futuro docente actuar con autonomía para la toma de decisiones en el contexto donde labore. De todo eso se trata la dimensión y el rostro humano en la educación.

En el siguiente apartado se hace un recuento de lo más relevante así como los puntos de convergencia entre las diversas fuentes consultadas.

1.1.4 Conclusiones del estado del arte

Como parte de las conclusiones del recorrido bibliográfico en ese “ir tras las huellas” para elaborar el estado del arte del tema de investigación, es importante destacar, en primera instancia, la tarea ineludible que tenemos quienes estamos involucrados en la formación de los futuros educadores, porque, como lo señala Savater (1999) el acto educativo debe superar la mera instrucción y utilitarismo, para llegar a promover en sus estudiantes la reflexión crítica, la capacidad para pensar, para tomar decisiones y solucionar problemas.

Por ello, en una sociedad democrática se debe garantizar la educación que lleve a la formación de personas autónomas, una educación que no mutile y que no castre. Por tanto, la enseñanza debe ser pluralista, como lo es la misma sociedad, agrega Savater (1999) “la educación democrática debería fomentar el desarrollo de la mundialización humanista” (p. 182).

Como responsables de la formación de los futuros educadores, debemos promover una formación integral, es decir un desarrollo humano del hombre y de la mujer, una formación con rostro humano que impacte en la tarea educativa, para ser coherentes en nuestras prácticas pedagógicas con estos postulados. En este sentido, García Hoz (1988)

y Sciacca, (citado por Soto y Bernardini, 2003), coinciden en la importancia de la formación de ese ser humano integral en todas sus dimensiones: físicas, espirituales, cognitivas y emocionales, y añade A, Bernardini (comunicación personal, 01- 2011), “En definitiva, lo que une el humanismo educativo, es la idea que la formación y perfeccionamiento del ser humano como tal es el fin de la educación”.

Todos estos aportes llevan a reflexionar sobre lo compleja que es la tarea educativa, en el sentido que está tejida por múltiples aspectos, que no se limitan solo a las cuatro paredes del aula escolar y, en especial, si realmente queremos promover una educación integral y humanista, a abrir nuestra mirada para ver la persona dentro del contexto social con toda su dinámica. Esto implica retos y desafíos, para plasmar en lo cotidiano de las prácticas pedagógicas, una propuesta verdaderamente humanizante que promueva el respeto y la dignidad de la persona, por ello no podemos pedirle al maestro una labor humanizadora con sus estudiantes, si en su formación como educador no lo ha vivido.

Como lo señalan (García Hoz, 1988, Savater, 1999), la educación debe contribuir a la formación de un ser humano y un ciudadano que coopere con la sociedad, que le “saquen jugo” a la democracia y que colaboren con los demás en forma solidaria y en el respeto por el otro, en especial en el contexto de una sociedad plural, diversa y democrática, lo cual no omite que se puedan dar opiniones divergentes, ya que justamente la humanidad avanza por el respeto a las ideas, (Savater, 1999).

Los antecedentes expuestos en el apartado anterior vienen a respaldar y a dar una visión más amplia del tema propuesto en esta investigación, ya que tiene que ver con la búsqueda de las mejores alternativas para hacer del espacio del aula universitaria un lugar que se aproxime más a las necesidades humanas de quien aprende. Lo anotado cobra más relevancia en el caso de la formación de educadores, pues, como lo

demuestran muchos de los estudios citados, la influencia del docente es indiscutible para el logro de mejores niveles de aprendizaje y motivación. De ahí que escuchar y conocer las percepciones, opiniones y propuestas de profesoras y profesores universitarios y estudiantes, es un insumo de gran valor para llevar adelante las diferentes fases del proceso investigativo.

Lo anterior nos advierte sobre uno de los grandes retos a enfrentar en el campo de la formación docente, para superar las prácticas tradicionales centradas en la enseñanza, para transitar a un estilo de facilitación del aprendizaje con una activa participación del estudiante Gargallo et al. (2010), además de promover simultáneamente el desarrollo cognitivo y afectivo, (Feixas, 2010). Es un reto que se puede enfrentar con verdadero compromiso y convicción de que es la mejor alternativa para contribuir con la formación de un ser humano que se empodere de su capacidad de transformación y, por tanto, aportar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Desde el desarrollo de esta investigación se quiere aportar al mejoramiento del desarrollo profesional del docente que demanda la realidad mundial actual, un docente que supere su tradicional papel de desarrollar una propuesta curricular propuesta por otros y, de esta manera, contribuir con insumos que movilicen hacia una formación docente con verdadera capacidad reflexiva y crítica.

En el contexto de la formación docente en la universidad, esta investigación pretende plasmar en las dinámicas pedagógicas del aula, los postulados presentes en el eje humanístico de la UNA, entre los que destacan aspectos tales como: la dignidad, la autonomía, la creatividad, la solidaridad, el respeto por las diferencias culturales y de género.

Por tanto, este tipo de reflexión y aspiración es coherente con la invitación que hace Freire (2004), en el sentido de avanzar hacia una educación que provoque el diálogo constante con el otro, que lo predisponga permanentemente a revisiones y análisis críticos.

1.1.5 Hallazgos del estado del arte

Como hallazgos importantes en los estudios citados en la fase de la justificación fundamentada podemos citar los siguientes aspectos:

Aportes teóricos-conceptuales y metodológicos

-La educación en toda su dimensión es una potente herramienta para humanizar en el contexto competitivo e individualista que se vive hoy.

-Es preciso un cambio de actitud en la docencia de cara a la relaciones con los y las estudiantes en el contexto actual, lo cual interpela al docente para buscar nuevas formas en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

-Se requiere mejorar la capacidad reflexiva del docente, de manera que le permita esa toma de conciencia de la importancia de su papel y las implicaciones en la transformación de la sociedad.

-Dicha reflexión en el ejercicio de la docencia, permite la búsqueda de la coherencia en los procesos pedagógicos, enmarcados en la autonomía e intercambio respetuoso de ideas entre sus actores y, de esta manera, promover la capacidad crítica y solidaria en los y las estudiantes.

-El componente personal del profesor y la profesora y su capacidad de empatía influyen en el ambiente del aula, en las relaciones interpersonales y en los aprendizajes

de sus estudiantes. Por ello, es importante establecer “rutas” orientadoras en los procesos formativos del docente.

-Las relaciones sociales que se generan en el aula, impactan la construcción de identidades y subjetividades de los y las estudiantes, y el docente tiene gran influencia en esa construcción.

-Las interacciones que se generan en el aula, producto de las características personales del docente y los y las estudiantes, conforman el clima que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje

-En esas dinámicas del aula se evidencian los valores, actitudes, comportamientos y creencias, tanto de profesores-profesoras, como de estudiantes.

- La educación universitaria lleva a replantearse el papel tradicional de enseñanza, para trascender hacia la formación de un sujeto con una visión más humana de los fenómenos sociales, y avanzar hacia una formación holista que considere la complejidad de la dimensión humana de sus actores.

- El contexto universitario, debe ser el terreno apropiado para generar ese debate democrático y articular acciones que promuevan el pensamiento divergente, la libertad intelectual y el desarrollo social.

-La docencia universitaria debe superar la tradicional relación vertical profesor-estudiante y tomar en cuenta aspectos afectivos.

- Es preciso promover y potenciar la formación de un sujeto consciente de su papel para la transformación de sí mismo y la sociedad.

- Hoy se requieren docentes con capacidades profesionales que los lleven a ejercer la docencia con: sensibilidad, inteligencia, apertura y con compromiso por la solidaridad y la justicia, de cara a los nuevos retos en el contexto universitario.

-Urge una reflexión en torno al accionar de la profesora y el profesor universitario en sus tres dimensiones: personal, pedagógica y disciplinar.

-Integrar estas tres dimensiones a las dinámicas del aula para promover la construcción de aprendizajes.

1.2. El planteamiento del problema de investigación.

La formulación del problema de investigación desde el enfoque cualitativo, se convierte en el punto de partida del estudio, porque permite orientar la exploración, la descripción y el entendimiento (Hernández et al., 2006).

Los autores mencionados enfatizan que la finalidad de un problema es “afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación” (p. 46), es decir, un problema de investigación bien elaborado va a permitir la delimitación clara y precisa del pensamiento del investigador y, por tanto, direcciona el camino a seguir, teniendo presente la coherencia entre todas las demás fases e integra los siguientes elementos: objetivos para guiar el estudio, pregunta clara: qué, porqué, para qué, además que sea viable y que aporte nuevas perspectivas.

Por otra parte, Rodríguez, Gil y García (1996), señalan que las preguntas en la investigación cualitativa no están asociadas a un determinado momento del estudio, sino que son fruto de todo el proceso investigativo, ya que en el ámbito cualitativo la búsqueda a esas interrogantes es una tarea permanente del investigador, quien tiene una comprensión global del problema en estudio. Al respecto, Rodríguez et al. (1996):

Fines, propósitos y cuestiones de investigación están en un continuo de abstracción-concreción que delimita el problema básico de toda la investigación cualitativa en educación, comprender cómo los que participan en un fenómeno educativo actúan y explican su proceder de acuerdo al modo en que la definen la realidad de ese fenómeno (p. 102).

Las preguntas de la investigación, son el corazón del diseño de la investigación y tienen gran influencia en todas las fases del proceso, porque guían lo que se quiere conocer en el estudio, (Maxwell, 2013).

En el campo socioeducativo, las posiciones personales, ideológicas, los valores y dilemas del investigador tienen gran influencia en la formulación del problema. En esta misma línea, Creswell (2003), menciona que el investigador cualitativo, sistemáticamente, se refleja de manera sensible en la investigación con su biografía personal y, por tanto, esta introspección y autoconocimiento de sus valores, prejuicios e intereses, forman parte del proceso investigativo, lo que refleja honestidad y apertura a la investigación. Lo anterior, es lo que se conoce como reflexividad, es decir, que el investigador es parte indisoluble del estudio, Hammersley y Atkinson, 1983, (citado por Maxwell, 2013).

Dentro de este marco, cobra relevancia el tema de la investigación: *“La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores, un estudio de caso”*, por cuanto esta emerge como parte de la autorreflexión y de la vivencia de la investigadora en el campo de la docencia universitaria en el área de la formación docente.

Dichas reflexiones han generado la inquietud en torno a la responsabilidad social que implica la formación de los futuros educadores y sobre las repercusiones que tiene el docente en la formación del ser humano presente en sus aulas. Lo anterior lleva a pensar en la urgente necesidad de proponer un enfoque de educación humanista, que potencie las virtudes del ser humano, donde se promueva la discusión y la divergencia de pensamientos, dentro del marco de respeto por la persona. (Savater, 1999). Para plasmar estos ideales, se requieren buenos maestros, que trasciendan su papel tradicional de desarrollar contenidos y transmitir información.

Por tanto, esta investigación quiere aportar a la reflexión en el contexto universitario, y en particular a los responsables de la formación de los futuros educadores, en torno a las interacciones que se generan en el aula universitaria, a fin de develar cuáles son esas prácticas pedagógicas apropiadas para promover acciones que lleve, entre otras cosas, a plasmar los ideales humanísticos que se proponen en la Universidad Nacional.

Lo anterior, porque los estudios citados en los antecedentes, evidencian que un clima de aula adecuado, donde se vive el respeto, la libertad y la dignidad de todos sus actores, repercute de manera directa en mejores condiciones para el aprendizaje y contribuye a la formación de seres humanos con más capacidad crítica y reflexiva. En este sentido, dichos estudios también señalan que las características personales de la profesora y profesor universitario impactan de manera importante en el ambiente de aprendizaje y en el proceso de formación de sus estudiantes.

1.2.1 Formulación de preguntas generadoras

Como parte de las reflexiones anteriores, emergen una serie de preguntas y, en este sentido, es importante anotar, lo propuesto por Punch (1999, p. 38), respecto al papel central de la preguntas en la investigación, que se refiere a cinco aspectos claves:

1. Organiza el proyecto, le da dirección y coherencia, 2. Delimita el proyecto, mostrando sus bondades, 3. Mantiene focalizado al investigador durante el proyecto, 4. Provee un marco para escribir el proyecto y 5. Puntualiza los datos a responder con la investigación

1.2.2 Preguntas generadoras:

1. ¿Cómo incide la dimensión humana en la formación docente desde la Vivencia del estudiantado y profesorado universitario?
2. ¿Cuál es la vivencia cotidiana de estudiantes universitarios con respecto a la dimensión humana en su formación docente?
3. ¿Cuál es la vivencia cotidiana de profesores y profesoras universitarias con respecto a la dimensión humana en las dinámicas del aula?
4. ¿Cuáles son las dimensiones humanas presentes en las dinámicas del aula desde la percepción de estudiantes, profesores, profesoras universitarias?
5. ¿Cuáles son las condiciones que permiten promover prácticas pedagógicas reflexivas para una educación con rostro humano en el ámbito universitario?

1.2.3 Justificación del problema de investigación

La Universidad Nacional (UNA), tiene sus cimientos sobre la que fuera la Escuela Normal, la cual fue un ícono en la formación de maestros en Costa Rica, es por ello que la presente investigación tiene como uno de sus temas centrales una formación docente humanística, la cual coincide mucho con lo planteado en el Eje Humanístico presente en

los planes de estudio de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar de la UNA y que señala lo siguiente:

El Eje Humanístico responde a uno de los ejes de desarrollo de la Universidad Nacional. 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. Persigue la formación de sujetos autónomos, creativos, emprendedores e innovadores que sean capaces de crear su propio proyecto profesional en armonía con su entorno social y natural. Se promueve en el ser humano los valores de la solidaridad, el respeto a las diferencias personales, culturales y de género. Desarrolla capacidades interpretativas necesarias para descifrar los diversos órdenes simbólicos. (Plan de Estudios Carrera de Educación Preescolar, División Educación Básica (DEB), Universidad Nacional (UNA, pp. 40-41).

De esta definición emergen una serie de aspectos importantes que deben ser considerados e incorporados en la docencia universitaria, y en especial, en el campo de la formación docente. Entre ellos destaca la visión de un ser humano con un papel protagónico donde se promueva su dignidad, derechos, responsabilidades, y el desarrollo armonioso de todo su potencial. Además, enfatiza la autonomía, creatividad, e innovación en su formación para ser emprendedores de su proyecto, en un marco de solidaridad y respeto por las diferencias culturales y de género.

Lo anterior, es un tema relevante en el campo de la docencia universitaria, pero en especial en la formación de docentes, la cual está bajo la responsabilidad del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de esta se pretende plasmar los ideales

humanísticos en dicha formación. Lo que resulta pertinente de cara a las problemáticas socioeducativas que se viven en la actualidad en todos los niveles del sistema educativo nacional.

Brokbank y Mc.Gill (2002), enfatizan en que la educación a nivel superior debe planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje que lleven a sus estudiantes, profesores y profesoras a una verdadera reflexión crítica para enfrentar la complejidad del mundo actual y centrar su atención en el proceso transformador, pero, a su vez, la misma educación superior debe transformarse, es decir, superar la tradicional transmisión del conocimiento y caminar hacia el aprendizaje reflexivo y crítico.

Las prácticas humanistas son de suma importancia en la formación docente, para promover un clima de aula adecuado para el aprendizaje y para el logro de una formación integral, que contemple todas las dimensiones del ser humano: físicas, espirituales, cognitivas y emocionales. Este tipo de visión integral en la formación a nivel universitario, es necesaria, por cuanto en este contexto se tiende a privilegiar más la dimensión cognitiva, sobre las dimensiones personales y afectivas. Brockbank y McGill (2008), señalan que: “Los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla. En consecuencia ¿cómo va a utilizarse para el aprendizaje?”(p.13).

Por otra parte, el poder implementar prácticas pedagógicas enmarcadas dentro del enfoque humanista, va a permitir un ejercicio docente más coherente con las demandas y necesidades de la sociedad actual y con el respeto a todos los actores involucrados en el proceso educativo, de manera que el espacio del aula universitaria incorpore en sus dinámicas las necesidades humanas de quien aprende y que se promueva tanto el desarrollo cognitivo como el afectivo, (Feixas, 2010).

Savater (2006), insiste que la educación tiene como tarea fundamental el promover ampliamente la libertad humana y enfatiza que la humanidad no es algo dado o mecánico, es algo que se desarrolla y para llegar a ser humanos se necesita de los demás o de los otros y otras, es decir se da en relación con los demás.

Los diversos estudios consultados, coinciden en la importancia e influencia de los aspectos personales, afectivos o motivacionales para mejores condiciones en el ambiente de aula. En este sentido, Solé (1999), menciona que: “Las representaciones mutuas, las formas de vernos, constituyen un elemento esencial para comprender la relación que se establece entre las personas en el curso de una interacción” (p. 36), por lo que este tipo de representaciones inciden en el logro de aprendizajes significativos.

El presente estudio, con un enfoque cualitativo, visualiza a los informantes como co-constructores en una relación dialógica y respetuosa con el investigador, en un proyecto comunitario, (Denzin y Lincoln, 2005), y con diversas miradas y de espacios dialógicos para escuchar las voces de los otros y las otras. Mediante el enfoque cualitativo, se abre el espacio para que los protagonistas del proceso educativo de la División de Educación Básica de la UNA, tanto estudiantes, como profesores y profesoras puedan externar sus vivencias cotidianas, percepciones o representaciones en torno a la dimensión humana en las dinámicas interactivas que se generan en el aula universitaria.

El poder escuchar las voces de los y las estudiantes, sus vivencias cotidianas en el aula universitaria en torno a dicha dimensión, va a permitir identificar su perspectiva y, de esta manera, contrastar con las percepciones de los profesores y profesoras, para develar las prácticas desde la dimensión humana que subyacen en la formación de educadores.

Lo anterior, con la aspiración de lograr la concientización y un verdadero compromiso de todos los actores antes mencionados, para concretar prácticas pedagógicas coherentes con los ideales humanistas, como corresponde a un ente encargado de la formación de los futuros educadores.

Como parte de esta investigación cualitativa, a continuación se presenta el propósito general y los propósitos específicos, que guían este estudio.

1. 2.4 Propósitos de la investigación

1.2.4.1 Propósito general:

Develar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes, profesores y profesoras, universitarios respecto a la dimensión humana en la formación de un docente reflexivo.

1.2.4.2. Propósitos específicos:

1. Indagar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes universitarios respecto a la dimensión humana en su formación docente.
2. Identificar la vivencia cotidiana de la profesora y el profesor universitario respecto a la dimensión humana en la formación docente.
3. Identificar cuáles son las dimensiones humanas que los y las estudiantes universitarios priorizan para una formación docente reflexiva.
4. Reflexionar sobre las vivencias de estudiantes, profesores y profesoras sobre la dimensión humana en la formación docente.

1.3. Plataforma conceptual de abordaje para el desarrollo de la investigación

1.3.1 Introducción

La realidad compleja y dinámica en la que está inserto el ser humano, demanda de una seria reflexión para su estudio y comprensión. Lo anterior, porque dicha realidad no es una simple copia, se trata de una construcción social producto de esa interacción entre el sujeto y su contexto (Carretero, 2005), ya que, como seres humanos, estamos insertos en una cultura y somos portadores de una historia.

El campo educativo no escapa a este dinamismo y, por tanto, se requiere de una actitud crítica y reflexiva para acceder a su estudio, mediante la investigación educativa.

En este sentido, es importante preguntarse cuáles son las creencias que tengo como investigador para acercarme a ese objeto o sujeto de estudio, lo cual implica un desafío y un compromiso para comprender las dinámicas que se generan en el contexto educativo y aportar a su transformación.

El investigador educativo debe desarrollar la habilidad de “leer” los escenarios a estudiar, y ofrecer alternativas de solución. Como parte de esta tarea, a continuación se hace una reflexión para determinar la plataforma conceptual con que se aborda el objeto de estudio de la presente investigación, teniendo en cuenta que el análisis de los fenómenos educativos es dinámico y requiere de diversas miradas.

1.3.2. La cosmovisión en los escenarios de la investigación educativa

En los enfoques cualitativos, el investigador refleja de manera constante su propia biografía y ésta pasa a formar parte del proceso de investigación (Creswell, 2003). Las creencias o la cosmovisión del investigador, son un tema ineludible de tratar en el

contexto de la investigación educativa, porque el investigador como sujeto con identidad, mira a través de sus ojos las problemáticas que se viven en la cotidianidad de los escenarios educativos.

En este sentido, el investigador educativo en su afán de comprender y transformar ese mundo educativo, debe reconocer que su cosmovisión va a permear todo el proceso investigativo. La intersubjetividad que se genera de la interacción: investigador-investigado, va a propiciar la construcción dialógica de propuestas de transformación de esa realidad.

Es importante aclarar el concepto de paradigma que se expresa en esta investigación, el cual se conceptualiza como la plataforma para explicar o mirar la realidad a estudiar, la siguiente cita de de Guba y Lincoln (2005), ilustra de mejor manera dicha conceptualización:

Las cuestiones de método son secundarias a las cuestiones de paradigma que nosotros definimos como el sistema de creencia básica o cosmovisión que guía al investigador no solamente en la selección de métodos, sino también en maneras fundamentales hablando ontológica y epistemológicamente (p. 1).

En esta misma línea, Morin (1999), enfatiza que “Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos” (p. 9).

Ese sistema de creencias o filosofías personales, son las concepciones que servirán de faro al investigador a lo largo de todo el proceso, dichas creencias definen o determinan las actitudes de la personas y orientan su interacción con el mundo, es decir, forman parte de la vida y son la base sobre las cuales las personas manejan su vida (Ortega y Gasset, citado por Ruiz, 2006).

Como se visualiza, el tema de las cosmovisiones debe ser abordado en el campo de la investigación, porque es el camino que guía al investigador en la búsqueda de esas respuestas a las interrogantes que lo mueven a investigar.

El reconocer el sistema de creencias le va a permitir al investigador un acercamiento más pertinente y provechoso con su campo de estudio, sin que esto implique caer en dogmatismos o visiones reduccionistas, porque la investigación educativa es compleja y dinámica, como lo es el mismo ser humano.

1.3.3. Las dimensiones para el abordaje conceptual

1.3.3.1. Dimensión ontológica

En el caso de esta investigación, se visualiza una realidad dinámica y cambiante, porque dicho contexto está integrado por una serie de actores humanos: estudiantes, profesores, profesoras e investigadora, es decir, una realidad educativa, conformada por las interacciones y vivencias en el campo de la formación docente en el nivel universitario. De ahí que, prevalece una dimensión ontológica ubicada en el constructivismo, es decir, una realidad dinámica y, construida en las interacciones entre el sujeto y su contexto.

Además, es importante señalar que desde la temática de esta investigación, también emergen características relacionadas con la visión crítica, la cual asume la realidad plástica e influenciada por factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género.

En síntesis, subyace un concepto ontológico de una “realidad creada, cambiante, dinámica holística y polifacética. No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas e interdependientes” (Gurdián, 2007, p. 66).

1. 3.3.2 Dimensión epistemológica.

La epistemología o teoría de la ciencia, visualiza el conocimiento como producto de la interacción del ser humano con su medio para organizar y sistematizar el saber. En este estudio, se asume la posición constructivista, por lo vínculos interactivos entre el investigador y lo sujetos de la investigación, y desde esa relación dialéctica emergen los resultados de la investigación.

Desde los aportes de la teoría crítica, la dimensión epistemológica supone una vinculación interactiva entre los valores del investigador y lo que se investiga, lo que influye en la investigación, en sus hallazgos o resultados (Guba y Lincoln, 2005).

Para efectos de esta investigación, las dimensiones epistemológicas anteriores, permiten un acercamiento más humano con ese Otro y Otra de la investigación, es decir, con los informantes: estudiantes, profesoras y profesores universitarios, quienes son co-constructores en una relación dialógica y respetuosa con el investigador, en un proyecto comunitario. (Lincoln, 2002).

1. 3.3.3 Dimensión metodológica.

Esta dimensión nos remite al cómo y al camino de la investigación, sin limitar esta dimensión a los métodos, por el contrario, éstos se deben ajustar a la metodología (Guba y Lincoln, 2005). Los supuestos metodológicos, se refieren a la forma en que se enfocan o buscan las respuestas, lo cual incluye los procedimientos, fuentes, técnicas e instrumentos para recolección y análisis de datos (Gurdián, 2007).

En esta investigación y, desde la posición constructivista, la metodología es hermenéutica y dialéctica, lo cual permite la construcción social entre investigador e informantes. Desde la teoría crítica, se da una metodología dialógica-dialéctica, es decir, prevalece un diálogo entre el investigador y los sujetos de la investigación.

Dentro de un enfoque de investigación cualitativa, se abre el espacio para incorporar diversas miradas y voces de los actores del proceso investigativo, porque la investigación cualitativa nació de la preocupación por el Otro y la Otra y su experiencia humana, Denzin y Lincoln (2005).

En síntesis, la dimensión metodología de este estudio, es un enfoque de investigación cualitativo y un diseño hermenéutico/fenomenológico, que propicia el espacio para la expresión de los actores implicados en la investigación, en este caso, el diálogo entre profesores, profesoras y estudiantes

1. 3.3.4 Dimensión axiológica.

Los valores, tanto en la posición constructivista como desde la teoría crítica, tienen un lugar importante, porque éstos y los hechos tienen una relación interdependiente (Guba y Lincoln, 2005). De ahí que, los intereses, valores, creencias y actitudes del investigador, se hacen patentes en el proceso investigativo, como una herramienta para leer el mundo. Desde esta investigación sobresalen valores como la dignidad, la libertad, la autonomía, la creatividad, la solidaridad, el respeto por las diferencias y el diálogo.

1.3.4. Conclusiones de las dimensiones en el abordaje de la investigación

El ser humano, a lo largo de la historia, siempre ha estado en la búsqueda de esos caminos y teorías para construir y entender su realidad o su experiencia de vida.

En el contexto educativo, la investigación educativa, demanda de una mirada amplia y flexible para entender la complejidad de relaciones y dinámicas que se generan en este contexto. De ahí que las opciones planteadas desde las propuestas: positivista, post-positivista, teoría crítica, constructivismo y participativo, Guba y Lincoln (2005), permiten al investigador educativo una gama de opciones para acercarse a ese objeto o

sujeto de la investigación, de acuerdo a las preguntas de esa realidad a estudiar y de su cosmovisión.

Es importante enfatizar, lo anotado por A. Bernardini (comunicación personal, 01-2011): “la teoría se va construyendo y no es necesario asumirla como un dogma”, porque un verdadero investigador es creativo, innovador y abierto para leer las demandas de una realidad cambiante, dinámica y compleja, como lo es la realidad educativa. Por tanto, no se debe tener una visión reduccionista o dogmática al centrar la discusión si el enfoque investigativo a utilizar, es cuantitativo, cualitativo o mixto, por el contrario se trata de ser coherente y transparente desde el abordaje epistemológico que se asuma.

Capítulo II

Fundamentación teórica.

2.1 Introducción.

El acto educativo es un fenómeno ante todo humano y, como tal, es necesario un acercamiento dialógico, una escucha sensible entre los actores involucrados en esta dinámica, para ese cruce de saberes, aportes y de miradas múltiples que vienen a enriquecer la pedagogía.

Es por ello, que se deben tener en consideración diversas dimensiones en la formación docente, más allá de lo disciplina pedagógica, e incorporar aspectos tales como la dimensión crítica-reflexiva, para que el educador se empodere con autonomía y responsabilidad de su tarea. Es, también, muy importante incorporar la dimensión humana-emocional, que tiene gran influencia en el clima que se genera en la vida cotidiana de las aulas y, por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje (De la Torre y Tejada, 2007).

El docente tiene la responsabilidad de propiciar el pleno desarrollo humano de sus estudiantes, lo que a su vez, implica que desde su formación se le debe brindar las herramientas para ello, es decir, que los currículos contemplen esta temática a lo largo de toda su formación.

Es necesario propiciar una práctica docente donde se vivencie la divergencia de pensamiento, se abran los espacios dialógicos entre docente-estudiante, se promueva la autonomía y verdadera participación del que aprende. Lo anterior, implica un espacio democrático, en el cual se respeten todas las dimensiones humanas, incluidas las emociones y, de esta forma, se estará gestando un clima académico para la construcción de conocimientos significativos y reflexivos.

Los antecedentes señalados en el capítulo I, evidencian la relevancia y necesidad de este tema, por ejemplo, es de suma importancia que el acto educativo supere la simple instrucción y utilitarismo, para llegar a promover en los estudiantes la reflexión crítica, la capacidad para pensar, para tomar decisiones y solucionar problemas.

Por otra parte, es fundamental plasmar prácticas pedagógicas verdaderamente humanizadoras, que promuevan el respeto y la dignidad de la persona, lo cual tiene incidencia directa en mejores niveles de aprendizaje y motivación, por ello, no se puede desligar el desarrollo cognitivo del afectivo, lo cual contribuye con la formación de un ser humano que se empodere en su capacidad de transformación (Serrano, 2007) y de construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La personalidad del profesor y profesora y su capacidad de empatía influyen en el ambiente del aula, en las relaciones interpersonales y en los aprendizajes de sus estudiantes, de ahí que es importante establecer rutas orientadoras en los procesos formativos del docente (Cascante y Francis, 2010).

El reto es superar la formación fragmentada del conocimiento y avanzar hacia una formación holista que considere la complejidad de la dimensión humana de los actores involucrados en la tarea educativa.

La siguiente fundamentación teórica, aborda una serie de temáticas relacionadas con aspectos medulares que se deben dar en la formación del docente dentro de la complejidad que vive hoy el mundo actual.

2.2. Hacia una formación docente crítica y emancipadora

2.2.1 La formación docente en los escenarios actuales.

La tarea educativa y, por tanto, el y la educadora enfrentan hoy una serie de retos y desafíos ante los nuevos escenarios; demandan de otras herramientas para ser más pertinentes en sus prácticas pedagógicas, lo cual tiene implicaciones directas en la formación de los docentes.

La educación, como fenómeno social y humano, es un sistema abierto, y permeable a todo lo que sucede alrededor y no escapa a esta coyuntura, de ahí que debe asumir una postura crítica y repensar su papel en el contexto mundial y complejo que se vive hoy. Todo esto lleva a romper con viejos paradigmas de corte lineal, estático y parcializado, (Taeli, 2003), y obliga a dar diversas miradas al quehacer educativo, que, como fenómeno eminentemente humano y social, es multidimensional e interrelacionado.

En este sentido, es preciso tomar acciones en el campo de la formación docente, se requiere de un nuevo tipo de maestro y maestra con el protagonismo y empoderamiento necesarios para los retos a enfrentar en la vida cotidiana de las aulas. Knut (2000), insiste en la necesidad de mejorar los niveles de formación, los programas de capacitación o de formación continua para los maestros, de esta manera, se evidencia la necesidad a no permanecer anclados a una visión retrospectiva, y superar la concepción de un docente que solo enseña contenidos disciplinares descontextualizados.

Se debe pensar y concretar una formación docente que le permita diseñar estrategias de acción innovadoras, definir y plantear situaciones en las cuales los y las estudiantes puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, con la autonomía necesaria para contextualizar su labor.

El docente debe promover experiencias que lleven a potenciar en sus estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas, enfrentar los cambios acelerados de la sociedad, fomentar la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad, todo lo cual demanda el desarrollo de un currículo que lleve a la construcción de verdaderos aprendizajes en sus estudiantes.

Como lo señala Sanjurjo (2006), “apuntamos a contribuir a la formación docente, convencidos de que es uno de los principales resortes para el cambio en la educación” (p. 12), lo que implica una continua revisión crítica de la propia práctica, para poder comprender, transformar y proponer alternativas pertinentes.

En este sentido, menciona Sanjurjo (2006), que toda actividad docente debe ser participativa de manera que le permita:

- objetivar nuestra práctica como objeto de estudio, es decir, tomar distancia.
- reflexionar críticamente sobre esa práctica con nuevos marcos teóricos, para modificarla o enriquecerla.

Ante el panorama descrito, Gimeno (2002), llama la atención en el sentido de que esa “renovación pedagógica” que se demanda del maestro, se enfrenta muchas veces a currículos prescritos que limitan sus opciones pedagógicas y diseñan su socialización, lo cual en muchas ocasiones coarta su autonomía profesional.

Además señala Gimeno (2002): “Al profesor se le exige cada vez más, pero los sistemas para su formación y actualización se mantienen mucho más estables, aunque sea una tendencia creciente el ir aumentando el nivel académico de su formación” (p. 178).

Por su parte, Carneiro (2006), hace referencia a un nuevo profesionalismo docente, que entre otros aspectos, implica la capacidad para encarar los desafíos impostergables de esta

sociedad mutante y encontrar el sentido de su quehacer, donde su visión de vida, educación y ser humano, le lleva a tomar una posición. Además, es relevante que sea reconocido como experto en su área y, especialmente tener presente su dignificación como profesional, ubicado a la vanguardia de las decisiones educativas.

Es, por ello, que el siguiente tema plantea importantes retos en el campo de la formación docente, porque los principios de la pedagogía crítica permiten un mejor abordaje de los desafíos educativos de la época actual.

2.2.2. El reto de una educación liberadora en la formación docente.

Una formación docente enmarcada en los ideales de la pedagogía crítica tiene, necesariamente, que hacer referencia a uno de los más importantes exponentes de este tema: Paulo Freire y su pensamiento, el cual se caracteriza por hacer de la educación una práctica para la liberación del ser humano. En este sentido, Soto y Bernardini (2003) señalan: “La experiencia educativa para Pablo Freire está enmarcada como práctica para la libertad, esto es, como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo y en la medida que lo transforma realiza su libertad” (p. 295).

Freire, fue un promotor de una educación con interés emancipador, en el cual el estudiante no es un receptor pasivo, sino un creador activo del currículum junto con el profesor y profesora. Una educación liberadora, de acuerdo con Freire (Citado por Grundy, 1998) implica:

La liberación de la educación consiste en actos cognitivos, no en transferencia de información. Se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible, (lejos de construir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos, (por una parte el profesor y profesora, y por otra parte los alumnos). El

profesor o profesora, deja de ser meramente quien enseña, para ser el mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, mientras son enseñados, también enseñan (p. 142).

Es así como Freire propone una teoría crítica que ilumine o que concientice para la transformación de la realidad, para el logro de la autonomía, del diálogo, de la comunicación, e insiste en que la existencia humana no puede ser silenciosa. En la cultura del silencio, las masas están mudas, es decir, tienen prohibido tomar parte creativa en las transformaciones de su sociedad y, por tanto prohibido ser. (Grundy, 1998). Agrega, Freire, (citado por esta autora), que la autorreflexión es fundamental en el ser humano, para ser protagonista en el logro de la educación liberadora y de su aporte a la creación de la cultura.

Se trata de una pedagogía democrática que estimule el sentido crítico y la participación de los y las estudiantes en su comunidad educativa, mediante herramientas intelectuales y espacios para esos encuentros sociales, Aubert, Duque, Fisas y Valls (2010).

Desde la propuesta de la pedagogía crítica de Freire (1998), se conceptualiza la educación en el sentido de una educación problematizadora, que abra los espacios para el diálogo, en una relación horizontal de confianza educador-educando, una educación de corte humanista que lleve a superar la tradicional educación bancaria alienadora.

Para Aubert et al. (2010), la educación ha venido perdiendo su papel en el proceso de enriquecimiento personal y social, tiende a ser trasmisora de valores dominantes, lo cual contribuye a legitimar las desigualdades sociales.

Para lograr tales aspiraciones se demanda de un educador empoderado y emancipado pero, ante todo, comprometido con estos ideales, es decir, que sea coherente en su discurso y sus prácticas docentes. La apertura de esos espacios dialógicos es necesaria para que la educación sea una educación crítica y propositiva y, solidaria con el compromiso de la equidad y justicia social. Al respecto, Freire (citado por Soto y Bernardini 2003)

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos y, esto sólo se consigue a través del diálogo (p. 299).

Esa búsqueda de la coherencia fue una de las virtudes que caracterizó a Freire, y es el reto que tenemos quienes de verdad estamos comprometidos con una educación liberadora y respetuosa del que aprende. Justamente, una cualidad del educador progresista es descubrir las posibilidades para la esperanza, y entender que el conocimiento es un proceso de búsqueda constante.

La visión de educación y de conocimiento de Freire enmarca una serie de conceptos claves que son fundamentales que todo educador conozca para el logro de esa coherencia entre su discurso y sus acciones.

Entre esos conceptos claves, destaca la visión de educando, Freire (1998), enfatiza en un educando que merece respeto y que es un sujeto capaz de conocer y que quiere conocer en relación con el otro sujeto, es decir, una visión del proceso educativo desde la dimensión humana. Un educando con capacidad de conocer y aprender, y por ello, no se debe irrespetar, “depositándole” o transmitiéndole una serie de contenidos lejanos

de su realidad. Este es otro aporte y recomendación de Freire (1998), para una práctica educativa coherente, lo que implica partir del aquí y ahora del educando y no del aquí y ahora del educador.

En este sentido señala Freire (1998), que el acto educativo tiene sus propósitos sociales y políticos, y puede ser (o es), utilizado por ciertos grupos dominantes para oprimir y manipular a las personas. De ahí que un educador “liberador” debe favorecer que sus estudiantes se apropien del contenido, despertar en ellos esa curiosidad para aprender a aprender, (procesos metacognitivos), porque enseñar es un acto creador y crítico y no un mecanismo memorístico y acrítico, que castra la capacidad de pensar, lo que lleva a la domesticación. Freire (1998), invita a una profunda reflexión del acto educativo:

He aquí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la Esperanza, posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje. (...) esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía (p. 38).

Lo anterior, ilustra de manera clara la posición Freire, es decir, su preocupación por lo social y donde destaca la solidaridad, la democracia, la libertad y la justicia, lo que refleja su empeño incansable de evitar una educación reproductora de desigualdades sociales y de ser coherente con sus aspiraciones del sueño democrático, e indica que esa coherencia exige una inserción permanente en ese proceso de búsqueda para reducir la distancia entre lo que se dice y se hace.

2.2.3. La perspectiva emancipadora en el contexto universitario: una reflexión necesaria en la formación docente.

Es importante en el ámbito de la formación docente reflexionar críticamente respecto a las interacciones cotidianas que se generan en el contexto universitario y analizar si estas contribuyen con el proyecto de un currículo emancipador, o si, por el contrario, está siendo reproductora de desigualdades e inequidades sociales. Señala, Fernández (2001), que uno de los debates más insistentes sobre la institución escolar, es pensar si su papel es reproductor o transformador: “Todos los poderes políticos se sirven de la escuela para formar, bajo sus pies, una cultura homogénea y leal” (p. 48)

Por tanto, el aula puede ser ese terreno fértil para vivenciar el respeto por la diversidad cultural y el diálogo libre entre sus integrantes, para plasmar la propuesta emancipadora de transformación y la puesta en práctica de ideales democráticos y éticos. Pero también, como proyecto político e ideológico es un espacio en el que se reproducen las inequidades e injusticias sociales, producto de las relaciones de poder que se generan entre profesor (a)-estudiante, o lo que Foucault (citado por Savater, 1999), llama esa capacidad que tienen unas personas de determinar lo que han de hacer o creer otras, ese tipo de coacción no se evidencia en castigos físicos, “sino por medio de una vigilancia que controla psicológicamente y normaliza a los individuos a fin de hacerlos socialmente productivos” (Savater, 1999, p. 100). En este sentido, Pérez (2000), hace la siguiente alusión:

En aquellas aulas donde el profesor es el único e inapelable determinante de las normas y reglas de juego que gobiernan la vida y los intercambios del aula, la negociación se produce adquiriendo la

forma de resistencia pasiva, de desinterés o de rebeldía abierta por parte de los alumnos (p. 268).

De ahí que es importante, repensar la visión de mundo, sociedad y ser humano que tenemos y de nuestro papel como educadores en ese contexto, es decir, se debe hacer una reflexión crítica de la labor como formadores de formadores, para develar cuáles son esas prácticas pedagógicas que prevalecen en la dinámica del aula universitaria y analizar la coherencia entre nuestro discurso y nuestras acciones. Como lo señala Gimeno (1999), “Actuamos de acuerdo a como somos y en lo que hacemos se nos puede identificar como lo que somos” (p. 36), y agrega que detrás de esas acciones está el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones y los modos de entender el mundo, esto es, su actuación como persona.

Sobre esta reflexión, Giroux (1997), llama la atención del papel de la pedagogía en un contexto cultural crítico, y al respecto afirma que:

necesita abrirse a nuevos espacios institucionales en donde los y las estudiantes puedan experimentar y definir lo que significa ser productores culturales capaces de leer y producir textos diferentes, de entrar y salir de los discursos teóricos pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos (p. 17).

Los aportes de la pedagogía crítica sirven de plataforma teórica para comprender dialécticamente las relaciones en el mundo, para evitar una mirada reduccionista desde la racionalidad técnica (Denzin, 2005). La pedagogía crítica supera la tradicional

transmisión del saber, y por el contrario promueve dinámicas problematizadoras para la comprensión de la realidad compleja (Alvarado, 2007).

Desde la pedagogía crítica se puede dar la reflexión ética y la autoconciencia para cambiar la opresión por la libertad y esperanza del ser humano, como contraparte de la pedagogía de la opresión, que produce injusticia e inequidad social, (Freire, citado por Denzin, 2005).

La pedagogía crítica es un movimiento y proyecto progresista de lucha constante para entender el acto educativo, y desde ahí iluminar la participación para la transformación del mundo en que vivimos, por ello, la pedagogía crítica no es un método ni técnica de enseñanza tradicional. Los aportes de la pedagogía crítica permiten en entendimiento y comprensión de las dinámicas que se viven en los centros educativos, partiendo del conocimiento y respeto por los contextos particulares de los estudiantes, para movilizarlos a asumir la responsabilidad social como ciudadanos, Giroux (2013).

Se suman a estas reflexiones los aportes de McLaren y Huertas (s. f.), quienes apuntan que para el cambio educativo, se deben entender las dinámicas interactivas que se generan entre docentes y otros actores del sector; y cómo estas pueden utilizarse para cambiar las escuelas.

Lo anterior, reafirma el planteamiento de la importancia que tiene el espacio del aula, como ese lugar en el que se ponen en juego una serie de discursos y acciones para potenciar, o bien obstaculizar los avances hacia los cambios educativos enmarcados en los ideales de la pedagogía crítica.

Al respecto, es preciso clarificar que ese espacio del aula no se circunscribe a las cuatro paredes de ese lugar físico, sino que abarca toda la comunidad de aprendizaje:

profesorado, estudiantes, padres, madres y otros profesionales, quienes influyen en el proceso educativo, esto es lo que Freire llama la perspectiva dialógica de la educación (citado por Aubert et al., 2010).

Los docentes y los estudiantes, mediante una activa y recíproca colaboración, pueden trabajar juntos en la construcción de unas relaciones dialógicas y respetuosas, que permitan aportar a la transformación de la sociedad. Los retos para el ámbito educativo, desde una pedagogía crítica, implican pensar en un educador empoderado y autónomo que promueva en los y las estudiantes una conciencia ético-crítica, que estimule su pensamiento y capacidad propositiva ante los dilemas presentes en la realidad social.

Efectivamente, desde el marco de referencia que proporciona la pedagogía crítica, se pueden cuestionar las relaciones de poder y las situaciones asimétricas, y superar la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional, que produce en el educando un efecto de pasividad y una lectura fragmentada de la realidad (Alvarado, 2007).

Esa es la riqueza de reflexión y cuestionamiento que genera la pedagogía crítica, lo que provoca pensar y repensar las tradicionales formas de hacer docencia y, en especial, en el contexto universitario con la formación de los futuros educadores; porque de seguir con esos enfoques tradicionales con relaciones asimétricas de poder entre educador y educando, se seguirán reproduciendo los mismos patrones cuando ejerzan su labor como maestros y maestras.

Se suman a la conceptualización de pedagogía crítica, Grundy (1998), quien anota:

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias,

tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación y las reconoce como problemáticas (p. 145).

Todo lo anterior, invita a repensar el papel que asume la Universidad en este contexto, que organizada muchas veces, como estructura jerárquica y separada por feudos disciplinarios como una “torre de marfil”, se aísla de lo que sucede en su entorno, lo que puede impedir esa comprensión política y crítica del contexto que la rodea (Greenwood y Levin, 2005).

Efectivamente, es en el contexto universitario, como microcosmos social, donde deben dar los pasos para cerrar la brecha que existe entre los discursos y las acciones, y plasmar escenarios democráticos en la formación de los futuros profesionales, porque el docente universitario tiene un gran impacto en sus estudiantes, por lo que debe procurar ser coherente entre su discurso y sus prácticas educativas.

Asímismo, la educación superior tiene el reto y desafío de desarrollar aprendizajes reflexivos y promover currículos emancipadores y liberadores. Al respecto, Gimeno (1999), indica que:

La acción pedagógica no puede ser analizada solo desde el punto de vista instrumental, sin ver las implicaciones del sujeto-profesor-y las consecuencias que tiene para su subjetividad que intervendrá y se expresará en acciones siguientes (p. 37).

Lo anterior implica que la actuación del profesor y profesora no puede estar al margen de su condición humana. Es decir, que el desarrollo de la práctica docente pasa por la personalización del profesor y profesora, por sus esquemas de pensamiento, de comportamiento y por los significados adquiridos en su propia formación y el resultado de su experiencia (Gimeno, 2002).

Lo expuesto permite la reflexión a quienes estamos involucrados en el campo de la formación docente, a fin de comprometernos con la creación de espacios democráticos y emancipadores en el proceso educativo, y evitar caer en prácticas opresivas y reproductoras de desigualdades sociales.

El siguiente apartado trata del perfil de una maestro o maestro liberador o emancipador, que sea coherente con prácticas pedagógicas enmarcadas en la pedagogía crítica, de manera que propicie el espacio para vivenciar los ideales que propone esta pedagogía.

2.2.4. El perfil del maestro emancipador: un reto en la formación docente.

La formación docente de nuestro tiempo, debe hacer una seria reflexión acerca del perfil que guía los procesos de formación, porque el contexto mundial demanda superar la tradicional forma de ser maestro y maestra, en el sentido de que su función no se limita al ámbito físico del aula o institución escolar, sino que va mucho más allá, porque “la educación se está escapando del aula hacia la escuela y comunidad”, Cuenca, (2007, p. 24), de ahí que el trabajo pedagógico demanda un docente con una amplia visión de sus responsabilidades como agente de cambio social.

Desde la pedagogía crítica, se conceptualiza la educación en el sentido de una educación problematizadora, con espacio para el diálogo construido con las voces de todos y todas, en una relación horizontal de confianza educador-educando; una educación de corte humanista que supera la educación bancaria alienadora.

Lo anterior, tiene relación con la puesta en práctica de un currículo democrático, en el sentido que aliente a los y las estudiantes a ser intérpretes críticos (Apple y Beanne, 2005), que planten preguntas problematizadoras, que generen conflictos y debates.

Algunos ejemplos de preguntas que proponen estos autores: ¿quién dijo eso?, ¿por qué deberíamos creerlo?, ¿Quién se beneficia?; entre otros puntos de vista que les brinden la posibilidad y el derecho de formar sus propias opiniones y puntos de vista.

Para lograr tales aspiraciones, se requiere de una educadora y educador empoderado y emancipado, pero ante todo comprometidos con estos ideales, es decir, que sea coherente en su discurso y sus prácticas docentes. Por ello, la apertura de esos espacios dialógicos es necesaria en una educación crítica, propositiva, y solidaria con el compromiso de la equidad y justicia.

Desde la teoría dialógica de Freire, el protagonismo educativo está en la intersubjetividad y en la cooperación mediante el diálogo y la comunicación, y no en el profesorado o concepciones objetivistas. Se trata de un acto educativo igualitario entre los roles de quien enseña y quien aprende (Aubert et al., 2010).

Esa búsqueda de la coherencia fue una de las virtudes que caracterizó a Freire, y es el reto para quienes estamos comprometidos con una educación liberadora y respetuosa del que aprende, que permita descubrir las posibilidades para la esperanza y, entender que el conocimiento es un proceso de búsqueda constante.

La visión de educación de Freire, enfatiza en un educando que merece respeto, un sujeto capaz de conocer en relación con el otro sujeto, y no alguien en quien se “depositan” o transmiten una serie de contenidos lejanos de su realidad, es decir, Freire apuesta a una visión educativa desde la dimensión humana.

Un educador “liberador” (Freire, 1998), debe favorecer que sus estudiantes se apropien del contenido y despertar en ellos esa curiosidad para aprender a aprender, que los ayude a superar el mecanismo memorístico y acrítico que castra la capacidad de pensar y que provoca la domesticación, porque enseñar es un acto creador y crítico que

debe ayudar a que los educandos encuentren el camino para romper el silencio, De ahí que Freire (2009), recalca que en el espacio pedagógico, debe prevalecer un clima de respeto, con relaciones justas, serias, humildes y generosas, desde un marco ético entre docente- estudiantes.

Por tanto, desde la formación de un docente emancipador, se puede superar la tradicional tarea de ser un simple “dador” de clases o un maestro que se limita a aplicar currículos diseñados por otros ajenos a su realidad educativa. Giroux (1997), insiste en esa emancipación del docente para que no se vea reducido a la categoría de técnico o lo que él llama “proletarización de la profesión”, donde los maestros son simplemente encargados de acatar dictámenes decididos por expertos que no conocen las realidades cotidianas de la vida del aula.

El maestro emancipador es protagonista de toda la complejidad que implica la acción educativa. Así lo señala Aguerrondo, 2002 (citado por Cuenca, 2007), la formación docente lo debe capacitar para “diagnosticar lo que sucede en su entorno educativo y plantear alternativas viables de solución a los problemas encontrados, e implementar estrategias para reforzar los aciertos hallados” (p. 27).

Freire, (Citado por Gómez, 2008), manifiesta que toda revolución, para que sea auténtica si es auténtica, debe ser una revolución cultural, es decir, una revolución que trascienda e impacte en transformación social, este es el reto de la tarea educativa en los tiempos de hoy. Agrega este autor que: “La educación no puede ser abordada como un problema técnico, puesto que es allí donde se desarrolla la conciencia crítica de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que viven las sociedades” (Gómez, 2008, p. 196).

Es así como el docente emancipador debe promover experiencias que lleven a potenciar en sus estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas, enfrentar los cambios acelerados de la sociedad actual, fomentar la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad, lo cual demanda el desarrollo de un currículo contextualizado para la construcción de verdaderos aprendizajes en sus estudiantes, “se debe enseñar a pensar bien, a pensar mejor...a formar un ser más humano” (Tedesco, 2003, p. 6), de lo contrario, estaríamos contribuyendo a formar personas ciegas, inconscientes e irresponsables.

Lo anterior, también es apoyado por Freire (2009), quien se refiere a la importancia de la competencia profesional y la formación del profesor o profesora, para que este a la altura de los tiempos y para que tenga autoridad moral ante sus estudiantes, “lo que quiero decir, es que la incompetencia profesional descalifica la autoridad el maestro” (p. 89).

De ahí, que es necesario diseñar una nueva arquitectura de la educación, y de la formación docente, porque:

La única forma de garantizar la educación para todos es pensar de otra manera, partir de otras lógicas, de una nueva comprensión común que integre educación y la política, educación y economía, educación y cultura, educación y ciudadanía, políticas educativas y política social, cambios educativos que vengan desde abajo para arriba, de orden local, nacional y global (...) (Lampert, 2003, p. 13).

Tabla 1 *Dibujando el rostro del docente emancipador.*

- Desarrolla un currículo problematizador.
- Promueve el pensamiento crítico.
- Despierta curiosidad por aprender,
- Visión de aprendizaje como un actor creador y crítico.
- Concepción de conocimiento como un proceso de búsqueda constante.
- Promueve la capacidad para resolver problemas.
- Se opone a lo instrumental, lo bancario, lo alienador, a la domesticación, a la racionalidad técnica y a la transferencia del información
- Búsqueda constante de su renovación pedagógica.
- Lucha por su dignificación profesional docente.
- Es experto en su área- “intelectuales transformativos”.
- Contribuye para superar la proletarización de la profesión
- Cuestiona y sospecha de las relaciones asimétricas y de poder.
- Negociador y agente de cambio social
- Visión de educación como práctica de la liberación humana.
- Asume la teoría crítica para iluminar la reflexión sobre su práctica.
- Valora la auto-reflexión es clave para una educación liberadora.
- Apertura de con espacios dialógicos: estudiante y profesor como creadores activos del currículo en una relación horizontal, de confianza, con relaciones justas, humildes y generosas.
- Promueve escenarios democráticos
- Respeto por el educando y reconocerlo como sujeto capaz de conocer.
- Partir del aquí y ahora del educando
- La pedagogía y dinámicas de aula impregnada de valores: solidaridad, libertad, justicia, esperanza, respeto por diversidad cultural, lo ético y democrático
- Intersubjetividad tiene el protagonismo en el proceso educativo.
- Promueve la formación de un ser más humano.

Fuente: Elaboración de la investigadora.

En el siguiente apartado se hace referencia a los escenarios que se pueden diseñar desde la pedagogía crítica, para esos cambios que demanda la tarea educativa, en cuanto la humanización y a prácticas más democráticas en la educación, y plasmar así en la cotidianidad del aula los ideales del respeto, la dignidad y autonomía de todos los actores que participan en esta importante tarea.

2.3. Un mundo más humano en las aulas universitarias

La pedagogía crítica es portadora de valores humanos, es una actitud y praxis que se oponen al autoritarismo, la intolerancia y arrogancia (Bernardini, 2010), por ello, sirve de marco apropiado para entablar el diálogo entre los actores del proceso educativo, en una cultura humanizante, propuesta por Freire. Porque la educación, como lo menciona Gimeno (1999), (...) se tiñe inexorablemente de la condición humana, se aprovecha de ella, afecta a la misma, es constituida por ella” (p. 38), por tanto, es un fenómeno específicamente humano. De ahí que el desarrollo de un currículo con interés emancipador, sea pertinente para el trabajo educativo en el que se priorice esa condición humana.

Agrega, Cuenca (2007), que es necesario impulsar la profesionalidad en ámbitos como mejorar su competencia, condición social, motivación y especialmente que su participación sea activa en la toma de decisiones, con más autonomía en el desempeño de sus funciones.

Para este tipo de profesional es necesario ubicar la formación docente desde el interés emancipador, que es definido de la siguiente manera por Habermas (citado por Grundy, 1998: (...) emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje” (p. 35), es una autonomía con responsabilidad, autorreflexión y ligada con los ideales de justicia e igualdad, la emancipación es parte del acto auténtico del habla, lo cual es un atributo del ser humano que le permite su participación en la sociedad. Habermas (citado por Grundy, 1998).

En este contexto, es evidente que la libertad es fundamental para hablar, para comprender y para actuar con autonomía, porque “el diálogo es una exigencia

existencial” (Freire, 2000, p. 101), y este requiere de un pensar verdadero o un pensar crítico. El interés emancipador promueve teorías críticas que se oponen a la inhibición de la libertad de los individuos y potencian en ellos su capacidad e iniciativa para dirigir sus propias vidas con autonomía y responsabilidad, para construir una sociedad humana.

Esta misma idea en palabras de Freire, (2000) dice: “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en la que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (p. 3).

Es así como, en un nivel práctico, el interés emancipador implica que los actores del proceso educativo: profesorado-estudiantado se involucren en acciones que traten de cambiar las estructuras de aprendizaje que limitan esa libertad (Grundy 1998), y donde muchas veces las estructuras del sistema educativo o las prácticas dominantes del profesor y profesora oprimen las voces de los y las estudiantes.

La necesidad de concretar en la docencia universitaria un currículo con interés emancipador, se hace más urgente de cara a la realidad que se vive en el contexto mundial. Como lo indica McLaren (1997), vivimos en una cultura “depredadora”, (depredadores-víctimas), la cual no apuesta por la esperanza, sino que crea falsas esperanzas, y donde prevalecen “Las situaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana” (...) (p. 17) y añade que hay contradicciones y se ha enmascarado el verdadero concepto de democracia, que tiene que ver con libertad humana, justicia social y respeto por las diferencias, pero lo que prevalece son las estructuras de dominación y poder. Giroux (1996), llama la atención de que estamos frente a un nuevo tipo estudiante y nuevos mapas de significado, en los

cuales se deben contextualizar las prácticas culturales y los educadores deben ser conscientes de esta realidad.

En este sentido los aportes de McLaren (1997), son de gran pertinencia para el tema en discusión, cuando señala que:

Los educadores se han de percatar de que es totalmente imposible alcanzar un nuevo orden mundial sin crear antes en casa un nuevo orden moral (es decir en las aulas y en los hogares de la nación) un orden moral que rechace el reto de verdades recibidas y a las convicciones aceptadas que han provocado la actual crisis de historia e identidad (p. 27).

Porque, justamente, el ámbito educativo, como espacio político, es el terreno para hacer realidad la lucha por ese nuevo orden moral, como invita McLaren, donde se pueda vivir como experiencia la soberanía de la persona y su autodeterminación. Es responsabilidad del educador, en cualquier nivel del sistema educativo, potenciar en el educando su capacidad de lectura crítica de la realidad, para desafiar las prácticas que puedan atentar contra su dignidad como persona.

Al respecto Giroux (1997) señala:

la imperante necesidad de defender las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los y las estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (p. 172).

De lo anterior, emerge la importancia y necesidad de una aula más humana, que propicie el espacio para la reflexión crítica, porque se requiere de una: “Educación que libere de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad” (Freire, 2004, p. 26), también agrega Freire que debemos alejarnos de una educación para la domesticación, en la que el hombre es objeto, y avanzar a una educación para el hombre sujeto, es decir construir espacios de aprendizaje democráticos y emancipadores. Se evidencia que la influencia del docente para el logro del aula más humana, es de particular importancia, así lo menciona Fernández (2001):

Es claro que en la actividad docente no sólo cuenta el mayor o menor dominio de los conocimientos a impartir y evaluar, sino también, y a menudo, más aspectos como la capacidad de empatía, la fe en el propio trabajo o el ejemplo personal (p. 107).

Por lo antes anotado, la concreción de un currículo con carácter emancipador, es un reto y deja abierta la inquietud y la responsabilidad de seguir en la búsqueda de alternativas que lleven a plasmar en las dinámicas del aula universitaria los ideales de la propuesta de la pedagogía crítica: pensamiento liberador, autonomía, diálogo, justicia y equidad social. Agrega, Giroux (1997), (...) en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico” (p. 174), es decir, prevalecen prácticas basadas en la racionalidad técnica-instrumental, las cuales coartan la autonomía y libertad.

Por ello, desde la formación docente, se deben dar las herramientas para que el futuro educador se empodere de su tarea y logre superar las relaciones cerradas, verticales entre profesor y profesora- estudiante, y caminar hacia relaciones que permitan ese diálogo respetuoso en un ambiente democrático. El docente tiene que perder el temor a compartir el poder con sus estudiantes y, por el contrario, propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, con materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo (Duarte, 2011), porque, “El educando que ejercite su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de las acciones” (Freire, 2009, p. 90).

En este sentido, Brokbank y Mc.Gill (2008), especialistas en la educación superior y quienes plantean la urgente necesidad de fomentar aprendizajes reflexivos y críticos en el contexto universitario, enfatizan en que la educación a nivel superior debe de planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje que lleven a sus estudiantes, profesores y profesoras a una verdadera reflexión crítica para enfrentar la complejidad del mundo actual, y centrar su atención en el proceso transformador, pero a su vez, la misma educación superior debe transformarse, es decir, superar la tradicional transmisión del conocimiento, para avanzar hacia el aprendizaje reflexivo, crítico y especialmente, con rostro humano, tema que será abordado en el siguiente apartado.

2.3.1. Formación docente con rostro humano: ¿Qué quiere decir?

Definir la dimensión humana en el campo educativo, no es una tarea fácil, porque el concepto de humanismo es multisignificativo y ha tenido su evolución histórica desde el renacimiento y ha sido tema de estudio, no solo para la educación, sino de otros campos como la política, la religión, la filosofía y psicología. Como tema complejo, es importante aclarar que este estudio se sitúa en un humanismo desde una línea crítica, como la propuesta por Freire y otros estudiosos del tema, antes citados.

En este sentido, Quesada (2011), indica que: “El humanismo es un fenómeno muy amplio y complejo que involucra una serie de aspectos que no debería analizarse desde una perspectiva únicamente” (p. 19); este es un término histórico-cultural.

El humanismo aporta a la comprensión del ser humano y al rescate de las virtudes desde su libertad y dignidad, está relacionado con el surgimiento de nuevos valores, que regirán su designio (Quesada, 2011).

Para el filósofo humanista Jonas, (citado por Quesada, 2011), el ser humano es el único con capacidad para hacerse responsable de sus acciones presentes y prever su porvenir, porque, “el ser humano se humaniza, cuando la naturaleza se naturaliza, esto es, cuando es respetado su lugar en el planeta” (p. 62). Es evidente su preocupación por la existencia futura, responsable y ética del ser humano.

Destacan en las notas anteriores, conceptos claves que son tema de la presente investigación, tales como: la complejidad del fenómeno humano, la ética, la dignidad, la libertad, la responsabilidad y el respeto entre los seres humanos. Se espera que todo lo anterior esté presente en el acto educativo que como fenómeno humano y sistema abierto, está inmerso en interacción con esos valores, porque cualquier pensamiento humanista debe fundamentarse en aspectos éticos.

Decanta, en esta conceptualización de humanismo, una pedagogía humana respetuosa del estudiante como persona y que promueve el pensamiento crítico-reflexivo y la conciencia social.

De ahí que es necesario visualizar la pedagogía flexible, una pedagogía que explicita la dimensión humana como articuladora de la acción educativa, ya que su misión esencial es generar humanidad y que las personas le den sentido a su vida (Flores, 1999).

De igual manera, Hernández (1998), coincide sobre el rol que la educación debe jugar en la búsqueda de esa sociedad y del tipo de ser humano que debe ser formado para responder a las exigencias de ese modelo ideal de sociedad, y se debe tener presente que “me muevo como educador, porque primero me muevo como persona” (Freire, 2009, p. 91), y desde esa visión la práctica educativa es una experiencia específicamente humana.

Otro aporte a esta discusión, para comprender el humanismo en el campo educativo, es la de León (2002), quien conceptualiza un modelo humanístico para la educación como “un enfoque filosófico-educativo y psicológico que centra su atención en la persona como totalidad, en su situación y sus perspectivas haciendo de estos su eje central” (p. 13).

En esta investigación se conceptualiza el rostro humano en la formación docente, como esa visión integral de los actores que participan de este proceso y que incluye lo cognitivo, afectivo y cultural, además de la comprensión del espacio del aula y su cotidianeidad como un intercambio respetuoso entre iguales.

Los planteamientos epistemológicos del humanismo permiten conceptualizar una formación docente con rostro humano, desde donde se pueden derivar una serie de principios y estrategias pedagógicas para esa visión de desarrollo pleno e integral del estudiante como persona.

Desde esa mirada humana, que supera la fragmentación, y apuesta por una visión integral y desarrollo pleno del ser humano, es importante hacer referencia a los aportes contemporáneos del biólogo chileno Maturana (1996), que entre otras cosas, plantea que los humanos somos seres vivos primariamente amorosos, y como seres culturales necesitamos vivir en comunidad, donde el lenguaje, la conversación y las emociones, dan sentido a lo humano, porque: “nos hacemos humanos en el vivir humano” (p.143).

De ahí que el tema de una formación con rostro humano es pertinente en el contexto educativo, porque este es un espacio de convivencia entre personas y, en especial, la universidad debe promover esa capacidad de reflexión en los estudiantes para que asuman responsablemente su papel en la construcción de espacios de convivencia respetuosos con el otro y la otra.

Esa convivencia debe darse en un marco de respeto mutuo, donde se comparta conscientemente la responsabilidad y la colaboración, pero para aprender esto, hay que vivirlo, “la convivencia exige el encuentro en un espacio de acciones y emociones comunes” (Maturana, 1996, p. 204). Enfatiza este autor, en la necesidad de asumir la responsabilidad de los actos y sus consecuencias para otros seres humanos, porque el aprendizaje tiene que ver con esa transformación que se da con la convivencia. En este tema Freire (2009), recomienda que se debe “formar parte de la aventura docente, vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica” (p. 130).

Otro aspecto relevante que aporta Maturana (1996) a la discusión del rostro humano, es asumir integralmente el proceso educativo, desde las dimensiones: “intrapersonal, interpersonal, extrapersonal, y transpersonal, a través de experiencias vividas con nuestros alumnos en lo intelectual, afectivo, expresivo, corporal y espiritual”

(p. 248). Tradicionalmente, ha prevalecido una visión fragmentada en el acto educativo, y no esa visión integral del ser humano, porque la humanidad se ha cegado en la división entre lo material y espiritual, esa dicotomía solo se puede superar en la biología del amor:

Hablamos de enajenación porque en la medida en que esta división nos escinde, nos aparta de las dimensiones humanas en que de hecho somos humanos, esto es, la dignidad, el respeto por el otro, y la responsabilidad frente al mundo que configuramos en nuestro vivir (Maturana, 1996, p. 248).

Los espacios de convivencia respetuosos son esenciales para que aflore esa dimensión humana en el campo educativo y, en especial, en la formación de docentes, porque ellos y ellas, a su vez, tendrán que interactuar en otros espacios de convivencia cuando ejerzan su profesión en centros educativos. Sobre el tema de la convivencia, Savater (1999), señala que: “La genética nos predispone a llegar a ser humanos, pero solo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo” (p. 37) y, por tanto, en estos espacios no hay cabida para la coerción, la cual aparece cuando el docente no tiene la capacidad de diseñar clases interesantes y retadoras para sus estudiantes. Los docentes deben respetar y no atemorizar a sus estudiantes, lo que debe vivirse en las aulas es un ambiente de interacción cooperativo y reflexivo. Maturana (2004).

De ahí que lo anotado por Savater (1999) sobre esta discusión es pertinente: “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de humanista (p. 137).

La autora de esta investigación coincide con lo antes expuesto, ya que un ambiente de aprendizaje democrático, respetuoso, participativo, es fundamental para que los futuros maestros y maestras tengan esa vivencia en su formación y, además, para que puedan expresar con libertad y capacidad crítica sus pensamientos, lo cual redundará en un profesional autónomo para la toma de decisiones en su futuro contexto laboral, porque un docente no solo enseña contenidos, enseña un modo de vida (Maturana, 2004).

Algunas reflexiones que sugiere Maturana (2004), para los y las docentes son las siguientes: “¿Cómo queremos que sea aquel adulto que algún día se egresará de la escuela? ¿Cómo un ciudadano democrático con actitud responsable?, o ¿autoritario y que se cree superior a los demás? (p. 148), agrega, que además, “hay que vivir lo que se quiere alcanzar” (p.148).

El acto educativo, como espacio relacional o comunidad humana, permite el proceso de transformación de la persona, es decir, su tarea tiene que ver con llegar a ser humanos, por ello la necesidad de construcción de espacios que le permitan al estudiantado llegar a ser un ser humano responsable y consciente de sus acciones (Maturana, 2004).

El nuevo humanismo necesita ser abordado con una visión integral del ser humano y de su ambiente natural, centrado en el sujeto de la persona humana, dentro de un marco ético y moral, de manera que asuman responsablemente sus actos en contextos de interacción e interrelación, (Quesada 2011).

Desde esta investigación se aspira a concretar una pedagogía con rostro humano en el contexto universitario, que permita visibilizar de manera protagónica al sujeto que aprende y a todos los que participan del acto educativo y desde esa visión promover el

pensamiento crítico enmarcado en valores éticos y morales. Porque no se puede hablar de una formación humana, al margen de los valores, los que cobran más relevancia en el campo de la formación docente y como bien lo señala Bernardini (2010): “Nacemos humanos, pero no basta, ya que hay que depurar y desarrollar humanidad” (p. 17).

En el siguiente apartado se hace referencia al tema de los valores en las dinámicas de la docencia universitaria y su contribución al desarrollo de esa humanidad.

2.4. La transversalidad de los valores en la formación docente.

Todos los contextos educativos son espacios de convivencia humana, de ahí que los valores no pueden estar ausentes en sus dinámicas. Hoy más que nunca es un tema fundamental, de cara a la problemática de agresión, violencia, e intolerancia que se está generando en todos los niveles educativos. El irrespeto se da tanto hacia el docente, como entre los mismos estudiantes, forma parte de una lucha por el poder y el desafío a la autoridad. Es decir, hay crisis de valores, o lo que podría denominarse “esquizofrenia social por la dualidad de valores”, muchas veces, consecuencia de la falta de claridad sobre lo que dichos valores significan e implican en la vida del ser humano y de la sociedad (Bernardini, 2010). Así, esta autora plantea interesantes interrogantes en la faceta de la polaridad de los valores, señala por ejemplo: ¿solidaridad-competencia, integridad-corrupción, excelencia-mediocridad?

El reto es promover una educación que favorezca la formación de la identidad de los estudiantes y su derecho a ser diferentes, pero dentro del marco ético y democrático que favorezca la convivencia humana.

Un espacio educativo democrático tiene que ver con una convivencia respetuosa de los valores, y que se plasmen en la cotidianeidad del aula, aspectos tales como la

participación, el diálogo, la discusión de situaciones conflictivas, la responsabilidad compartida y la confianza (Zaitegi, 2010).

Es importante fortalecer en las instituciones educativas la cultura democrática, donde se modele el respeto por los estudiantes, sus familias y contextos, con apertura y transparencia y, por ello, “Hacer que la democracia funcione para todas las personas requiere consolidar instituciones democráticas en el conjunto de significados y valores ampliamente compartidos por la mayoría de la población” (Reimers y Villegas, 2006, p. 94). Los educadores que están comprometidos con las instituciones democráticas, promueven la cooperación y colaboración, en lugar de la competencia y, a su vez, están implicados activamente en la participación de comunidades de aprendizaje donde se aprecia y valora la diversidad de sus integrantes (Apple y Beane, 2005).

Tirado (2004), recuerda que toda acción educativa, es ya de por sí una actividad cargada de valores, el docente, y en este caso el profesorado universitario, no solamente imparte los contenidos de su disciplina, simultáneamente está educando en valores. De ahí que, compartir y apreciar esos valores, facilitan una convivencia democrática en el aula.

El tema de esta investigación, sobre ese rostro humano en la formación docente, no puede estar ajeno a esta filosofía axiológica, desde una visión humanista crítica y propositiva, “con nociones y principios no excluyentes y comprensibles universalmente” (Bernardini, 2010, p. 17), sin caer en dogmatismos ni relativismos. De igual manera, el abordaje fenomenológico de esta investigación, es coherente con esas características señaladas por la autora antes citada, en el sentido de la importancia de apropiarse valores como esencias puras y adheridas al ser como fenómenos emocionales e intencionados.

En este estudio el término “rostro humano en la formación docente”, se refiere al abordaje integral de las dimensiones del ser persona: lo cognitivo, afectivo-emocional, físico, espiritual y donde el tema los valores tales como: libertad, el respeto, la autonomía, la solidaridad, el dialogo, entre otros, tienen un papel protagónico en las dinámicas educativas. Así, educar en valores implica: “facilitar las condiciones, generar climas y ayudar a recrear valores para que el que aprende sea capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo sino además ser autor y, sobre todo, dueño de sus actos. (Tirado, 2004, pp. 159-160).

La cita anterior, se relaciona con el concepto de pertenencia a la especie humana y a la conciencia planetaria propuesto por Bernardini (2010), que impacta el plano individual y colectivo, en los cuales valores como la paz, el respeto, la dignidad humana, la ética y la solidaridad, entre otros, emergen con fuerza.

Esta visión de los valores en la dimensión humana tiene incidencia en la actividad intelectual o cognitiva de los y las estudiantes, donde la libertad, autonomía y respeto, por los y las estudiantes, son elementos fundamentales, tal y como lo recuerda Freire (2009): “No sirve de nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro” (p. 61).

Es así, como en los siguientes apartados se tratan temáticas referentes a la articulación de prácticas pedagógicas en el contexto universitario, que permitan transitar hacia una formación docente reflexiva y crítica y, en las cuales se promueva la construcción de aprendizajes en el marco de espacios relacionales o comunidades humanas.

2.5. Procesos formativos reflexivos en el contexto universitario.

La articulación de procesos formativos que movilizan las prácticas pedagógicas hacia niveles que superen la tradicional educación centrada en la enseñanza y reproductora de contenidos, es una tarea impostergable en la docencia universitaria. Así lo evidenciaban los diversos estudios consultados en el estado del arte de esta investigación.

Retomando los aportes de Grundy (1998), sobre los intereses cognitivos que organizan los saberes en la sociedad y que dan sentido a las diversas prácticas curriculares y a las formas en que se construye el conocimiento, destaca los siguientes:

-El interés técnico o empírico analítico, en el cual prevalece la acción instrumental, la certeza, la fragmentación, la objetividad basada en la verificación y en reglas, lo que da por resultado un control y poder absoluto sobre el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, no facilita la autonomía ni responsabilidad en su formación, agrega esta autora, que es un interés incompatible con un currículo emancipador.

-El interés práctico tiene un sentido de globalidad, permite la comprensión de las interacciones intersubjetivas, promueve el conocimiento de los estudiantes y el consenso en un marco de acciones comunicativas entre los actores del proceso educativo. En este sentido, señala Grundy (1998), se aproxima a la autonomía y a la responsabilidad y es compatible con el interés emancipador, porque facilita la evolución de la conciencia del docente para comprometerse con la transformación social.

-En el interés crítico-emancipador, sobresale una pedagogía problematizadora, que ilumina las acciones para la transformación de la realidad, desde un movimiento dialéctico reflexivo entre la teoría-práctica (praxis). Como se explicó de apartados

anteriores, este interés está ligado a valores como la libertad, diálogo, responsabilidad, autonomía, justicia e igualdad, para construir y reconstruir reflexivamente con otros y otras en el mundo social.

Sobre esta misma temática, Brokbank y Mc.Gill (2008), mencionan tres niveles de aprendizaje: el nivel I que corresponde al tipo de educación bancaria y al aprendizaje de datos concretos, el nivel II permite que el estudiante realice algunas ejercitaciones de comparaciones y conexiones entre la teoría y la práctica o el mundo real, y el III nivel, donde se da el aprendizaje reflexivo, o la capacidad de contextualizar y deconstruir críticamente el aprendizaje en una relación dialógica con otros y con fines transformativos, es decir, este es un aprendizaje de doble bucle.

Señalan estos autores, que en la educación superior se deben planificar estrategias y procesos formativos que lleven a sus estudiantes, profesoras y profesores a una verdadera reflexión crítica, con una visión más holística, que abarque los tres dominios del aprendizaje: el cognitivo (saber), el conativo (hacer) y el afectivo (sentimiento y relación del yo con los otros). En esos tres dominios es donde debe potenciarse la reflexión y el diálogo crítico en la enseñanza superior y no limitarse al dominio del saber y la típica transmisión de un profesor o profesora experto a un alumno receptivo.

Esa formación reflexiva del futuro educador implica ir más allá del dominio de los contenidos o saber, es también un dominio teórico y práctico, para que pueda ser creador y gestor desde su propia realidad, es decir, construir una práctica docente con autonomía y criterio profesional.

La construcción de aprendizajes requiere que los y las estudiantes sean personas activas y que se promueva la interacción con todos los elementos de su entorno, en una acción tanto física como mental.

El tema de la construcción de aprendizajes reflexivos representa un verdadero reto en el campo de la docencia universitaria, pero en especial en el ámbito de la formación docente, ya que el logro de este tipo de aprendizajes y su integración a las estructuras de conocimiento de los y las estudiantes, implica, entre otras cosas, establecer relaciones entre los conocimientos que posee el estudiante y los nuevos conocimientos (Carretero, 2009).

Es importante que los futuros maestros analicen esas relaciones, para que puedan generar este tipo de experiencias y explorar esos conocimientos previos de sus estudiantes de acuerdo con los temas a desarrollar. En este sentido, Carretero (2009) y Rogoff (1995), enfatizan en la influencia que tiene la vida cotidiana y las condiciones socioculturales en el aprendizaje del ser humano. Para estos autores, los puentes o las relaciones entre las experiencias de los y las estudiantes y los contenidos por aprender, son fundamentales para el logro de la construcción de conocimientos y de aprendizajes reflexivos y significativos.

De ahí, la necesidad de promover en las aulas la construcción de aprendizajes, partiendo de esas experiencias socioculturales de los y las estudiantes, es decir, tender puentes cognitivos, los cuales son definidos por Díaz y Hernández (2010), como (...) conceptos o ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender, pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, organizarlas e integrarlas significativamente” (p. 33). Este tipo de enlace o relaciones va a

provocar en los y las estudiantes una serie de inquietudes, expectativas y motivaciones hacia el aprendizaje, es decir, una disposición para relacionar.

Sobresale como un requisito indispensable en la construcción de aprendizajes el partir de los conocimientos previos del estudiante, así lo enfatiza Pimienta (2008): “Hay que partir de las construcciones hipotéticas de nuestros estudiantes para que, con la creación de un conflicto derivado de un problema específico, se inicie la construcción de un nuevo conocimiento en relación sustantiva con esas ideas previas” (p. 4), pero agrega que lo que prevalece en las escuelas es la “muerte” de ese mundo hipotético del estudiante, porque la presión por cumplir con el listado de contenidos, no da tiempo para esa importante exploración de conocimientos y experiencias previas.

Es preciso ubicar los aprendizajes en el contexto universitario, dado que en este ámbito se interactúa con personas adultas y, como lo señala Knowles (2012), al referirse al tema de la andragogía, los adultos aprenden de manera diferentes a los niños.

Las personas adultas utilizan otras estrategias para apropiarse del conocimiento, ya que los cambios evolutivos en su desarrollo se ven influenciados por los cambios en el contexto social: estilos de vida, avances científicos y tecnológicos, condiciones laborales, sociales, políticas, económicas, intereses de formación, entre otras (Flores, 2011). Por tanto, el aprendizaje siempre va a estar matizado por el entorno sociocultural e histórico de quien aprende. Es decir, se da en esta etapa de la vida un pensamiento posformal, en el cual, “(...) no sólo se adquiere más conocimiento sino que se desarrollan nuevas formas de pensamiento y cualitativamente distintas”. Sinnott, 1998, (citado por Flores, 2011, p. 27).

Desde los aportes de Knowles (2012), se insiste en la importancia de los cambios en las estructuras mentales cognitivas para que se genere el aprendizaje. Dichas estructuras están formadas por los conocimientos y experiencias previas, y agrega que la motivación o ese deseo interno para lograr una meta o superación personal, es de gran importancia en este proceso.

Además, Knowles (2012), hace mención al tema del estilo cognitivo y estilos de aprendizaje, los cuales son conceptos diferentes. El primero de ellos se refiere a la manera habitual en que la persona adquiere y procesa información, mientras que el estilo de aprendizaje son las preferencias de situaciones de aprendizajes: formas y ambientes preferidos para aprender y donde se deben tener presentes las dimensiones, cognitiva, afectiva y psicomotriz del estudiante.

En lo que respecta al estilo cognitivo, la adquisición se puede dar por medio visual, verbal y táctil o psicomotor, y el procesamiento de manera global u holista para buscar interconexiones, y desde el procesamiento analítico la información de procesa paso a paso y linealmente.

Desde una concepción constructivista del aprendizaje, todas esas experiencias y conocimientos previos de la persona adulta que aprende, se toman en cuenta como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se utilizan diversas estrategias metodológicas que tomen en cuenta esos estilos cognitivos y de aprendizaje.

De acuerdo con Perrenoud (2007), “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p. 12), es lo que Pierre Bordieu llama, un practicante reflexivo, ese habitus que como esquema y estructura de pensamiento le permite alejarse de esos caminos trazados, y las rutinas, para asumir con autonomía una cultura reflexiva de su práctica. Cuando

se habla de cultura reflexiva, se refiere al reto de superar lo técnico-instrumental y la visión ingenua, o ir más allá de episodios reflexivos, es asumir una identidad y renovación profesional.

Los aportes de Schön al tema de esa práctica reflexiva en la tarea educativa, han sido de gran valor, él propone una epistemología de la práctica o una reflexión epistemológica:

Recordemos que Schön ha desarrollado el paradigma practicante reflexivo para combatir la ilusión, todavía dominante en los años setenta y ochenta, de que la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficiente para una acción racional. Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados (Perrenoud, 2007, p p. 14-15).

Lo cual implica un reto para quienes tenemos la responsabilidad de formación de los docentes, para promover desde estos espacios estrategias y prácticas que les generen la observación, el análisis, reflexión de su práctica, y procesos metacognitivos, o sea, generar una actitud reflexiva a lo largo de su formación y en el ejercicio de su labor docente.

Como bien lo señala Freire (2009), esa práctica del docente reflexivo es una relación dialéctica entre el hacer y el pensar sobre su hacer, es concientización y la una forma de llegar a la acción emancipadora. Ese proceso reflexivo permite al docente darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y los diversos condicionantes que las impactan y, por tanto, tener muy presente la relación entre teoría y práctica y entre pensamiento y acción (Sanjurjo, 2005). Esta autora se refiere a Schön y su crítica a la

racionalidad técnica, y los conceptos claves de conocimiento en la acción (saber hacer), reflexión en la acción (metacognición in situ) y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (posterior).

Por lo antes expuesto, es necesario propiciar las condiciones para que el aprendizaje sea innovador para el aprendiz. Harvey y Knight, (citados por Brokbank y Mc.Gill 2008), indican que en el nivel superior la enseñanza debe centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje y, para esto, es preciso que la misma enseñanza superior se modifique para promover aprendices reflexivos críticos capaces de afrontar el mundo en rápido cambio.

Agregan además, cuatro formas principales de potenciar al alumno, esas son: que pueda participar en el procedimiento de evaluación, que se le garanticen los niveles mínimos de enseñanza; que se le brinde el espacio para un mayor control de su aprendizaje y que se desarrolle su capacidad crítica, o sea, su potencial para pensar y actuar más allá de lo establecido, es decir, con capacidad para cuestionarse lo que aprende.

Para poder implementar este tipo de procesos de formación, es necesario un ambiente de aprendizaje que invite a estudiantes, profesores y profesoras a interacciones que movilicen hacia esa meta. Es así como el siguiente apartado hace referencia a este tema.

2.6. El ambiente de aula como espacio relacional en el aprendizaje reflexivo.

2.6.1. La dimensión emocional-afectiva en la formación docente reflexiva.

El tema de las dimensiones emocionales-afectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje suele dejarse al margen, y se da supremacía a los aspectos académicos o el desarrollo de los contenidos del plan de estudios. Insisten Brokbank y Mc.Gill (2008), que en el contexto de la enseñanza superior, niega el papel de las emociones en el aprendizaje, y agregan que: (...) la emoción encierra la clave del nivel superior del aprendizaje mediante el diálogo reflexivo” (p. 57) y lo consideran muy importante para los aprendizajes de III nivel antes descrito, es decir par aprendizaje reflexivo o de doble bucle.

En este sentido, es importante traer a colación el tema de las dimensiones emocionales-afectivas y cognitivas del estudiantado al proceso educativo. Arnold y Fonseca (2004) señalan que la inteligencia interpersonal, que se relaciona con la empatía o con la capacidad de comprender y compartir los sentimientos del otro, es fundamental en los procesos de aprendizaje, y esta incluye la capacidad de comprender a los demás, de trabajar de forma cooperativa y comunicarse de manera efectiva, pero si la empatía es silenciosa o invisible no es útil, Rogers (citado por Brokbank y Mc.Gill 2008).

Dichas habilidades facilitan las interacciones en el aula y los procesos de aprendizaje, es decir, los aprendizajes son mediados por la interacción social. Al respecto, Vygotsky, (citado por Rodríguez, comunicación personal, 22.Febrero.2012), aporta que el pensamiento nace de la esfera motivacional y que toda actividad humana tiene una fuerte carga afectiva y, por tanto, significamos las cosas desde nuestro

entramado motivacional, desde nuestras vivencias, las cuales son experiencias emocionales.

Estos aportes llevan a pensar en la necesidad de un docente que comprenda y valore a sus estudiantes como seres situados socio- histórica y culturalmente, para promover aprendizajes críticos y reflexivos. Desde este enfoque socio-histórico, que propone Vygotsky, se amplía la visión del estudio de las emociones y lo afectivo en el desarrollo cognitivo de los aprendices, es decir, se valora la unidad intelecto-afecto, como parte de la subjetividad del ser humano y supera el pensamiento dicotómico, para avanzar a un pensamiento más crítico y reflexivo.

Ese rescate del sujeto que aprende y piensa, en la unidad con lo cognitivo y afectivo, en la perspectiva sociocultural de Vygotsky es fundamental para el desarrollo del intelecto, porque “no hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona” (González, 2009, p. 4).

La relación emoción-intelecto genera nuevas formas de actuación humana, porque esa conciencia de las emociones, permite la actividad consciente que dirige nuestras acciones. Estos son aspectos importantes para lograr una mejor disposición hacia el aprendizaje, a la vez que se desarrolla la autoconciencia emocional o el reconocimiento de las propias emociones (Alguacil, 2009).

Agregan Díaz y Hernández (2010, p. 57) que:

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación.

Es evidente que las dimensiones emocionales-afectivas son claves en los procesos educativos, por ello es importante que todo educador los incorpore en el desarrollo de sus clases, porque “el lado afectivo del aprendizaje no se opone al cognitivo. Cuando ambos se usan de forma conjunta, el proceso de aprendizaje se puede construir sobre una base más firme” (Arnold, 1999, p. 4). En este sentido la mente cognitiva y la emocional son inseparables (Antunez 2004),

De igual manera, Gimeno (2003), indica que todas las prácticas educativas están impregnadas por los lazos afectivos y los valores manifestados en las relaciones humanas.

Un importante aporte a esta temática es de Moreno (comunicación personal, UNED 2003), quien apunta que las emociones también cuentan, los sentimientos, el conocimiento de las otras personas, la capacidad de resolver conflictos y las adecuadas relaciones interpersonales, y enfatiza que todo lo mencionado también es inteligencia, pero no suele ser considerado como tal y a esto le llama “subdesarrollo emocional”. Este tipo de subdesarrollo:

Excluye al sujeto, incluido el mismo sujeto que produce la ciencia: su ideología sus características personales, su estatus social, sus creencias, sus características de género, es decir, todo aquello que determina su manera de ver el mundo y de concebir los fenómenos que estudia (Moreno, 2010, p. 3).

Para esta autora, cuando las materias se enseñan desligadas de lo emocional, estas no se aprenden. Como alternativa propone partir de lo cotidiano, no perder la capacidad de sorprendernos, de esta forma se estará rompiendo con la dicotomía mente-emoción. Manifiesta que, cuando los y las estudiantes no saben por qué hacen las

cosas, cuando no están motivados por lo que hacen y sólo acatan por obediencia intelectual, se produce una ceguera cognitiva y no hay una participación real del proceso de aprendizaje y, por ende, tampoco se da la construcción de aprendizajes duraderos y significativos.

Rogers (citado por Brokbank y Mc.Gill 2008), menciona tres cualidades para un adecuado grado de desarrollo emocional: autenticidad (disposición para ser persona, vivir sus sentimientos), valoración de la aceptación y la confianza del aprendiz (que la otra persona es digna de la confianza) y comprensión empática (la cual debe comunicarse).

Respecto a este tema de la motivación y el aprendizaje, Solé (1995), señala que el estudiante al aprender no solo aporta sus instrumentos intelectuales, sino que también los aspectos emocionales como el equilibrio personal, su autoconcepto y sus expectativas, los que influyen para darle sentido a esos aprendizajes. Agrega (...) que cuando uno pretende aprender y aprende, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su autoestima” (p. 33), y esto le permite afrontar los retos que surjan. Es decir, que ese buen nivel de autoconcepto tiene incidencia directa en el rendimiento académico de los y las estudiantes.

Por su parte, Carretero (2009) señala que: “Sin motivación, el alumno no realiza ningún trabajo en forma adecuada; no solo el aprender un determinado concepto, sino en poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos” (p. 131). A este tema agrega Sanjurjo (2006) que:

Creemos firmemente que, mejorando los procesos de enseñanza, se enriquecerá el clima social en las instituciones educativas, pues tanto docentes como alumnos se

sienten emocionalmente bien cuando llevan tareas significativas y están convencidos de que lo que hacen tiene algún sentido. Gran parte de los conflictos producidos en las instituciones educativas tienen su origen en el desinterés, la incompreensión y aburrimiento (p. 14).

La temática del reconocimiento de los aspectos afectivos y las emociones para el logro de aprendizajes reflexivos, es una tarea pendiente en muchos contextos y niveles educativos, tal y como lo recuerdan Brokbank y Mc.Gill (2008):

Es en el terreno de la emoción donde el ambiente académico muestra tristemente su fracaso: la emoción no es, y raramente ha sido valorada en la vida académica, las raíces dualistas de la academia la ha llevado a devaluar el cuerpo, las emociones y los sentimientos, privilegiando solo la mente y el intelecto (p. 61)

Un aporte relevante para este tema es del biólogo chileno Maturana (1996), quien también coincide en que nuestra cultura ha devaluado el tema de las emociones, porque la consideran una molestia que interfiere en la racionalidad, ya que socialmente se envía el mensaje de controlar las emociones y de que seamos más racionales, y para este autor, lo emocional y racional tiene igual grado de importancia.

Este biólogo define las emociones como esas disposiciones corporales dinámicas que se evidencian en el dominio de acciones, lo cual tiene relación con el amor, en el sentido que: “El amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia”, (Maturana, 1996, p. 244), es decir, es esa disposición corporal en la que se constituye a ese otro y otra, dentro de un marco de respeto mutuo.

Sin amor no hay fenómenos sociales, no hay relaciones sociales, ni vida social, porque: “Nosotros los seres humanos, somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva” (Maturana, 2004, p. 46).

Por tanto, el amor, respeto, confianza, son fundamentales para el aprendizaje y la emoción contribuye con la conducta inteligente, es decir, con esa capacidad de moverse con flexibilidad y plasticidad en el mundo cambiante e incierto como el que vivimos hoy, y las instituciones educativas, como espacios relacionales, no escapan a esta realidad mutante, donde el estudiante se transforma en la convivencia con el profesor o profesora. (Maturana, 2004).

Para que las emociones se evidencien se requiere de un plano o dinámica relacional, donde los seres humanos se relacionen unos con otros, por ello, el aula debe ser ese plano donde sus integrantes puedan externar sus emociones como parte de su historia evolutiva (Maturana, 1995).

Asimismo, el amor hace posible una conducta ética, porque la ética es una consecuencia del amor, el que actúa éticamente, percibe al otro, le es importante y lo ve, por eso el amor como emoción, es fundamental para la convivencia y existencia humana, ya que permite la cooperación y el respeto por el otro y la otra (Maturana, 2004).

Se evidencia que los aspectos de la esfera emocional y afectiva son esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque “la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto” (González, 2009, p. 3).

Por ello, es preciso diseñar espacios de interacción entre docentes y estudiantes, que nutran y visibilicen las emociones de docentes y estudiantes, y que estas se

integren a la dinámica del aula universitaria, como un elemento transcurricular, que propicie la formación integral y la construcción de aprendizajes reflexivos y críticos.

El siguiente apartado trata sobre la importancia de las interacciones profesor y profesora -estudiante y la construcción de representaciones mutuas.

2.6.2. Las interacciones profesor-estudiante y su influencia en el clima de aula para el aprendizaje reflexivo

El tema de las subjetividades e interacciones que se generan en la dinámica del aula, no puede dejarse al margen de la discusión de la construcción de aprendizajes reflexivos, ya que como seres biopsicosociales, las dimensiones emocionales-afectivas, ejercen gran influencia en el desarrollo cognitivo. En este sentido Solé (1995), señala de manera clara la importancia de las interacciones que emergen en el aula:

Todo ello tiene lugar en el curso de las interacciones que se establecen en el seno de la clase, alrededor de las tareas cotidianas, entre alumnos y entre alumnos y profesor; y es en el curso de esas interacciones que se construye la motivación intrínseca, que no es una característica del alumno, sino de la situación enseñanza-aprendizaje y que afecta a todos sus protagonistas (p. 33).

En el contexto universitario, las interacciones entre profesorado y estudiantado, influyen en el clima de aula y en el logro de un ambiente adecuado para el aprendizaje: Sobre este tema Pereira (2010) destaca que, en dichas interacciones, las características personales del docente y estudiantes, las estrategias pedagógicas y las actividades, influyen de manera positiva o negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo.

Esta autora hace alusión a la percepción de estudiantes universitarios en relación con las condiciones que permiten un clima propicio para el aprendizaje, y emergen aportes como: la capacidad del profesor o profesora de comunicarse y relacionarse adecuadamente con sus estudiantes, donde se respete la diversidad y divergencia de pensamiento; además los y las estudiantes valoran como buen docente a los que propician un ambiente de respeto democrático y donde se puedan expresar sin temor. Y como clima de aula negativo, a la falta de respeto, de comunicación, las relaciones de poder, inflexibilidad y falta de confianza.

Para Solé (1995), las interacciones que se dan en el aula están teñidas por las representaciones mutuas entre profesor y profesora-estudiante, por ejemplo, lo que piensan y esperan las y los profesores de sus estudiantes, sirven como un filtro para interpretar su comportamiento y pueden modificar la actuación de ellos. Esto, también, se da en sentido inverso, es decir, las representaciones que tienen los y las estudiantes de sus profesores y profesoras pueden ser determinantes para la actuación de estos.

En estas representaciones que los y las estudiantes construyen sobre su profesorado son de primera importancia los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que se le trasmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos se forman una representación de sus profesores (Solé, 1995, p. 35).

Es fundamental, para un docente conocer este tipo de expectativas y la importancia que le conceden los y las estudiantes a un ambiente armonioso, respetuoso, con libertad y espacio para la libre expresión, en especial en el contexto universitario donde se tiende a privilegiar los contenidos conceptuales sobre lo afectivo o personal. Esta afirmación la comparten Brockbank y McGill (2008), quienes señalan que: “Los

universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla. En consecuencia, ¿cómo va a utilizarse para el aprendizaje?”(p. 13). No debemos olvidar que las emociones no son conceptos abstractos, es un fenómeno real y parte de la historia evolutiva del ser humano, por tanto, se deben explicitar en el desarrollo del currículo universitario.

Es una responsabilidad del docente impulsar las emociones positivas, como la empatía y la autoestima para el logro de aprendizajes más duraderos, porque “mente cognitiva” y la “mente emocional” son inseparables (Antunez 2004).

Por tanto, es preciso que las profesoras y los profesores universitarios no solo reconozcan la importancia de la dimensión emocional- afectiva, en el ejercicio de su profesión, sino que hagan verdaderos esfuerzos para hacerla más vivenciales en la práctica cotidiana del aula, lo que implica visibilizar o recuperar al sujeto que aprende, es decir, esas subjetividades desde la perspectiva histórico-cultural, antes mencionada, impacta el hecho educativo (González, 2009).

Con lo antes expuesto, emerge la importancia de esa sociabilidad primaria que caracteriza al ser humano (Vygotsky, citado por la UNESCO, 1999), asimismo el valor a las interacciones sociales y al aporte de los intercambios culturales, para que los y las estudiantes establezcan esas relaciones entre lo conocido y lo nuevo por conocer, Rogoff (1995).

Desde la concepción sociocultural del desarrollo, no se puede considerar al que aprende como un ser aislado de ese medio sociocultural, por ello en el contexto educativo el concepto de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) de Vygotsky, debe ser tema de reflexión y de contextualización para promover la construcción de aprendizajes.

La estudiosa de Vygotsky, la puertorriqueña W, Rodríguez, (comunicación personal, 16. Febrero. 2012), indica que la zona de desarrollo próximo, no se limita solo a la influencia del par o de maestro, es necesario tomar en cuenta también lo social y las vivencias de quien aprende, porque la ZDP es un sistema interactivo entre personas que intentan resolver o buscar la respuesta a determinado problema, en una tarea conjunta para alcanzar nuevas comprensiones. Este concepto de ZDP como el espacio donde se desarrollan funciones psicológicas elevadas del ser humano, tiene sus raíces en lo sociocultural (Newman, Griffin y Cole, 1998).

Lo anterior, implica respetar y valorar la cultura del estudiante, a la vez que abre el espacio para ir tejiendo relaciones entre aspectos cognitivos y afectivos en las dinámicas del aula.

Sobre este mismo tema, Moreno (2010), hace el siguiente llamado de atención: se pretende prepararle para que tenga una buena formación cognitiva, pero no se hace nada para que tenga también una buena formación emocional; se desarrolla su pensamiento para que pueda entender lo científico, pero no se intenta que llegue a entender lo cotidiano (p. 4).

En esta línea, Carretero (2009), señala que “Los aspectos cognitivos del comportamiento no se producen al margen de los afectivos, sociales y motivacionales. (p. 107), porque la comprensión y la motivación son dos caras de la misma moneda. Pero, pocas veces son considerados en esa forma en los procesos educativos y se dejan al margen aspectos importantes de la complejidad humana, lo que obstaculiza el avance hacia prácticas pedagógicas integradoras y constructivistas.

Los profesores universitarios y las profesoras, encargados de la formación docente, tenemos la gran responsabilidad de implementar cambios en las formas de ejercer la

docencia y rediseñar los escenarios educativos que fomenten la participación, el diálogo, el debate de ideas y posiciones.

Es un imperativo cuestionarse las dinámicas en la docencia universitaria para pasar del discurso y poner en práctica los principios constructivistas, que promuevan los aprendizajes reflexivos y brinden las herramientas al futuro educador en su búsqueda de una educación de calidad.

De ahí que el componente pedagógico, aunado a las dimensiones antes descritas, es un elemento fundamental para concretar una educación emancipadora y propositiva.

2.7. La dimensión pedagógica en la formación docente.

La necesidad de los aspectos pedagógicos para el trabajo docente y la calidad en la formación docente, no debe limitarse solo al dominio de los contenidos de la disciplina, la dimensión pedagógica es la plataforma teórica que le permite la toma de decisiones para la implementación de las prácticas educativas. “Es justamente ese saber hacer formativo del educador situado, el que le da el poder y la capacidad para saber tomar decisiones pedagógicas, para lograr que los educandos aprendan y se desarrollen como sujetos integrales” (Pinto, 2012).

Es la dimensión pedagógica la que brinda esa visión o enfoque de cómo se debe desarrollar el proceso educativo, permite la comprensión y manejo curricular y didáctico, para que ese contenido a enseñar sea aprendido por los estudiantes (Francis, 2012). Desde una visión de la profesionalización docente, se debe ir más allá del dominio de contenidos y saberes, para hacer reflexión epistemológica, tener criterio para analizar y decidir sobre las acciones educativas a implementar. Es necesario conocer sobre estilos de enseñanza y aprendizaje, estilos metodológicos, incluir los

factores intra e interpersonales, entre otros (Pereira, 2010), porque en el marco de la acción didáctica y como espacio comunicativo, todos estos aspectos entran en interacción para un adecuado proceso pedagógico.

Esos espacios comunicativos son fundamentales para establecer relaciones intersubjetivas, para crear espacios de negociación, diálogo, donde la capacidad de escucha del docente para con sus estudiantes, es fundamental. Esa comunicación debe ser un eje presente en los tres planos: personal, pedagógico y disciplinar.

Al respecto, Ortiz y Moriño (2005), agregan:

Las formas de enseñar los contenidos deben trascender la vieja concepción de una teoría de la enseñanza o de una Didáctica "pura", y ser definitivamente consecuentes con la unidad de lo instructivo y lo educativo, de lo afectivo y lo cognitivo y de la actividad y la comunicación, así como con el propio enfoque psicodidáctico (p. 3).

En el marco de la acción didáctica y en la búsqueda de una docencia crítica y problematizadora, como la que busca esta investigación, es fundamental tener presente que “(...) un ambiente coercitivo no decanta en niveles de participación y de reconocimiento del logro de mejores expresiones acerca del contenido profesional” (Francis, 2007, p. 43). Para esta autora, el papel que desempeña el docente está mediatizado por su posición epistemológica, psicológica, la lógica para lograr las intenciones y lo ontológico para reconocer la naturaleza del objeto, todas estas dimensiones se hacen presentes en el contexto del aula y pueden llevar a diversas formas de ejercer la docencia, desde un estilo tradicional a uno más crítico o problematizador que contribuya a la formación de un docente reflexivo y crítico.

Aspectos de la identidad personal del profesor: cómo es su su autoimagen, sus significados, entre otros, impactan el ejercicio docente y las relaciones con sus estudiantes, Day (2006), agrega que (...) los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales” (p. 68). Además, este autor enfatiza que la identidad personal, profesional, intelectual, socioemocional se suman a las características de un profesor eficaz.

Se evidencia, entonces, que no es suficiente el conocimiento disciplinar para el ejercicio docente, se requiere conocer la forma en que los estudiantes van a acceder y aprehender el conocimiento, es decir, cuáles son esos conocimientos previos, cómo aprenden las relaciones afectivas e interacciones que generan en las dinámicas del aula, como parte de ese proceso humano que es el acto educativo (Francis, 2007/2012).

Para Pinto (2012), los saberes pedagógicos son aquellos dominios cognoscitivos o dispositivos que le permiten al docente incidir en la formación de sus estudiantes, mediante la toma de decisiones en aspectos tales como: la organización curricular-metodológica, el conocimiento teórico-práctico, las decisiones didácticas-metodológicas y la gestión del proceso formativo.

Se visualiza en este tema, que la dimensión pedagógica del docente tiene muchas repercusiones en el ejercicio de su profesión, en el logro de un desarrollo integral de sus estudiantes, y para promover un currículo de doble buque, como se anotó anteriormente.

2.8. Reflexiones finales:

Los temas antes desarrollados pretenden dar el sustento teórico para una mejor comprensión de la importancia que tiene ese rostro humano en la formación docente, desde sus dimensiones: cognitivas, culturales, emocionales, afectivas. Lo anterior, porque hoy se demanda de un docente con capacidad crítica y reflexiva, que logre comprender la complejidad humana de sus estudiantes y que vaya más allá de un docente “dador” de clases que aplica recetas sin sustento teórico.

El docente de la época que vivimos debe tener la capacidad de tomar decisiones contextualizadas y sustentadas teóricamente, debe ser un profesional reflexivo y crítico de su quehacer, para mejorar constantemente su práctica y de esta manera ofrecer respuestas pertinentes a la realidad que viven sus estudiantes.

Es imprescindible que en su proceso de formación docente vivencie prácticas pedagógicas humanizantes, que promuevan el respeto y la dignidad de la persona.

La literatura consultada, evidencia que la influencia del docente es indiscutible para el logro de mejores niveles de aprendizaje y motivación en sus estudiantes. Es por ello urgente superar las prácticas tradicionales centradas en la enseñanza, y en el profesor y la profesora, para transitar a un estilo de aprendizaje en la que los y las estudiantes son protagonistas en su construcción.

Es así como, es necesario una visión humanista e integral en el campo educativo, porque promueve la discusión, los espacio democráticos y respetuosos, provoca en los y las estudiantes ese “apetito”, y se puede contribuir con la formación de un ser humano que aporte a la transformación y construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Capítulo III

Marco Metodológico

**El trayecto para el encuentro de las miradas y los espacios
dialógicos.**

3.1. Introducción

En el siguiente capítulo se presenta el enfoque metodológico elegido para el desarrollo del presente estudio, el cual se enmarcó dentro de la investigación cualitativa y en un diseño que utiliza los aportes de la hermenéutica y del método fenomenológico.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010), indican que, en el campo de los diseños cualitativos, las fronteras entre uno y otro no existen, ya que el investigador puede hacer uso de elementos de un diseño u otro en ciertas fases del proceso investigativo; agregan los autores que la preocupación del investigador no debe centrarse en eso, sino en hacer una investigación sistemática y profunda que responda al problema de la investigación. En esta misma línea, Gurdían (2007), indica que los métodos hermenéutico y fenomenológico pueden ser complementarios en determinadas investigaciones, de acuerdo con su tema y problema.

En el caso del tema de la presente investigación: *“La formación de un docente reflexivo con rostro humano: la voz de estudiantes y profesores, un estudio de caso”*, y de acuerdo con las preguntas, objetivos, categorías de análisis, informantes e instrumentos utilizados, ambos métodos se complementan para un mejor acercamiento al tema en estudio, ya que permitieron conocer la esencia de las propias vivencias de estudiantes, profesores y profesoras respecto a la formación docente con rostro humano, y estructurar la interpretación de las experiencias recopiladas para la comprensión de esos significados.

3.2. Enfoque de investigación

En esta investigación se eligió un enfoque cualitativo, con el interés de tener un acercamiento más humano con ese Otro y Otra de la investigación, es decir, con los informantes: estudiantes, profesoras y profesores universitarios, quienes son co-constructores en una relación dialógica y respetuosa con el investigador en un proyecto comunitario. Como parte de la evolución para acercarse al sujeto en estudio, “la investigación ha avanzado, ha cambiado, como también ha cambiado el entendimiento que se tiene sobre lo que es real, cómo existe el ser humano y como se puede entender mejor todo esto” (Denzin, 2008, p. 71).

Es decir, la investigación cualitativa ha venido desarrollando su propia identidad, para acercarse al mundo exterior y al estudio de fenómenos sociales y a la construcción que hacen las personas de su mundo. Esto lo puede hacer desde diversos caminos: analizando experiencias de individuos o grupos, interacciones, comunicaciones, documentos, entre otros (Angrosino, 2013).

El uso del enfoque cualitativo representa un reto para el investigador, quien debe tener la destreza y creatividad de un “bricoleur”, (Denzin y Lincoln, 2005), para poder ensamblar de manera creativa las voces e inquietudes de los informantes y derivar posteriormente, en propuestas o alternativas de solución o mejoramiento, en este caso para el campo de la formación universitaria de educadores.

Otro rasgo importante de la investigación cualitativa es la reflexividad, lo cual implica, prestar atención a:

la forma en que los diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso del desarrollo del conocimiento

(interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad y legitimidad) (Sandín, 2003, p. 126).

En síntesis, el enfoque cualitativo, es humanista, flexible y holista, y coherente con el tema de esta investigación, porque permitió la comprensión de las vivencias personales de los informantes, desde su propia perspectiva.

3.2.1. Diseño de investigación.

Dentro del enfoque cualitativo se abren las posibilidades de varios diseños e implementación, o estrategias de indagación e implementación. El diseño, como lo señala Gutiérrez (2011):

es un conjunto flexible de lineamientos que conectan los paradigmas teóricos, primero, con la estrategia de indagación y, segundo, con el método para colecta de material empírico,(...) agrega que el diseño sitúa al investigador en el mundo empírico y lo conecta con lugares específicos, personas, grupos, instituciones y cuerpos de material interpretativo, incluyendo documentos y archivos (p. 7).

Por tanto, el diseño de la investigación es la forma de abordar el estudio, y dada su flexibilidad, permite adaptarse a las circunstancias del contexto donde ésta se desarrolla, es el marco interpretativo, para comprender los diversos escenarios que pueden emerger en el proceso de la investigación. En el marco del diseño se realizan las siguientes actividades: “inmersión inicial y profunda en el ambiente, estancia en el campo, recolección de datos, análisis de los datos y generación de teoría” (Hernández et al. , 2010, p. 492).

En la investigación cualitativa existe una variedad de métodos para acercarse al fenómeno en estudio, y esta investigación se define como tipo de caso referido a un grupo de estudiantes y profesores y profesoras universitarios y, utiliza dos métodos de investigación: el **hermenéutico y el fenomenológico**.

Lo referente al **estudio de caso**, este sugiere el interés por la elección de un caso particular a estudiar, para comprender su complejidad y particularidad. En este sentido Gomm, 2004 (citado por Simons, 2011), señala que el estudio de caso es una forma específica de indagación para comprender el propio caso y hacer su análisis cualitativo.

Para Stake (1999), el estudio de caso parte de los métodos de investigación naturalistas, etnográficos, fenomenológicos y biográficos; analiza la particularidad y complejidad de un caso para su comprensión. Agrega este autor, que el caso puede ser un niño, un grupo de estudiante o profesionales, en esta investigación, se trata de un grupo de personas: estudiantes del nivel de bachillerato en el año 2012 y el profesorado de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar de la UNA.

A continuación se detallan las características más relevantes, de los dos métodos principales seleccionados en el diseño de esta investigación.

3.2.2. Abordaje fenomenológico

La fenomenología es ante todo una filosofía o corriente de pensamiento dentro de las corrientes interpretativas que propone volver a las cosas mismas y, especialmente es una actitud intelectual crítica para sacar a la luz lo que está más allá de la percepción, es decir, la esencia del conocimiento que permite entender los fenómenos desde la propia perspectiva de los informantes (Mora, 2004 Sandín; 2003).

Husserl, fundador de la fenomenología, señala que esta no es una ciencia de hechos o realidades naturales, sino una ciencia de esencias o ciencia eidética, para llegar a conocimientos esenciales. A este filósofo, se le reconoce la apertura para filosofar libremente, donde toda realidad queda entre paréntesis en su carácter de realidad, por ello su fenomenología ayuda a estimular el poder de la conciencia y permite descubrir el sentido de lo real en cuanto a tal; es lo que se conoce como el método de la Epoké y que Seiferet (2008) califica como una herramienta (...) para concentrarse puramente en la esencia en cuestión” (p. 94).

El significado de la palabra fenómeno tiene dos sentidos en la correlación esencial entre el aparecer y lo que aparece, es así como fenomenología es la ciencia de investigación de esencias. “Para Husserl solamente serían fenomenólogos quienes aceptasen como punto de partida las vivencias intencionadas de la conciencia y el método de la reducción fenomenológica en sentido estricto” (Mora 2004, p. 8), por ello, Holstein y Gubrium (2005), se refieren a Husserl como filósofo fenomenológico e investigador de la estructura de la conciencia que hace posible aprehender el mundo empírico.

De ahí que el rol de la persona investigadora es reconstruir y aprehender el significado de la experiencia de un conjunto de eventos en el mundo social y cotidiano. La investigación fenomenológica permite identificar la esencia de las experiencias humanas tomando en cuenta los fenómenos tal y como lo describen los propios participantes del estudio (Creswell, 2003, Gutiérrez, 2011).

Insiste Husserl que la relación entre la percepción y el objeto no es pasiva, en su lugar, la conciencia humana activamente constituye objetos de experiencia, es decir, es siempre conciencia de algo, no está sola, sino que existe desde siempre, más allá de la

experiencia. Por ello: (...) la fenomenología trasciende del mundo entero no para salir de él, sino justamente al revés, para quedarse en él pero de otra manera: viendo cómo se nos manifiesta” (Mora 2004, p. 10).

En el campo de la investigación educativa, el abordaje fenomenológico se enfocan en experiencias individuales- subjetivas de los informantes para reconocer sus percepciones y el significado de las experiencias.

En este abordaje destacan las siguientes características: 1. Se describen y entienden los fenómenos desde el punto de vista del participante, 2. Se basa en el análisis de discursos y temas específicos y en la búsqueda de sus significados, 3. Quien investiga, confía en su intuición, imaginación y en las estructuras universales para comprender la experiencia de los participantes, 4. Dichas experiencias se contextualizan en tiempo, espacio, corporalidad y relación. 5. Por medio de las entrevistas, grupos focales, recolección de documentos e historias de vida, se encuentran temas de experiencias cotidianas y 6. Por medio de la recolección se obtiene información de personas que han vivido el fenómeno en estudio. (Alvarez-Gayou, 2003, Bogden y Biklen, 2003, Creswell, 1998, Hernández et al., 2010, Mertens, 2005).

La pertinencia del uso del método fenomenológico en esta investigación se puede sustentar en las siguientes características propuestas por Latorre, del Rincón y Arnal, 1992 (citados por Sandín, 2003, p. 63):

- la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento;
- el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, desde su marco referencial, y

-el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

La investigación fenomenológica se interesa por conocer las esencias de las vivencias o experiencias de las personas en determinado tópico, como es el caso de esta investigación que entre sus objetivos plantea develar las vivencias que han tenido de profesores, profesoras y estudiantes en torno al tema de la formación docente con rostro humano.

Así lo señala Sandín (2003) “El objetivo de la fenomenología es descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen sus experiencias desde las estructuras que lo conforman” (p. 151). Esta es justamente una de las diferencias que tiene la fenomenología con otros métodos de investigación y es (...) el protagonismo que deposita en la percepción vivida por aquellas personas que son objeto de una investigación cualitativa” (Marín 2009, p. 40).

Entre las técnicas de recolección de datos, se pueden realizar entrevistas individuales, grupos de discusión, observaciones participantes, observación fenomenológica, entrevistas, grupos focales, recolección de documentos y materiales e historias de vida que se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales. En el manejo de la información se evidencia un gran respeto por los relatos y experiencias de los participantes, para su posterior descripción, de acuerdo a unidades temáticas que surjan del proceso investigativo (Gurdián, 2010; Gutiérrez, 2011).

En el siguiente apartado se presentan los aspectos más relevantes del enfoque hermenéutico, a fin de determinar su pertinencia y complementariedad con el diseño fenomenológico antes descrito para el desarrollo de esta investigación.

3.2.3. Abordaje hermenéutico.

De acuerdo con Gutiérrez (2011), existen diferentes vertientes hermenéuticas: hermenéutica fenomenológica, hermenéutica crítica y la hermenéutica profunda, que han sido aplicadas a diversos campos del conocimiento como la educación de adultos, la psicología, la antropología, el derecho entre otros.

La palabra hermenéutica lleva connotación universal de traducción y como disciplina tiene una larga trayectoria de la cual hoy todavía hay mucho por aprender y a lo largo de la historia ha tenido sus hitos desde Aristóteles, la teología protestante, el romanticismo y fuera de lo teológico.

Su precursor Gadamer (citado por Grondin, 2002) indica que: “Mas, la hermenéutica no pretende la objetivación, sino el escucharse mutuamente, y también, por ejemplo, el escuchar a alguien que sabe narrar” (p. 13), para él, el diálogo es el principio superior de la filosofía hermenéutica, el cual permite el entendimiento de la existencia humana. De ahí que Gadamer sea considerado el portador del enfoque revolucionario de hermenéutica filosófica, reconociendo en este avance, los innegables aportes de antecesores como Dilthey y Heidegger.

En el campo de la investigación educativa, los aportes de la hermenéutica son de gran importancia, entendiendo que la práctica socioeducativa es una construcción de significados y símbolos en la interacción que se da entre sus actores (Martín, 2009).

Porque “la hermenéutica se presenta como una filosofía que permite redefinir y reconceptualizar el objeto, el método y la naturaleza de la investigación, en la ciencias sociales, en general y sobre fenómenos educativos en particular” (Sandín, 2003 p. 60), lo que permite aproximaciones interpretativas para la comprensión de significados.

El investigador desde la hermenéutica intenta interpretar los significados y sentidos de las personas en determinados contextos intersubjetivos y socioculturales de la realidad, por ello es importante que la interpretación sea contextualizada en la realidad de los informantes Martín (2009).

Tanto Ricoeur como Gadamer enfatizan la importancia del contexto social, para ubicar los eventos que se generen en la investigación y poder “leer” de mejor manera los significados o interpretaciones. Heidegger, también hace alusión a la hermenéutica para la comprensión de aspectos humanos, porque el ser humano y la verdadera naturaleza de la realidad humana, es interpretativa Martínez (1997). Esa comprensión de aspectos humanos en el campo de la formación docente, es el tema medular de esta investigación.

3.2.4. La convergencia de los abordajes fenomenológico y hermenéutico

Dado que ambas aproximaciones son pertinentes para el tipo de estudio, de informantes, e instrumentos, Gurdián (2010) señala lo siguiente:

A pesar de estas diferencias, ambos métodos pueden ser complementarios en determinadas investigaciones, esto depende del problema o tema que estemos estudiando, el porqué y para qué lo investigamos y a quiénes van dirigidos los resultados de la investigación (p. 156).

Por lo antes descrito, es importante enunciar que el uso del abordaje fenomenológico correspondió a la fase de las categorías de análisis relacionadas con identificar las vivencias de profesores, profesoras y estudiantes respecto a la dimensión humana en la formación docente, y la categoría sobre las perspectivas de los informantes para concretar en las dinámicas del aula universitaria una formación con rostro humano. Como lo menciona Creswell (2003), los estudios fenomenológicos develan las experiencias humanas tal y como lo describen los propios participantes, lo cual permite llegar a conocer las esencias o sacar a la luz lo que subyace en dichas vivencias.

Lo que respecta al abordaje hermenéutico, se vinculó con la categoría de análisis de convergencias y divergencias que emergen de las vivencias y perspectivas de los participantes. Por tanto, la mirada hermenéutica propició la comprensión, entendimiento e interpretación de los significados de dichas vivencias, y escuchar desde la voz de los mismos informantes, las condiciones sugeridas para promover prácticas pedagógicas para una educación con rostro humano en el contexto universitario, porque la hermenéutica es escucharse mutuamente Gadamer 1993, (citado por Grondin, 2002).

3.3. El terreno fértil de la investigación.

En un diseño de tipo cualitativo se recomiendan tener presente cuatro aspectos fundamentales: el contexto, los participantes, los eventos y procesos a investigar Creswell (2003).

3.3.1. Acceso al escenario del estudio y las cuestiones éticas

Uno de los aspectos éticos más importantes en la investigación cualitativa, es el contacto con los informantes y el acceso al campo, dado el dinamismo de esos

contextos y las situaciones imprevistas que demandan la toma de decisiones éticas. Indica Maxwell, (2012), la entrada al escenario implica conocer de un modo ético las cosas que se necesitan saber para responder válidamente las preguntas de la investigación. Al respecto, Sandín (2003) señala:

El enfoque cualitativo de investigación construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas ... que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y los valores de las personas (p. 203).

De ahí que sea necesario, cumplir con los procedimientos de negociación de entrada con los responsables de autorizar el acceso al campo, así como, con los informantes que participarán en el estudio. Para este estudio, se solicitó por medio de una carta, el permiso al Director de la División de Educación Básica del CIDE, Unidad Académica donde se ubica la carrera de Preescolar, a fin de tener su autorización para contactar a los informantes: profesorado y estudiantado.

Posterior a su anuencia, se elaboró el documento de consentimiento informado para cada uno de los dos grupos de informantes, antes mencionado. En el caso del profesorado se les envió por correo electrónico y después de su aceptación se recogieron sus firmas de manera personal. En el caso del estudiantado, se visitó a los dos grupos de estudiantes en sus aulas, para explicarles directamente los detalles de la investigación y el papel de su participación, y de manera voluntaria las interesadas en participar firmaron el consentimiento informado.

Es importante anotar, que la investigadora de este estudio, realizó personalmente todos los trámites antes descritos, y como académica de esta Unidad, contó con el respaldo y apertura de las autoridades.

3.3.2. El terreno fértil de la investigación

El contexto de la investigación fue la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica, en su Sede Central y cuya institución se funda sobre las bases de la Escuela Normal, institución pionera y de gran trayectoria en la formación de maestros y maestras, lo cual es fuente de inspiración para continuar con el compromiso de una formación docente de excelencia.

Las características más relevantes de la población de estudiantes que se atienden en la UNA, son jóvenes provenientes de zonas urbanas y rurales de clase económica baja y media, ya que la misión que identifica a la UNA es la atención de las poblaciones menos favorecidas de la sociedad costarricense. La edad promedio de ingreso de los jóvenes es de 18 años y la edad promedio de egreso del nivel de licenciatura es de 23 años.

La investigación se desarrolló en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), el cual está integrado por cinco Unidades Académicas: División de Educación Rural, División de Educología, División de Educación para el Trabajo, Instituto Interdisciplinario de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) y la División de Educación Básica (DEB).

La DEB, ofrece las carreras de Educación Preescolar, I y II Ciclos, Educación Especial y Enseñanza del Inglés para I y II Ciclos y el estudio se ubicó en la Carrera de Pedagogía en Educación Preescolar en el nivel III y IV de Bachillerato.

El Plan de estudios de esta carrera se fundamenta en la formación pedagógica y se enmarca en dos tendencias históricas, la personalista humanista (análisis intrasubjetivo) y la hermenéutica reflexiva (análisis crítico de la educación). En su organización, dicho plan contempla tres áreas disciplinares: científico-pedagógica, desarrollo humano integral y socio-histórica cultural. Además de cuatro ejes curriculares a lo largo de la formación: investigación, metacognición, práctico-pedagógico y humanístico.

Como temas transversales destacan los siguientes: multiculturalidad, género, derechos humanos, ecología y sostenibilidad, poblaciones diferenciadas, educación para la paz y marginalidad y como principios metodológicos propone: la enseñanza constructiva, funcionalidad de los aprendizajes, significatividad, interactividad, aprender a aprender, interdisciplinariedad y mediación pedagógica.

3.3.3. Las y los Co-partícipes de la investigación.

Para esta investigación se seleccionaron como informantes todas las estudiantes, ubicadas en el Nivel I y II de Bachillerato de la carrera Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, en el I y II Ciclo lectivo del 2012.

Uno de los criterios fundamentales para la selección de ambos grupos de estudiantes, es la permanencia y vivencia que han tenido en la carrera; en el caso del grupo 13 ya han cursado previamente su diplomado (3 años en total y un promedio de 104 créditos) y las del grupo 14 (4 años en total y un promedio de 136 créditos), además, la investigadora quiso aportar insumos con este estudio, a la carrera de preescolar en cual ejerce su trabajo docente. Ambos grupos de estudiantes están

conformados en su totalidad solo por mujeres, y sus rangos de edades es de 20 a 22 años, aproximadamente.

En lo que respecta al grupo de informantes conformado por académicos, se seleccionaron los profesores y las profesoras que son más constantes laborando en la carrera y que impartieron cursos en los dos ciclos lectivos del 2012. Entre algunas características sobresalen las siguientes: En grados académicos tres con estudios doctorales, seis con maestría y uno con licenciatura. Las especialidades: ocho en Educación Preescolar, una en Desarrollo infantil y uno en Derecho. Los rangos de años en experiencia universitaria van desde los 5 años hasta los 22 años.

Tabla 2
Informantes de la Investigación.

Informantes	Cantidad
Estudiantes de III Nivel de bachillerato Grupo 13	24
Estudiantes de IV Nivel de bachillerato Grupo 14	16
Total de estudiantes	40
Profesores y profesoras que imparten cursos en 2012	10
Total profesores y profesoras	10

Tabla 3

Itinerario del proceso para recolección de datos

Acciones	Fecha/2012
Desarrollo y pilotaje de instrumentos	Junio-Julio
Aplicación de Frases Incompletas	Agosto
Aplicar el relato Inducido	Setiembre
Conversatorio con estudiantes	Agosto-Setiembre
Otras acciones emergentes	Octubre-Noviembre

3.4. El faro de la investigación: las categorías de análisis y categorías derivadas.

Las categorías de análisis que sirven de faro en esta investigación son las siguientes:

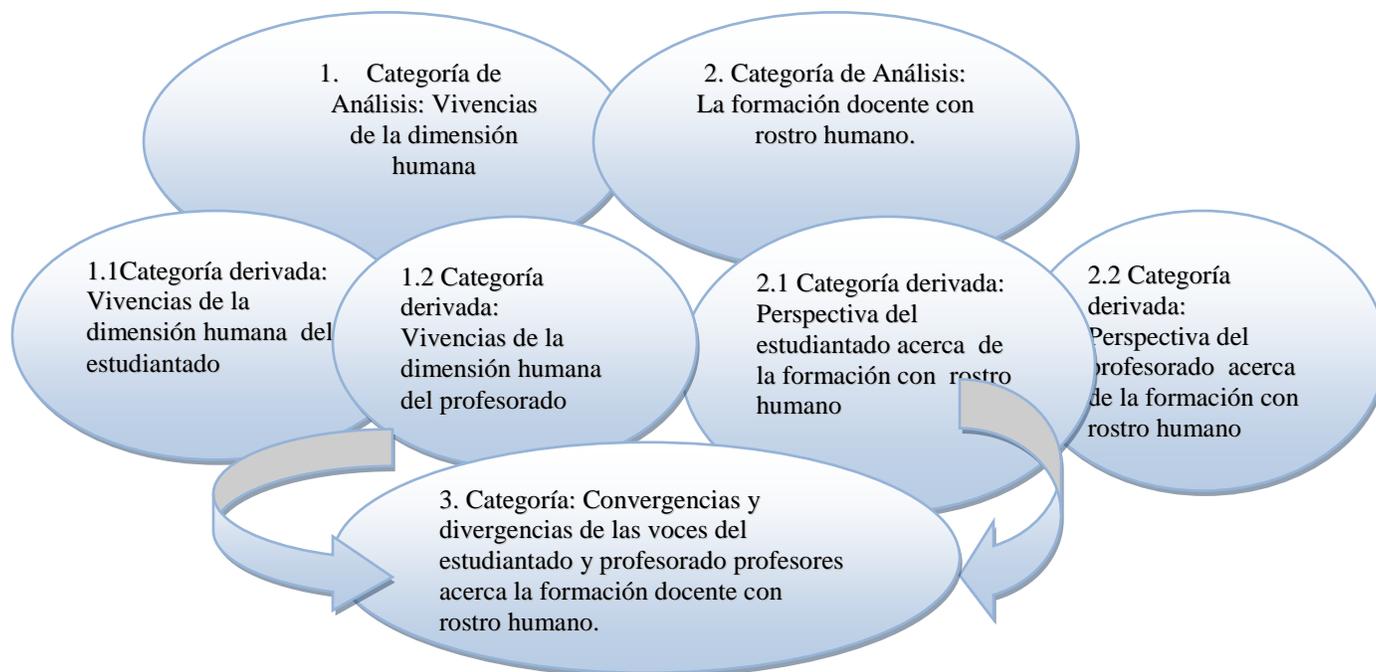


Figura 1. Categorías y categorías derivadas.

Definición de Categorías y categorías derivadas:

Como parte de la revisión bibliográfica que sustentó esta investigación se conceptualizaron las siguientes categorías y categorías derivadas, como las unidades de análisis que sirvieron de guía para la recopilación y análisis de los datos, lo cual llevó a develar las voces de los participantes sobre el tema del estudio.

3.4.1. Vivencias de la dimensión humana:

Se refiere a todas las experiencias vividas en el contexto universitario relacionadas con la dimensión humana, en aspectos tales como: personales, socioculturales, afectivos-emocionales y cognitivos.

3.4.1.2. Vivencias de la dimensión humana del estudiantado.

Se refiere a las vivencias humanas que integran aspectos: personales, socioculturales, afectivo-emocionales y cognitivos, del estudiantado en su trayecto de formación docente en el contexto universitario.

Tiene que ver con todas aquellas vivencias que han tenido en su trayectoria como estudiantes en la carrera de Pedagogía en Educación Preescolar, entre las que destacan:

- ¿Cuáles han sido esas vivencias más humanas para su formación docente?
- El ambiente de aula que más les ha beneficiado para su formación.
- Las características personales y profesionales que valoran como positivas en sus profesores y profesoras.
- Las características que menos les agradan de sus profesores y profesoras.

3.4.1.3. Vivencias de la dimensión humana del profesorado.

Son las vivencias humanas que integran aspectos: personales, socioculturales, afectivos-emocionales y cognitivos, del profesorado en el ejercicio de su docencia universitaria en el campo de la formación docente.

Se refiere a las vivencias de la dimensión humana que han tenido en su trayectoria como profesores y profesoras en el campo de formación de los y las futuras maestras.

3.4.2. El rostro humano en la formación docente:

Propuesta educativa que abre los espacios para visibilizar a ese ser humano que es parte medular de la educación, donde se respeta y valora su dignidad y realidad sociocultural, se promueve la solidaridad, libertad y el diálogo entre todos los actores. Lo anterior, contribuye crear un ambiente democrático, que invita a construir verdaderos actos de conocimientos críticos y reflexivos, para que el futuro docente pueda actuar con autonomía en la toma de decisiones en su contexto laboral.

3.4.2.1. Perspectiva del estudiantado acerca de la formación docente con rostro humano.

Es la visión o percepción que tiene el estudiantado desde su experiencia en el trayecto de su formación docente en el contexto universitario sobre lo que implica concretar una formación con rostro humano, en aspectos tales como:

- Las características de un buen ambiente de aprendizaje en el nivel universitario.
- Lo que implica en la formación universitaria el trato humano.
- Las características humanas de un profesor y profesora.
- ¿Cómo lograr una formación más humana en el contexto universitario?
- Las características de las relaciones humanas con sus profesores para un mejor aprendizaje.

-Las características de una dinámica de aula que promueva la capacidad crítica y Reflexiva.

3.4.2.2. Perspectiva del profesorado acerca la formación docente con rostro humano.

Hace referencia a la perspectiva o visión desde su vivencia como profesor o profesora, acerca de lo que implica una formación con rostro humano y cuáles son los valores que asume para el ejercicio de la formación docente.

3.4.3. Convergencias y divergencias de las voces del estudiantado y profesorado de la formación docente rostro humano.

Se refiere los puntos de encuentro y desencuentro entre las vivencias y perspectivas del profesorado y estudiantado, en lo referente a la formación docente con rostro humano, y de aquí derivar retos pedagógicos que se podrían implementar en las dinámicas del aula universitaria.

3.5. La ruta a seguir en el viaje de la investigación

Esta investigación se desarrolló en el CIDE- UNA, con la participación de profesores, profesoras y estudiantes del Nivel de Bachillerato III y IV de la Carrera de Preescolar de la DEB.

Las etapas de dicho proyecto fueron las siguientes:

Desarrollo y pilotaje de instrumentos:

Elaboración de los instrumentos a utilizar y criterio de jueces: frases incompletas para los y las estudiantes y relato inducido para los profesores y profesoras. De las frases incompletas, se derivaron temas para los conversatorios y grupos focales con las estudiantes.

Recolección de datos:**Aplicación de Frases Incompletas** (para estudiantes)

La investigadora realizó un pilotaje de instrumentos con estudiantes universitarias con características similares a las informantes de la investigación. Posteriormente, previa cita con las profesoras y profesores a cargo de los grupos, y con las estudiantes para tener su anuencia a participar, la propia investigadora aplicó el instrumento de frases incompletas en las aulas universitarias, esto se realizó en días diferentes, de acuerdo con los horarios de ambos grupos.

Aplicación de un Relato Inducido: (para profesores y profesoras).

En este caso se les hizo llegar en primera instancia por correo electrónico una carta solicitud del consentimiento informado, para tener su anuencia a participar de la investigación. Posterior a sus respuestas, se visitó personalmente a las y los académicos en el campus universitario, para obtener la firma del consentimiento informado. El relato inducido se les hizo llegar por vía electrónica, y se les dio el tiempo prudencial, tomando en cuenta la dinámica de sus ocupaciones. Este relato fue inducido u orientado por el título del estudio, por uno de los objetivos específicos y las categorías de análisis correspondientes.

Fase de conversatorio (con estudiantes)

Esta fase se realizó con el fin profundizar en los temas de interés que emergieron de resultados de la categorización de las frases incompletas. Para este proceso, se visitaron nuevamente a los dos grupos participantes de la carrera para solicitarles su participación voluntaria a una sesión especial para realizar el conversatorio. En este caso no se requería la participación de todo el grupo, por lo que se anotaron un promedio de 10 en cada uno. Se realizaron dos sesiones por separado con cada grupo y fuera del

horario de clases. Como recursos de apoyo y previa autorización de las participantes se utilizó grabadora de audio y como guía para la conversación, la investigadora elaboró unas matrices con los temas a tratar y con espacio para hacer las anotaciones del caso.

Con el profesorado no se realizó esta fase, dado que en el relato inducido fueron extensos en sus aportes y por recomendaciones del Comité Asesor.

Análisis de datos:

Una característica en la investigación cualitativa es que la recolección de datos y el análisis de los mismos, se realiza de manera simultánea. (Hernández et al., 2010). Sobre este tema, Sánchez (2009), señala que el análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo, alimentado por esa vivencia del investigador en los escenarios estudiados y donde se precisa de una mirada crítica a los datos recopilados, pues aunque toda la información pueda parecer clave, debemos distinguir aquella que realmente aporta a la teorización, de la que solo da información complementaria o de ilustración.

Triangulación:

De acuerdo a Cisterna (2005), la triangulación implica la reunión y cruce dialéctico de toda la información que se ha recopilado en el proceso investigativo y recomienda los siguientes pasos: seleccionar la información, triangular la información por cada grupo de informantes, triangular la información entre todos los informantes, triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y triangular la información con el marco teórico.

Para Maxwell (2013), la triangulación permite ese cruce de fuentes de información que provienen de una diversa gama de individuos, escenarios y métodos, lo que asegura

o reduce el riesgo de sesgos o limitaciones de un método específico, lo cual favorece la validez del análisis.

La triangulación lo que pretende es la comparación de los datos recogido por los diversos métodos o técnicas, porque todos ellos producen conjuntos de datos paralelos, para establecer analíticamente diferencias y discrepancias en los hallazgos de la investigación. Este cruce dialéctico de la triangulación, le permite al investigador obtener el máximo provecho del potencial comparativo de diversos conjuntos de datos, para evitar quedarse “atrapado” en la jerarquía de algunos datos Barbour (2013).

En el caso de esta investigación, se realiza la triangulación de cada una de las categorías mediante el uso de los instrumentos: frases incompletas, conversatorio, audios y relato inducido y también por informantes: estudiantado y profesorado, además del teórico y perspectiva e interpretación de la investigadora. En este sentido, es preciso recordar que el investigador en los estudios cualitativos es parte indisoluble de los fenómenos estudiados (Hammersley y Atkinson, 1983, citados por Maxwell, 2013).

3.6. La caja de herramientas para la recopilación de datos: Instrumentos y Técnicas.

Con la idea de ser coherentes con la investigación cualitativa, se planteó para este estudio, el uso de instrumentos que dieran el espacio abierto y flexible a los informantes para externar sus vivencias sobre el tema en estudio. Es importante agregar que para la elaboración de los instrumentos se tomaron en cuenta: la literatura consultada, las categorías de análisis y los objetivos de la investigación. Ambos instrumentos fueron validados por criterio de jueces, en este caso por las integrantes del

Comité Asesor y cuyas observaciones fueron incorporadas en las versiones que aparecen en los anexos. El detalle de los instrumentos es el siguiente:

3.6.1. Instrumento: Frases abiertas.

Este instrumento permitió la recopilación de las vivencias o experiencias de los y las estudiantes en lo referente al tema de la humanización en su formación docente y corresponde a las categorías derivadas de: 1. Las vivencias del estudiantado en torno a la dimensión humana en su formación docente y 2. Perspectivas del estudiantado respecto a las condiciones para promover prácticas pedagógicas con rostro humano.

Se utilizaron frases incompletas con temas tales como: las vivencias más humanas en su formación docente, las características personales y profesionales que más me agradan de mis profesores o profesoras, lo que menos me agrada de mis profesores o profesoras, un buen ambiente de aprendizaje en el aula universitaria, en el contexto universitario una formación más humana se logra (...), entre otros.

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para obtener información en la investigación (Hernández et al. 2010), en este caso se puede catalogar como un cuestionario abierto, con frases abiertas o incompletas que permita el espacio al informante de brindar información de manera espontánea. Dicho instrumento fue aplicado por la investigadora y contestado por los y las estudiantes de manera presencial, ya que el objetivo es que el estudiante complete la frase u oración con la idea que emerja en ese momento de acuerdo con su vivencia como estudiante universitario.

Para efectos del análisis de las frases incompletas, se tomó una respuesta por cada una de las 11 frases, es decir que el 100% está compuesto por las respuestas de las 40

participantes (un total de 440 respuestas). En otros casos, cuando se requirieron respuestas múltiples, se trabajaron las frecuencias según número de respuestas.

En cada una de las tablas se aclaró cuántas respuestas se tomaron en cada análisis y la información se organizó en matrices que muestran: la categorización, frases que la ilustran y la frecuencia de respuestas. El análisis de datos de frases incompletas se complementó con los conversatorios realizados con ambos grupos de estudiantes.

3.6.2. Instrumento: Relato inducido

Este instrumento se aplicó a las profesoras y los profesores universitarios que participaron en el estudio. Corresponden a las siguientes categorías de análisis: 1. Las vivencias del profesorado en torno a la dimensión humana en la formación docente y 2. Perspectivas del profesorado respecto a las condiciones para promover prácticas pedagógicas con rostro humano. La inducción del relato se basó en el objetivo específico y las categorías de análisis relacionadas con este grupo de informantes.

Con el uso del relato, se pretendía que cada profesor y profesora elaborara una especie de redacción o ensayo sobre la temática en estudio, incorporando sus vivencias como docente universitario desde la perspectiva de la dimensión humana y, de esta manera conocer sus experiencias sobre el tema.

Para Angrosino (2012), los relatos se catalogan como “**relatos etnográficos**”, ya que son datos realistas que provienen de los informantes y por tanto, permite que se escuchen sus voces, agrega este autor, que los relatos tienen largas y profundas raíces en la representación etnográfica.

Éste tipo de instrumento (el relato inducido), puede ser analizado como un texto, como lo propone Perakyla (2005), quien señala que mucho de la vida social está mediatizada por la escritura de textos de diversos tipos, lo cuales brindan abundante

información para la investigación cualitativa, agrega, además, que las realidades mentales de los seres humanos se construyen lingüísticamente.

Esta autora, propone diversas formas para el análisis de textos: la semiótica, análisis del discurso, análisis histórico del discurso, análisis de categorías, entre otros. El análisis de categorías, es pertinente para el análisis de los relatos inducidos elaborados por los profesores y profesoras, ya que permitió el proceso de codificación abierta, axial y temática (Quilaqueo y San Martín, 2008). La fase de codificación y categorización es un “camino de ida y vuelta de las preguntas de investigación a las categorías” M. Sandín (Comunicación personal, marzo 2012).

Por otra parte, Lofland 2005, (citado por Hernández et al., 2010, p. 409), señala que las unidades de análisis de las cuales el investigador se hace preguntas en el proceso cualitativo, van desde lo micro a lo macroscópico y destaca las siguientes: de significados, de prácticas, de episodios, de encuentros, de roles, relaciones, de grupos, de organizaciones, de comunidades, de subculturas y de estilos de vida. En el caso del relato inducido se utilizó la unidad de análisis de significados, ya que toma en cuenta los referentes lingüísticos utilizados por los informantes en la elaboración de su relato en torno a los temas sugeridos.

Perakyla (2005), agrega que por medio de los textos, y en caso de esta investigación, por medio del relato inducido, el investigador cualitativo puede llegar a las zonas de realidad de otro modo, es decir, llegar a las experiencias subjetivas y a las actitudes del informante, y develar los supuestos que subyacen en las vivencias de los informantes. Además, agrega la autora, que los textos, permiten superar los límites de la distancia, espacio y tiempo, asimismo, los relatos le facilitan al investigador acercarse a los problemas o temas de su interés. El relato inducido elaborado por el

profesorado, en una especie de narrativa les permitió plasmar y recuperar esas vivencias humanas en torno al tema en estudio. Indica Sanjurjo (2009), que la narrativa reflexiva, es un dispositivo pertinente para la construcción del conocimiento del docente y para el mejoramiento de su práctica pedagógica, porque les permite relevar y significar su condición humana: “la narrativa trata de hechos, ideas, teorías, sueños, temores desde la perspectiva de vida del sujeto que narra y dentro del contexto de las emociones y del conocimiento de ese sujeto narrador” (Sanjurjo, 2009, p. 108).

El uso del relato inducido en esta investigación, permitió establecer contacto cercano con cada una y uno de los informantes, en este caso los profesores y profesoras de la carrera de Preescolar. Estos relatos se analizaron, primero, línea por línea para tener una visión general de la narración realizada por cada informante, e identificar esos conceptos o ideas presentes en cada relato, para divisar categorías.(codificación abierta), posteriormente, en matrices diseñadas por las categorías de análisis, y por cada uno de los 11 relatos, se organizaron los datos, para detectar los códigos más prometedores con el tema de este estudio, (codificación axial), haciendo relaciones y comparaciones para decantar en temas a desarrollar en el análisis de la fase de codificación selectiva o temática. Es en esta última fase, donde se generan relaciones de conceptos y, posteriormente, teoría o historias, que dejan de manifiesto la visión que tienen los informantes sobre el tema.

3.6.3. Técnica: Conversatorio/Grupos de discusión

Se realizaron conversatorios con los dos grupos de estudiantes, con la finalidad de profundizar en aspectos que emergieron del instrumento de frases incompletas. Este tipo de encuentro con los informantes, permite una interacción cara a cara, porque el

corazón de la experiencia social y personal se encuentra en el contacto inmediato con los demás seres humanos (Perakyla, 2005). El tema de análisis de conversaciones cara a cara (CA), se pueden registrar por medio de recursos tecnológicos (vídeos, audios), para su posterior análisis e interpretación.

Los grupos de discusión, como técnica de la investigación cualitativa y desde su fundamento epistemológico, permiten el conocimiento o evidencia de las situaciones en el mundo social, ya que por este medio se tiene acceso a las voces de los participantes. Estos grupos facilitan que se reflejen problemas y preocupaciones relevantes de los participantes y no solamente la agenda o temas planteados por el investigador, es decir, lo que se trata es de “iluminar” la perspectiva de los participantes y hacer que afloren las múltiples voces de los informantes, De ahí, que sea un método o técnica, apropiada para la fase fenomenológica de esta investigación de hacer lo familiar extraño Barbour (2013).

Para este encuentro personal con un grupo de los informantes de la investigación Filck (2004), recomienda al investigador que sea un animador no directivo del grupo, es decir, un mediador que promueva la participación de todos los integrantes. Para ello, es necesario preparar una guía con los temas y materiales que animen y estimulen la interacción de los y las participantes, pero que sea una guía semi-estructurada que no se limite solo a las ideas preconcebidas del investigador Barbour (2013).

Sobre esto, Babbie (2000), agrega que es importante recordar que el conversatorio no es una plática ordinaria y, que el investigador como guía, debe mostrar una actitud de interés por lo que dicen los participantes. Además, señala aspectos que se deben tener en cuenta, tales como: tener claros los conceptos a explorar o los temas principales

para mantener el hilo del conversatorio, hacer transiciones suaves entre un tema y otro y diseñar previamente el proceso del conversatorio.

Filck (2004), destaca las cualidades de esta estrategia grupal, tales como: ahorro de tiempo y dinero, genera buena información, emergen visiones compartidas entre los participantes, entre otras. Agrega que: “El grupo se convierte en una herramienta para reconstruir las opiniones individuales más apropiadamente” (p. 128).

Los grupos de discusión, señala el autor citado, se pueden utilizar como estrategias independientes, o como en el caso de esta investigación, para complementar o combinar con otras técnicas, además “los grupos de discusión generan debate y, por lo tanto, revelan los significados que las personas interpretan en el tema de debate y a la vez cómo negocian los significados” (Lunt y Livingstone, 1996, citado por Flick 2004).

Por otra parte, Hernández et al., (2010), señalan que esta técnica ha venido ganando popularidad porque le permiten al investigador captar las diversas perspectivas de los participantes sobre el tema en discusión y porque la unidad de análisis es el mismo grupo, lo que ellos expresan y construyen. Además, citan a Creswell (2005), quien recomienda grupos de 3 a 5 personas para temas complejos y grupos de 6 a 10 para tratar temas cotidianos.

Para estos conversatorios, se procedió previamente al análisis de todos los instrumentos de frases incompletas, para determinar temas necesarios de profundizar en el conversatorio, para lo cual se elaboraron matrices con esos tópicos, a fin de guiar o mediar en este espacio, anotar y grabar las manifestaciones de las participantes. Estas matrices sirvieron de guía a la investigadora para el desarrollo de la conversación y para anotar los temas más relevantes que se iban tratando en cada sesión. Además, se contó con el apoyo de grabación de audio, previa autorización de las participantes, datos que, posteriormente,

fueron transcritos por la investigadora y que sirvieron de complemento para el análisis de datos.

3.6.4. Instrumento: Análisis de audio. Como complemento a la técnica anterior, se utilizó la grabación para las sesiones de los conversatorios, para registrar los datos que se generaban en este espacio de la investigación.

Si bien es cierto, la transcripción de los datos grabados, es una tarea lenta y tediosa, es de suma importancia su uso en el campo de la investigación cualitativa, ya que asegura registrar con precisión lo que manifiestan los informantes, en este caso las voces de las estudiantes. Como señala, Angrosino (2012), “para bien o para mal la grabación de audio sigue siendo el auxiliar más valioso para la realización de las entrevistas y la recuperación y análisis posterior de los datos de entrevista (p. 75).

3.6.5. Instrumento: Bitácora

La bitácora es un instrumento donde la investigadora registró el proceso metodológico, y otros aspectos que emergieron de las fases que se iban desarrollando, lo cual permitió la sistematización del proceso vivido y la reconstrucción de la metodología empleada. En este sentido, estas matrices del proceso investigativo se enviaban periódicamente a las integrantes del Comité Asesor para que dieran seguimiento y estuvieran enteradas de los avances respectivos.

Al respecto, Hernández et al. (2010), indican que la utilidad de la bitácora está en que permite documentar todo el procedimiento, no sólo de análisis, sino de toda la fase de recopilación de datos, así como las propias reacciones o reflexiones del investigador. En esta misma línea, anota M. Sandín (Comunicación personal, 13 marzo, 2012), que la bitácora o los “memos” son resúmenes o notas analíticas que recopilan evidencias del pensamiento del investigador, que le pueden ser de utilidad para la toma de decisiones

en el análisis de los datos, además indica que se puedan dar tres tipos de notas: teóricas, prácticas y metodológicas.

3.7. Las diversas miradas para tejer los datos y en análisis

La recolección de datos y el análisis de los mismos, se hacen de manera simultánea en los procesos de investigación cualitativa, el investigador cualitativo inicia el análisis desde que aplica los primeros instrumentos y lo continúa haciendo a lo largo de la investigación, donde algunas veces, de manera simultánea, escribe informes o artículos (Creswell 2003, Maxwell, 2013, Marshall y Rossman, 1989, Merriam, 1988).

De este modo, el dato se clasifica en cosas, personas, eventos o propiedades que lo caracterizan, haciendo uso del máximo de categorías posibles. Lo anterior, sirve para describir patrones y temas que emergen desde la perspectiva de los informantes. Para la organización o sistematización de este tipo de información se recomienda el uso de herramientas computacionales como Atlas.ti.

3.8. Sumergiéndose en los datos para el análisis:

Paralelo a la recolección de los datos, se fue organizando la información por categorías de análisis, las cuales se fueron adecuando de acuerdo con los patrones o tendencias emergentes de la investigación. Para esta tarea, se recurrió al Método de Comparaciones Constantes, (MCC) propuesta por Straus y Corbin y utilizada en el enfoque de la Teoría Fundamentada, (Filck, 2004, Gibbs, 2012, Quilaqueo y San Martín 2008). Desde este método, se divide la codificación en tres etapas: Codificación abierta, Codificación axial y Codificación selectiva.

En detalle las fases del MCC, implican lo siguiente: la **codificación abierta**, la cual aborda el texto reflexivamente para descubrir conceptos, ideas, es un “sumergirse” en el texto, para identificar categorías pertinentes, mediante esta decodificación se logra establecer comparaciones y preguntas para formular códigos teóricos o analíticos, y no simples descripciones del texto, de ahí que preguntas como: quién, dónde, cuándo, qué, por qué, entre otras, son fundamentales para detectar problemas teóricos del texto y para estar más alertas a niveles teóricos profundos del mismo (Gibbs, 2012).

El norte de la codificación abierta es “descomponer y comprender el texto y asignar y desarrollar categorías y ponerlas en orden en el transcurso del tiempo” (Flick, 2004, p. 196). Este autor hace referencia a Charmz, (1995), quien recomienda hacer la codificación línea por línea y, de esta forma, evitar que el investigador le atribuya un significado diferente a lo que quiso expresar el informante, por ello, la codificación abierta tiene diversos grados de detalle, desde línea por línea hasta oraciones o párrafos y textos enteros, depende de la pregunta de investigación.

En relación con la **Codificación axial**, que se da posterior al paso de los códigos que emergen de la codificación abierta, se seleccionan los códigos más “prometedores”, los que se detectan por aquellos testimonios o pasajes más frecuentes en los datos propiciados por los informantes, de lo cual derivan la categorización de los códigos en grupos de acuerdo con un tema relevante para el estudio que se realiza. Es decir, en esta etapa, las categorías se precisan con más detalle para relacionarlas o interconectarlas, es un ejercicio constante de comparación, la idea de esta fase es lograr llamar la atención sobre aquello que sea distintivo o significativo en el texto y su contenido.

Para lo anterior, Glusser y Strauss (citados por Gibbs 2012), proponen técnicas para estimular un pensamiento más creativo y profundo, como: análisis de la palabra, la frase o la

oración, de los extremos o flip-flop, comparación sistemática mediante preguntas, tales como: qué pasaría si las circunstancias, orden de acontecimientos, características de las personas, lugares, entre otros, en qué son diferentes o semejantes unos acontecimientos de otros, seleccionar un elemento clave para asociarlo y lograr que emerjan ideas del texto.

Además de las comparaciones distantes, contra un ejemplo o situación extrema o diferente, pero que compartan algunas características de ese concepto.

Otra propuesta para tener en cuenta, es ponerle algún nombre de referencia para que sea más fácil recordarlo (“bautizarla”) e inclusive se puede tomar ese nombre de expresiones dadas por los mismos informantes, lo que llama “códigos in vivo”, Flick (2004).

Finalmente, la **Codificación Selectiva o temática**, fase en la cual emerge la “categoría nuclear” o central permite la unión o el tejido de relaciones entre temas y conceptos para generar teoría y formar una historia. Por lo anterior, se elaboraron matrices y por grupos de informantes. Lo que Punch (1999) llama “mostrar el dato”, donde se organiza, comprime y ensambla la información, porque los datos cualitativos son muy voluminosos. Esta fase favorece todas las etapas del análisis.

El autor citado, recomienda el uso de gráficos, redes de conceptos, diagramas, entre otros y agrega que la reducción de datos se da continuamente a través del análisis y no de manera separada, es un camino de ida y vuelta de las preguntas de la investigación a las categorías M, Sandín, (comunicación personal, marzo 2012).

Posteriormente, para las conclusiones, dibujar y verificar el dato se hizo una triangulación de resultados entre los diversos grupos de informantes, como se anotó anteriormente, tomando en cuenta las categorías de la investigación. En la triangulación del dato se recolectan múltiples recursos: entrevistas, observaciones y documentos (Creswell,

2003, p. 204). La reducción y exhibición de los datos, de las etapas anteriores facilitan las conclusiones, a manera de proposiciones que deben ser verificadas posteriormente.

En el análisis e interpretación de los resultados se debe hacer uso de toda la información recolectada, con el fin de darle significado y coherencia según el tema de investigación y sus objetivos. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1996), definen el análisis de datos como: “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos para extraer significado relevante en relación con el problema de investigación” (p. 200).

El siguiente gráfico, tomado de Punch (1999, p. 203), y propuesto por Miles y Huberman, para el estudio de fenómenos sociales, muestra la interacción entre los componentes del análisis del dato:

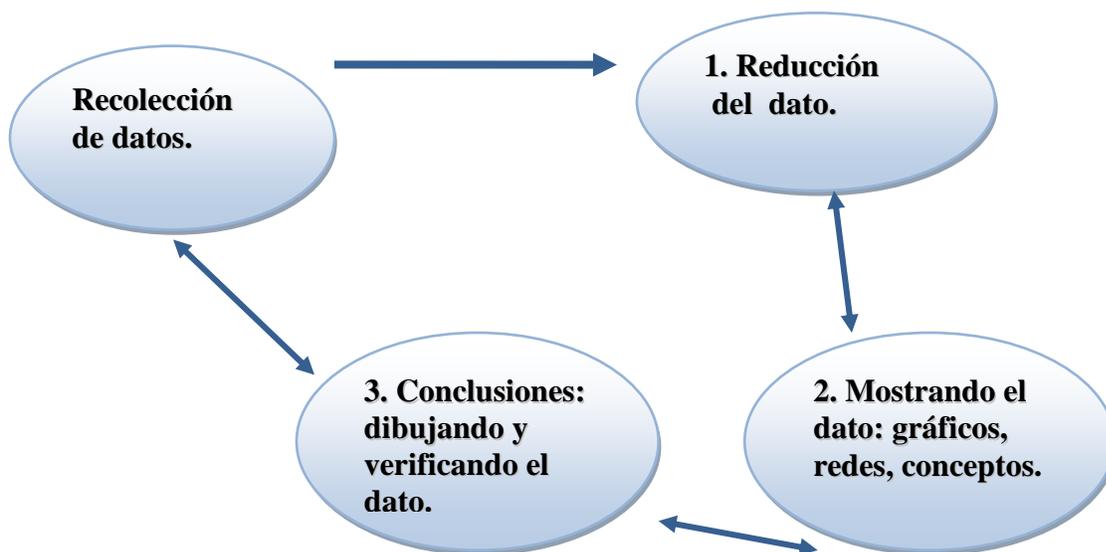


Figura 2 Interacción entre componentes del análisis de datos.

Como complemento anotado anteriormente, Perakyla (2005), se refiere al tema del análisis de textos y conversaciones en el marco de la investigación cualitativa, y señala que es necesario leer y releer todo el material recopilado, para extraer los temas claves para “dibujar” posibles significados o presuposiciones del significado de ese mundo cultural. Enfatiza que esa aproximación informal es, en muchos casos, la mejor elección como el método de investigación para focalizar la escritura de textos.

En esta investigación, los datos suministrados por el grupo de informantes compuesto por las estudiantes y el profesorado siguió este proceso: en el caso de las frases incompletas, contestadas por las estudiantes, la investigadora realizó la transcripción textual de todas las respuestas derivadas de las 11 frases contestadas por las 40 participantes y fueron organizadas en matrices por cada una de las frases. Sobre el uso de matrices, M. Sandín (comunicación personal, 15 de marzo 2012), indica que las mismas permiten sistematizar y organizar los datos y, posteriormente, evidenciar el crecimiento conceptual de análisis, agrega la autora que existen tres niveles de matrices: la primera es descriptiva, la cual representa la voz misma de los informantes, es una transcripción o vaciado de datos; le sigue la matriz explicativa, en la cual se pueden visualizar recurrencias o patrones derivados de los datos y, finalmente, la matriz de síntesis, en la cual el investigador le otorga un nivel más elevado, ya que puede hacer sus reflexiones y síntesis de los datos suministrados por los informantes.

Posteriormente, “sumergida en el texto” se inicia con el cromado de los datos, línea por línea, para destacar las palabras claves, conceptos o ideas, que permitieron identificar frecuencias y categorías mediante comparaciones y reflexiones constantes, a fin de encontrar esos “códigos teóricos o analíticos”, que recomienda Gibbs (2012), para esta fase de codificación abierta.

El siguiente paso de este método (MCC), fue la codificación axial, donde se hizo la selección de los códigos más relevantes para el tema de este estudio, mediante un ejercicio constante de comparación- relación entre las frases completadas por las estudiantes, y donde emergieron los “códigos in vivo” para nombrar o “bautizar” cada una de los códigos. Finalmente, para la fase de la codificación selectiva, se tejieron redes de relaciones y análisis entre esos códigos y la teoría que sustentó la investigación.

La tabla que se presenta a continuación, ilustra la coherencia entre todos los elementos que guiaron el proceso de esta investigación.

Tabla 4
Coherencia de la investigación

Tema	Propósito General	Propósitos específicos	Preguntas de investigación	Categorías de análisis y categorías derivadas	Instrumentos
<p>La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La voz de estudiantes y profesores, un estudio de caso.</p>	<p>Develar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes, profesores y profesoras, respecto a la dimensión humana en la formación de un docente reflexivo</p>	<p>1. Indagar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes respecto a la dimensión humana en su formación docente.</p> <p>2. Identificar la vivencia cotidiana de la profesora y el profesor universitario respecto a la dimensión humana en la formación docente.</p> <p>3. Identificar cuáles son las dimensiones humanas que los y las estudiantes priorizan para su formación docente reflexiva.</p> <p>4. Reflexionar sobre las vivencias cotidianas de estudiantes, profesores y profesoras acerca sobre la importancia de la dimensión humana en la formación docente.</p>	<p>1. ¿Cómo incide la dimensión humana en la formación docente desde la Vivencia del estudiantado y profesorado universitario.</p> <p>2. ¿Cuál es la vivencia cotidiana de estudiantes con respecto a la dimensión humana en su formación docente?</p> <p>3. ¿Cuál es la vivencia cotidiana de profesores y profesoras con respecto a la dimensión humana en las dinámicas del aula?</p> <p>4. ¿Cuáles son las dimensiones humanas presentes en las dinámicas del aula desde la percepción de estudiantes, profesores, profesoras.</p> <p>5. ¿Cuáles son las condiciones que permiten promover prácticas pedagógicas reflexivas para una educación con rostro humano en el ámbito universitario?</p>	<p>1. Vivencias de la Dimensión Humana.</p> <p>Categorías derivadas: 1.1 Vivencias de la dimensión humana del estudiantado.</p> <p>2. El Rostro humano en la Formación docente.</p> <p>2.1 Perspectiva del estudiantado del rostro humano en la formación docente.</p> <p>1 Vivencias de la Dimensión Humana.</p> <p>1.2 Vivencias de la dimensión humana del profesorado.</p> <p>2. El Rostro humano en la Formación docente.</p> <p>2.2 Perspectiva del profesorado del rostro humano en la formación docente.</p> <p>3. Convergencias y divergencias de las voces del estudiantado y profesorado del rostro humano en la formación docente.</p>	<p>Frases incompletas y Conversatorio (grupo focal)</p> <p>Categorías: 1.1, 2.1. 3</p> <p>Objetivos: 1 (Ítems: 5, 6)</p> <p>3 (Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11,</p> <p>4. (Ítems: 9, 10, 11, 13)</p> <p>Relato Inducido: categorías: 1.2, 2.2. Objetivos: 2, y 4.</p> <p>-Frases incompletas - Conversatorio - Relato Inducido:</p>

Capítulo IV

Análisis de datos

“Develando el Rostro Humano en la formación docente: Las voces del estudiantado y profesorado universitario”

4.1. Presentación

Este apartado presenta los datos recolectados en el proceso de esta investigación, mediante el uso de los instrumentos antes descritos, los cuales permitieron develar las voces de los informantes que participaron en este estudio: estudiantes y profesores de la Carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar. Fue mediante el uso de la investigación cualitativa y, en particular, desde el método fenomenológico y hermenéutico que se abrió el espacio para la visibilización de los datos desde la voz de los propios informantes.

Es importante señalar que la información se organiza desde el marco de referencia de la investigación, de los objetivos, preguntas y las categorías de análisis que guían este estudio, de manera que los datos mostrarán simultáneamente los aportes de ambos grupos de informantes, de acuerdo con la categoría en análisis:

-Categoría 1: Vivencias de la dimensión humana:

Categorías derivadas: Vivencias de la dimensión humana del estudiantado universitario. Vivencias de la dimensión humana del profesorado universitario

-Categoría 2: El rostro Humano en la formación docente.

Categorías derivadas: Perspectiva del estudiantado del rostro humano en la formación docente. Perspectiva del profesorado universitario del rostro humano en la formación docente.

-Categorías 3: Convergencias y divergencias de las voces del estudiantado y profesorado universitario del rostro humano en la formación docente.

La triangulación de cada una de estas categorías se realizó mediante los instrumentos de frases incompletas, conversatorio, audios y relato inducido y, también por

informantes: estudiantado y profesorado, además del sustento teórico y perspectiva e interpretación de la investigadora.

4.2. Categoría: vivencias de la dimensión humana

4.2.1. Categoría derivada: vivencias de la dimensión humana del estudiantado.

Las vivencias más humanas fueron:

Tabla 5

Respuestas de estudiantes a la frase 1: “Durante mi formación universitaria las vivencias más humanas fueron”:

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas a las visitas a los centros infantiles y las prácticas en las instituciones.	<i>“Asistir a centros donde atienden niños y niñas”</i> <i>“Asistir al aula preescolar”</i> <i>“Las que compartí en las aulas con los niños (as)”</i> <i>“Cuando empecé a realizar visitas al kínder”, “Las interacciones con las distintas realidades educativas”.</i>	23
Respuestas referidas al apoyo y buen trato por parte del profesor o profesora.	<i>“Se siente que les importamos”</i> <i>“El que los profesores se muestren cálidos y pendientes de nuestras necesidades”</i> <i>“El poder recibir consejos y apoyos de mis profesores”</i> <i>“La comprensión y apoyo de los profesores y maestras de las diversas instituciones”</i>	8
Otros temas variados: Tales como: Vivir los nacimientos de los hijos (os) de mis compañeras, las exposiciones de mis compañeros y recordando vivencias propias.	<i>“Vivir el nacimiento de los hijos e hijas de mis compañeras y ser un apoyo para ellas”</i> <i>“Aprender recordando vivencias propias”</i>	8
4. No aplica. N/A	<i>“Muy importantes, ya que hacía...”</i>	1
Total n= 40 respuestas (Fuente: frases incompletas, conversatorios y audios).		40

Visitas a los centros infantiles: “Se puede decir que es lo más humano”.

Se observa en la tabla anterior, que la mayoría de respuestas de las estudiantes que apuntan a las vivencias más humanas en su formación docente, se refieren a aquellas experiencias que les permitieron tener contacto con niños, niñas y docentes, en los diversos contextos educativos que las estudiantes de la carrera tienen que visitar desde el inicio de su formación y como parte de su práctica o intervención pedagógica. Así lo demuestran 23 respuestas, en las cuales enfatizan que la oportunidad de visitar distintas realidades y comparar lo que sucede en contextos urbanos versus rurales, o privados con públicos, les brinda una panorámica de la carrera y de la realidad de su campo laboral.

Dichos contactos son para ellas un factor de motivación y valoran el espacio que abren las maestras para estas experiencias. Insisten en que esos espacios “*son muy humanos*” porque les permite el desarrollo de valores y “*ese sentir de ser maestra*”. Agregan que el contacto con los niños y niñas preescolares les permite la vivencia de valores como la honestidad, la apertura y el cariño que ellos y ellas les expresan, “*se puede decir que es lo más humano*”. Otras expresiones evidencian el valor de la vivencia humana que las estudiantes le dan al contacto con los niños y niñas: “*las observaciones y visitas que realizamos en los diferentes centros de educación*”, “*La práctica pedagógica, donde conviví 100% con los estudiantes*”, “*Asistir a centros donde se atienden niños y niñas de escasos recursos económicos*”.

Es evidente que las experiencias derivadas del proceso de práctica o intervención pedagógica realizada por las estudiantes, en los diversos centros educativos, son de gran impacto para la vivencia humana en su proceso de formación docente. Lo anterior, porque las estudiantes manifiestan que ese contacto les permite compartir y convivir con los niños,

niñas y docentes y a la vez, es el espacio para enfrentarse con lo que realmente implica la carrera, como, por ejemplo, atender las necesidades e intereses de los infantes.

Este hallazgo es un insumo de gran valor para los y las académicas de la carrera y de la DEB, ya que la Intervención Pedagógica (I.P), es un eje a lo largo de todo el proceso formativo que permite a los y las estudiantes la inserción progresiva en la realidad educativa (preescolar o escolar), es decir, la I.P supera la tradicional práctica profesional limitada a un momento determinado en el proceso de formación docente.

Es así como la I.P, desde su concepción epistemológica, plasmada en el plan de estudios de la carrera, se visualiza como proceso de construcción del conocimiento, desde la relación teoría-práctica, y organizada gradualmente, en momentos de observación-sistematización, intervenciones específicas y, finalmente, la fase de asumir el grupo de estudiantes por periodos más intensivos. Para lograr este proceso en la malla curricular, desde el Diplomado hasta la Licenciatura, existe un curso responsable de coordinar las acciones de la I.P para ese nivel.

Por lo tanto, lo manifestado por las estudiantes en esta investigación, debe ser tomado en cuenta para potenciar y aprovechar esas experiencias desde el inicio de la carrera, y lograr una formación verdaderamente integral y humanista de las futuras educadoras y educadores, y además, ser coherente con el eje humanístico de la UNA, que destaca la formación de ese profesional comprometido con los valores solidarios, la justicia y la dignidad de todas las personas del entorno social.

Relaciones interpersonales: “*sentir que les importamos*”.

En otras respuestas, mencionan las estudiantes: el apoyo y buen trato del profesor: “*sentir que les importamos*”, y todo lo que tenga que ver con las relaciones interpersonales en la dinámica cotidiana del aula, como se demuestra en las siguientes frases: “*A diario*

compartir con los compañeros, profesores y personas de la universidad en general”, “La comprensión y apoyo de profesores y maestras de diversas instituciones”, “Las relaciones interpersonales”, “Los momentos en que compartimos temas personales y no materia”, entre otras.

En un último rubro, aparecen respuestas de las estudiantes que hacen referencia a temas relevantes como parte de esa formación humana, tales como el nacimiento de hijos de sus compañeras: *“Vivir el nacimiento de los hijos (as) de mis compañeras y ser su apoyo para ellas”, “Los cursos del primer año de la carrera”, “Aprender recordando vivencias propias variados y extra curriculares, tales como el nacimiento de hijos de sus compañeras.*

Un tema más para esa vivencia humana en su formación, emerge de las respuestas anteriores, y tiene que ver el ámbito de las relaciones interpersonales, en especial el contexto del aula universitaria, tanto con sus profesores y profesoras, como con sus compañeras. Entre las características que más destacan en esas relaciones con el profesorado, la calidez, los y las pendientes de sus necesidades, la amabilidad, quienes las apoyen y brinden consejos, que las comprendan y les brinden un buen trato.

Los datos anteriores, son de gran valor para potenciar en la docencia universitaria, esas experiencias y vivencias que las estudiantes consideran relevantes para esa formación más humana en el contexto universitario.

De ahí que la oportunidad de abrir el espacio para escuchar las voces de uno de los actores claves del proceso educativo, en este caso, las estudiantes de la carrera de preescolar, es de gran valor para hacer más relevante y pertinente las estrategias metodológicas que se implementan en el aula y, además, para reflexionar sobre las características del profesor y profesora universitaria en el plano de las relaciones interpersonales con sus estudiantes.

Como lo señala Barrera (2010), en el campo de la formación docente se debe avanzar hacia estrategias que promuevan la capacidad de investigación y el ejercicio docente con sensibilidad, apertura y con actitud de compromiso por la solidaridad.

El ambiente de aula que más ha beneficiado mi formación

Tabla 6

Respuestas de estudiantes a la frase: “El ambiente de aula que más ha beneficiado mi formación”

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas con ambiente interactivo.	“Donde hay sana interacción entre el profesor y los estudiantes” “Donde se da el espacio para opinar”, “En el que se genera la discusión”, “ambientes interactivos”.	17
Respuestas referidas con buena convivencia.	“Comprensivo y ameno” “Un ambiente de paz y libertad de expresión, de diálogo constante” “Un ambiente cálido y seguro”, “una buena convivencia”	16
Respuestas referidas con calidad académica:	“Aquel que me exige, calidad, esfuerzo y entrega” “Cuando a la profesora se le nota que le gusta enseñar” “Ambiente de organización y responsabilidad”, “rico en aprendizajes”	4
Respuestas referidas con la relación teoría-práctica	“El que me permitió contactar la teoría con la práctica” “Los CEN-CINAI, atención prioritaria y práctica”	3
Total		40

n= 40 respuestas.

(Fuente: frases incompletas, conversatorios y audios).

-Ambiente interactivo: “Donde se da el espacio para opinar”.

De acuerdo con las respuestas externadas por las estudiantes en la tabla anterior, las frecuencias más altas se ubican en “ambientes interactivos” con 17 respuestas y en la “buena convivencia” con 16 respuestas y en porcentajes menores de respuestas: 04 y 03,

respectivamente, aluden a ambientes ricos en aprendizajes y los que permiten la relación teoría- práctica.

Señalan que el ambiente de aula que más beneficia la formación en el contexto universitario, es aquel que permite las interacciones entre profesor-estudiante, y en el cual se sienten libres de opinar o bien que se dé la apertura para la sana discusión.

Estas expresiones son válidas para que sean tomadas en cuenta por los académicos y las académicas, en la planificación de sus estrategias metodológicas a desarrollar en el aula universitaria, y las cuales son coherentes con los principios metodológicos del plan de estudios de esta carrera. Lo cual implica un reto para el profesorado, en el sentido de superar las tradicionales clases magistrales, clásicas del recinto universitario.

Por ejemplo, uno de ellos hace referencia a la interactividad de los aprendizajes, de manera que promueva la relación entre educandos y estudiantes, y que visualiza al aprendizaje como un proceso constructivo que integra lo socioafectivo, en un clima de respeto mutuo (Plan de estudios, 2005).

Es importante recordar que el proceso educativo es una acción comunicativa, entre docentes-estudiantes, lo que incide en la construcción del conocimiento, tanto en el espacio del aula universitaria, como fuera de esta (Francis, 2007).

-Buena convivencia: *Un ambiente de paz y libertad.*

En lo que respecta al ambiente de aprendizaje cálido y seguro, con una buena convivencia entre todos sus actores, las estudiantes enfatizan las informantes en características tales como: la sana interacción, la paz, la libertad y el diálogo. Todo lo anterior, les genera motivación e interés por la materia y “*se ve más bonita la clase*”.

Además, para otras participantes, ese tipo de ambiente, también, las ha beneficiado mucho en su formación, autoestima y les inculca el compromiso de seguir repitiendo esto

con los niños y niñas preescolares y sugieren que este tipo de trato y ambiente, debería darse en todo el profesorado y cursos, *“pero todavía no se ha llegado a eso”*.

Dentro de esa vivencia de un buen ambiente para aprender, para ellas es muy significativo que la mayoría de los y las profesoras *“se saben el nombre de uno y para uno eso es importante”* y esperan que sus profesores y profesoras confíen y se preocupen por ellas.

Por lo antes anotado, se deben superar las dinámicas de aula caducas y unidireccionales y apostar a espacios de aprendizaje interactivos y dialógicos en el contexto universitario (Frías, 2009, Lucarelli, 2004). De igual manera, desde la pedagogía crítica de Freire (1998), se conceptualiza la educación en el sentido de una educación problematizadora, que abra los espacios para el diálogo, en una relación horizontal de confianza educador-educando, una educación de corte humanista que lleve a superar la tradicional educación bancaria alienadora.

Las características personales que más me agradan de mis profesores y profesoras.

Tabla 7

Respuestas de estudiantes a la frase: “Las características personales que más me agradan de mis profesores y profesoras”

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas a la calidez humana.	“la calidez como humanos”, “que se muestren como iguales”, “capacidad para comprender”, “lo humanistas que son”, “humanidad”, “carismático”, “calidez humana”	35
Respuestas referidas al respeto y buen trato.	“respeto”, “respetuosos”. “El trato que me dan”, “Una mano amiga”, “valorador de opiniones”, “que nos brinden buen trato a nosotros”, “tolerantes”, “justos”, “solidarios”.	27
Respuestas referidas con aspectos académicos.	“Espíritu investigador”, “que den lo mejor en cada clase”, “su profesionalismo”, “dedicados a lo que hacen”, “sobre todo comprometidos con su labor educativa”, “cuando se preparan para dar el curso”, “ganas de enseñar”.	24
Respuestas referidas con alegría y dinamismo.	“Alegres, transmiten energía”, “dinámicos”, “activos”.	8
Respuestas referidas con otras características variadas.	“Motivación”, “flexibles”, “creativo”, “cuando son espirituales”	6
Otros:	“Espacio para hablar”, “compañerismo”, “concreto”.	3
Total		103

n= 103 respuestas. Nota: Para este análisis se tomaron las 103 respuestas que corresponden a un promedio de 3 características por cada una de las frases, por lo tanto, el 100% de las respuestas es de 103 y no de 40, como en los casos anteriores.

(Fuente: frases incompletas, conversatorios y audios).

-Lo que más me agrada de mis profesores y profesoras: *Calidez humana, el respeto y buen trato.*

En el tema de las características personales que las estudiantes valoran de manera más positiva en el cuerpo docente, destacan con 35 respuestas aquellas referidas a la calidez humana, por ejemplo: su carisma, su capacidad de comprensión y la amabilidad, en sus expresiones destacan: *“capacidad para comprender”, “que se muestren como iguales”, “uno espera que el profesor confíe en uno, como que se preocupa por uno”*.

De igual manera, el respeto y buen trato son características que 27 estudiantes prefieren en el profesorado: *“que nos brinden buen trato” “una mano amiga”*.

Con menos frecuencia de frases externadas: 08 y 06, destacan otras características personales, que también son importantes en un académico o académica, desde la óptica de las estudiantes, tales como su dinamismo, alegría y flexibilidad.

Estas voces de las estudiantes son coherentes con lo anotado por Francis (2006), respecto al componente personal del docente universitario, a su empatía en las relaciones interpersonales con sus estudiantes y la influencia que esto ejerce en el ambiente de aprendizaje.

-Aspectos académicos: *“cuando se preparan para dar el curso”*.

En esas características personales, emergen 24 respuestas, que se refieren a aspectos académicos, es decir, esperan profesores y profesoras que muestren sus ganas de enseñar.

Para las estudiantes que participan de esta investigación, es relevante la preparación académica, como una característica personal de su profesorado, es decir, ese conocimiento disciplinar y pedagógico es valorado por ellas en su proceso de formación, e insisten en la

importancia de que los y las académicas sean investigadores y, además, comprometidos con el ejercicio de su profesión.

Señala Gimeno (2013), que un factor clave en la mejora de la formación docente, es un sistema de formación con una base más cultural y una mejor preparación pedagógica relacionada estrechamente con la práctica, de ahí que se requiere, desde la docencia universitaria, esa mejor “preparación” en los profesores y profesoras responsables de esta tarea formativa.

Las características profesionales que más me agradan de mis profesores y profesoras.

Tabla 8

Respuestas de estudiantes a la frase: “Las características profesionales que más me agradan de mis profesores y profesoras”.

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas al dominio y experiencia profesional.	<i>“Dominio del tema”, “Buena preparación académica”, “Cuando saben de lo que hablan por sus vivencias”, “El ver reflejado el conocimiento que posee”. “manejo fluido de los contenidos”, “que de verdad saben el tema a estudiar”.</i>	32
Respuestas referidas a la calidad, innovación e investigación.	<i>“Calidad de la enseñanza”, “verlo contrastando experiencia y realidad”, “La investigación y crítica”, “Información constante e innovación, “Muestran seguridad”.</i>	17
Respuestas referidas a la responsabilidad y puntualidad.	<i>“Que sean puntuales”, “la responsabilidad”</i>	15
Respuestas referidas a algunas características personales.	<i>“Respeto por los alumnos”, “el carisma y el entusiasmo”, “la creatividad” “el orden en el trabajo”, “humanistas”.</i>	14
Respuestas referidas a la ética.	<i>“La ética que manejan”, “El ser ético”, “Su ética profesional”</i>	4
Total		82

n= 82 respuestas. Nota para este análisis se tomaron un máximo de tres características por cada una de las frases, por lo tanto el 100% de las respuestas es de 82. (Fuente: frases incompletas, conversatorios y audios).

Las características profesionales: “El ver reflejado el conocimiento que posee”.

En lo que respecta a las características profesionales del docente universitario, emergen 32 respuestas relacionadas con el dominio y experiencia profesional, así lo evidencian las siguientes frases: “*Dominio del tema*”, “*Buena preparación académica*”, “*Cuando saben de lo que hablan por sus vivencias*”, “*El ver reflejado el conocimiento que posee*”, “*que de verdad saben el tema a estudiar*”, “*el que sepan de verdad el tema y no se vayan con la opinión del alumno solamente*”.

Para las estudiantes que participan en este estudio, es fundamental que sus profesores y profesoras muestren “*ganas de enseñar*”, que se refleje en ellos y ellas su espíritu investigador, el compromiso con la labor educativa y que den lo mejor en cada clase.

En las respuestas las estudiantes reflejan su criticidad y nivel de exigencia con el cuerpo docente, como lo evidencia la siguiente expresión: “*hay ciertos profesores que son muy buenos como personas, pero ya en lo académico no, deberían de poner un poquito más de esfuerzo*”, “*es aburrido cuando las clases son rutina y no aportan nada nuevo en cada lección*”.

-La calidad: “verlo contrastando experiencia y realidad”

Sobre este tema, 17 respuestas hacen referencia a la calidad, innovación e investigación en el académico universitario, “*verlo contrastando experiencia y realidad*”.

-Responsabilidad y puntualidad: “Que sean puntuales”

Otras características como la responsabilidad y puntualidad son valoradas como positivas por este grupo de informantes, para 15 respuestas en esta línea.

-Características humanistas: “Respeto por los alumnos”

Otras frases, 14 respuestas, señalan la importancia de características humanistas en el profesorado, es decir, que los respeten como estudiantes y que sean carismáticos y, además, que sean éticos.

Lo antes externado por las estudiantes sobre esas características profesionales en el profesorado universitario, llevan a la reflexión sobre el perfil del académico en este contexto y en especial en la formación de los y las futuras educadoras. Como lo señala Sanjurjo y Vera (2006), “apuntamos a contribuir a la formación docente, convencidos de que es uno de los principales resortes para el cambio en la educación” (p. 12), lo que implica una continua revisión crítica de la propia práctica, para poder comprender, transformar y proponer alternativas pertinentes.

Es así como, el saber pedagógico del profesor o profesora universitaria, no debe limitarse a un manejo instrumental del modelo curricular vigente, debe asumir el compromiso y responsabilidad por el logro de los aprendizajes en sus estudiantes, mediante un dominio de las formas didácticas para el desarrollo de los contenidos. Pero además, el manejo conceptual de su disciplina, exige preparación, actualización y análisis crítico constante, además de su experiencia profesional (Francis, 2007).

Lo que menos me agrada de mis profesores y profesoras universitarias

Tabla 9

Respuestas de estudiantes a la frase: “Lo que menos me agrada de mis profesores y profesoras universitarias”

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas relacionadas con autoritarismo y altanería.	“El irrespeto y la no tolerancia”, “Altivez y prepotencia”, “Se sienten superiores”, “la altanería y la insolencia”.	12
Respuestas relacionadas con falta de dominio.	“Cuando no son claros y se enojan porque les pedimos que vuelvan a explicar”, “Cuando se observa poca formación o preparación”, “que no sepan mucho del tema”.	10
Respuestas relacionadas con falta de coherencia.	“No dan el ejemplo”. “El mal ejemplo”, “que a veces no dan tanto como exigen”.	5
Respuestas relacionadas con falta de sensibilidad.	“Que no sepan ponerse en los zapatos de los estudiantes”, “No comprenden que uno tiene situaciones especiales”	4
Respuestas relacionadas a temas variados:	“Algunas actitudes”, “Que nos instruyan con las experiencias vividas”.	4
En blanco		4
“Nada”		1
Total		40

n= 40 respuestas. Nota: para este análisis se tomó solo una respuesta por cada frase, es decir, el 100% está compuesto por 40 respuestas. (Fuente: frases incompletas, conversatorios y audios).

-Lo que menos me agrada de mis profesores y profesoras: “Altivez y prepotencia”

En este aspecto, emergen 12 respuestas que hacen referencia al autoritarismo y altanería de los y las profesoras, y lo expresan con las siguientes frases: “El irrespeto y la no tolerancia”, “Altivez y prepotencia”, “Se sienten superiores”, “la altanería y la insolencia”. Agregan las estudiantes que no les parece la manera arrogante y los gestos con

los que algunos profesores y profesoras se dirigen a ellas y *“esas actitudes no solo lo marcan a uno en la parte profesional sino personal”* y agregan que el hecho de que un profesor *“tenga un título o un apellido no le debe faltar el respeto al alumno”*, valoran como importante que tengan conocimientos, pero también, que sean humildes y que *“los profesores no deberían tener dos caras”*.

-Falta de dominio: “Cuando se observa poca formación o preparación”

Otros aspectos que no les agradan a 10 estudiantes de preescolar en su profesorado, se refieren a *“Que no sepan mucho del tema”*, indican que algunos profesores se enojan cuando ellas preguntan, porque no son claros en sus explicaciones o porque no saben mucho del tema o no se han preparado bien.

-La falta de coherencia: “que a veces no dan tanto como exigen”.

Al respecto, 5 estudiantes hacen referencia a la falta de coherencia, en el sentido de que *“no dan el ejemplo”* o *“que no dan tanto como exigen”* y con frecuencia de 4 respuestas mencionan la falta de sensibilidad, y a otras argumentaciones como: sus actitudes o que no instruyan con experiencias vividas.

En síntesis, las características del profesorado que menos agradan a las estudiantes, son las actitudes prepotentes, altaneras, la falta de dominio de la disciplina y de coherencia, es decir, la distancia entre lo que dicen y hacen, lo cual les puede servir de plataforma para ejercer relaciones de poder y de coacción, del profesor hacia el estudiante, para controlarlos y normalizarlos (Savater, 1999). Así, las aulas universitarias se pueden convertir en esos espacios donde el profesor o profesora son inapelables, lo que provoca en el estudiantado una resistencia pasiva, desinterés o rebeldía (Pérez, 2000).

Por eso es importante escuchar las voces de los estudiantes sobre esta temática, para superar las inequidades en las relaciones de poder que se pueden generar en el aula

universitaria, lograr ambientes de aprendizajes más respetuosos y llegar a ser verdaderos otros y otras, es decir, un mundo más humano en las aulas (Denzin 2005).

Por tanto, los procesos pedagógicos en el contexto universitario deben ser coherentes con la reflexión, comunicación y con ambientes que promuevan el consenso e intercambio de ideas, porque “un ambiente coercitivo no decanta en niveles de participación” (Francis 2006, p. 44). Además, las relaciones socio-afectivas y la motivación tienen gran impacto y son componentes claves en las instancias de formación docente (Miranda, 2004, Toro 2007).

Un buen ambiente de aprendizaje en el aula universitaria

Tabla 10

Respuestas de estudiantes a la frase: “Un buen ambiente de aprendizaje en el aula universitaria se caracteriza por”

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas a un ambiente dinámico, participativo e interactivo	<i>“Ser dinámicos”, “promover el intercambio de conocimientos”, “compartir conocimientos”, “una clase desarrollada por el profesor y el estudiante”.</i>	29
Respuestas referidas a sanas relaciones, la confianza, apertura y respeto	<i>“posibilidad de dar diferentes puntos de vista”, “la confianza entre el profesor y los alumnos”, “sanas relaciones. “Respeto a las ideas de los estudiantes”</i>	20
Respuestas referidas a la comunicación y libre expresión.	<i>“Buena comunicación”, “la libre expresión”, “ser libre de expresión”.</i>	6
Respuestas referidas a un ambiente cálido.	<i>“la calidez que brindan los participantes”.</i>	3
Respuestas referidas a otros temas variados.	<i>“sobre todo el compartir diario de vivencias en el aula”. “disposición y ganas de aprender”, “estar enriquecido de saberes”</i>	6
Total		66

n= 66 respuestas. Nota para este análisis se tomaron solo un máximo de 2 respuestas por cada frase, de manera que el 100% está compuesto por 66 respuestas. (Fuente: frases incompletas, conversatorios y audios).

-Un buen ambiente de aprendizaje: *“una clase desarrollada por el profesor y el estudiante”.*

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, 29 respuestas de las estudiantes, manifiestan que un buen ambiente para aprender en el contexto universitario se caracteriza, especialmente por el dinamismo, la participación y donde se promueva el intercambio de conocimientos, en sus palabras. *“una clase desarrollada por el profesor y sus estudiantes”, “si a uno le dan el espacio para expresarse, es importante”, “el ambiente interactivo es importante”, “la confianza de sentirse cómoda, la calidad del grupo, hace que uno aprenda más”.*

De los datos anteriores, se evidencia que para las estudiantes es fundamental un ambiente de aprendizaje que les permita la apertura para la libre expresión y unas relaciones más interactivas y horizontales entre profesores, profesoras y estudiantes, tal y como lo propone Freire (citado por Soto y Bernardini 2003, p. 299), en el sentido que la educación: *“Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos y esto, sólo se consigue a través del diálogo”.*

- Sanas relaciones: *“la confianza entre el profesor y los alumnos”*

Emergen 20 respuestas de las estudiantes que consideran importante en un ambiente de aprendizaje, lo relacionado con las sanas relaciones, la confianza, apertura y nuevamente el respeto por las ideas del estudiante, lo que contribuye a crear un buen ambiente de aprendizaje: *“el ser respetado, eso hace que uno se sienta bien con uno mismo”.*

Con menor frecuencia de respuestas (06), pero de igual manera importantes para un buen clima de aprendizaje, las relacionadas con aspectos tales como: libre expresión, el ambiente cálido, donde se puedan compartir las vivencias *“también ver a un profesor dar un*

ambiente cálido, seguro, donde nos podemos expresar, eso es lo que lo hace a uno crecer” y otras estudiantes señalan la importancia de compartir diariamente las vivencias y la disposición y ganas de enseñar en el profesorado.

Lo anotado anteriormente cobra vigencia a la luz de los aportes de Freire (1998), en el sentido de que el educando merece respeto, porque es un sujeto capaz de conocer en relación con el otro sujeto, es decir, una visión del proceso educativo desde la dimensión humana, lo cual privilegia las condiciones para aprender.

Por tanto, las interacciones que se dan en el aula están teñidas por las representaciones mutuas entre profesor, profesora-estudiante, y para los y las estudiantes son muy importantes las que tienen que ver con aspectos como el respeto, el afecto y la capacidad que tiene el profesor y profesora de mostrarse acogedor y positivo (Pereira, 2010, Solé, 1995).

Es importante para un docente conocer este tipo de expectativas y la importancia que le conceden los y las estudiantes a un ambiente armonioso, respetuoso, con libertad y espacio para la libre expresión, en especial en el contexto universitario donde se tiende a privilegiar los contenidos conceptuales sobre lo afectivo o personal. El contexto universitario tiende a ignorar y devaluar las emociones, las cuales son fundamentales para el aprendizaje, porque no son conceptos abstractos, sino parte de la historia evolutiva del ser humano (Brockbank y McGill, 2008).

Seguidamente, se presentan los datos relacionados con la categoría en análisis desde la perspectiva del profesorado universitario.

Es importante destacar que el **Relato inducido** sirvió como instrumento mediador y que fue más allá de lo metodológico, ya que facilitó que este grupo de informantes se manifestaran con libertad, acerca de sus vivencias personales y profesionales, además, que les permitió externar sus emociones y “fibras humanas”; así como sus fortalezas, esfuerzos y

retos para lograr una labor docente más humana. Como lo señala Sanjurjo (2009), este tipo de narrativa permite la recreación de lo cognitivo, afectivo y la acción.

4.2.2. Categoría derivada: vivencias de la dimensión humana del profesorado universitario (Fuente: relatos inducidos y sustento teórico).

4.2.2.1. La Dimensión Humana en la Docencia Universitaria.

Desde las propias vivencias de la dimensión humana, del profesorado universitario que participa de esta investigación, emergen interesantes reflexiones para el ejercicio de la docencia universitaria y, en especial, para el campo de la formación docente.

En este sentido vale destacar ese acercamiento respetuoso hacia el estudiante, con una gran apertura y capacidad de escucha, así como abrir espacios para el diálogo, es decir, una dinámica de aula flexible que atienda las necesidades e inquietudes del estudiantado.

-Las experiencias poco humanas vividas por el profesorado universitario:

Emerge en los relatos de los y las académicas, la referencia a sus propias vivencias negativas en su época de estudiantes desde el preescolar hasta la universidad, donde tuvieron experiencias poco “humanas” y que les marcó en su visión como docentes, por ejemplo, mencionan la relación con docentes “secos, distantes, serios y poco involucrados” y otras “violentas, agresoras e irrespetuosas”, y de “esa maestra he olvidado su rostro y nombre” fueron docentes que “no se dan permiso de ser Humanos, y tampoco se lo permiten a sus estudiantes”.

Todo lo anterior es aprovechado por este grupo de informantes como aprendizajes valiosos para su propia labor en la docencia universitaria y les lleva a reflexionar en su papel como académicos y académicas, para no repetir estas experiencias y, por el

contrario, se plantean como un reto profesional el poder atender la diversidad de sus estudiantes.

Además, reconocen que la labor académica universitaria es una tarea compleja e importante y que está en proceso de construcción, tarea que en algunas ocasiones han enfrentado en soledad e incertidumbre, lo cual ha sido difícil pero, a la vez, les ha permitido reconocer sus áreas débiles, porque *“la labor docente en muchos sentidos no está separada de quién soy yo como persona”*.

Lo anterior les lleva a reflexionar y plantearse metas con sus estudiantes, en el sentido de: *“retarlos en sus potencialidades intelectuales y humanas”* e inspirarlos a dar lo mejor de cada uno de ellos y ellas, tarea que no es fácil frente a una realidad en el cual *“prevalece una cultura apática que ha olvidado la amabilidad y buenas relaciones humanas”* y que hace que en ese caminar emerjan “enemigos” que no permiten visualizar el rostro humano, tales como: *“temor, desconfianza, inseguridad, falta de cortesía”*. Sobre esto McLaren (1997), recuerda que vivimos en una cultura “depredadora”, donde la esperanza y la dignidad humana se ven amenazadas. De ahí que, como señala una de las co-partícipes de esta investigación, se debe *“agudizar su percepción para comprender la realidad de las estudiantes”*.

-Experiencias positivas de la vivencia humana del profesorado universitario:

En lo que respecta a sus vivencias positivas como estudiantes, los y las académicas, hacen referencia a experiencias *“lúdicas, afectivas y creativas”*, como, por ejemplo, el uso de poesías jocosas para la materia de química, o el poder seleccionar el libro favorito y escribir sobre sus intereses personales en las clases de español, en biología con una profesora *“sensible y atenta”*, con la que se podía hablar de sentimientos y emociones, así

“el tiempo se pasaba volando y se aprendía de la materia y de la vida misma”. Sobre esta experiencia Maturana y Paz (2006) ilustran muy bien esas vivencias:

Un educando que convive con un profesor de biología que disfruta su “biologizar” en el respeto y atención a las dificultades que puedan tener sus alumnos, incorporará espontáneamente en su vivir la mirada biológica. La biología será el instrumento de convivencia por medio del que se va a transformar en un adulto socialmente integrado con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y aprender cualquier cosa sin perder su conciencia social y, por tanto, ética. (p. 32)

Otra de las vivencias positivas de las y los docentes participantes, se refiere a su propia experiencia como estudiante universitaria, en la cual *“el rostro humano, con aromas de sensibilidad y humanidad”*, siempre estuvo presente a lo largo de formación como docente, y esto ha incidido e impregnado un sello en su labor como docente universitaria. Desde esa experiencia ha percibido que las estudiantes *“piden en los profesores universitarios: acercamiento, apoyo y conocer sus realidades”*.

Es por ello, que se valora como fundamental *“abrir la puerta del aula universitaria”* y comprender que sus estudiantes *“son seres humanos con necesidades, preocupaciones y sueños”*. Todo lo anterior sirve de escenario reflexivo para esta compleja labor y permite las siguientes interrogantes: *“¿Qué es lo que estamos haciendo como académicos?, ¿Qué tipo de académicos queremos ser?”*; reflexiones que cobran gran relevancia de cara a los cambios profundos de la realidad actual, como parte de la influencia de la globalización, avances tecnológicos, nuevos papeles y estructuras sociales y familiares, (Giddens 2001, citado por Cuenca, 2007).

-Voz de alerta: las evaluaciones del desempeño docente:

Dentro del recorrido por esas vivencias de la dimensión humana, vale destacar la experiencia relatada por una de las informantes, ya que el “detonante” que la alertó a tener presente ese rostro humano en el ejercicio de su labor como docente universitaria, fueron las evaluaciones del desempeño docente, porque en estos espacios las estudiantes expresaron la necesidad de un mayor acercamiento de ella como profesora. Así lo manifiesta: *“un aspecto que me ayudó a comprender la importancia de la dimensión de ser persona de los estudiantes, fue las evaluaciones realizadas por ellos al finalizar cada ciclo lectivo”,* en este sentido las estudiantes solicitaban a la académica *“reflexionar acerca de mi postura en términos de la relación que establecía con ellas, lo que me provocó la necesidad de establecer un acercamiento con las alumnas”*.

Lo anterior, le ha permitido develar ese rostro humano en la vida académica de las futuras docentes, por ejemplo, conocer sus necesidades, intereses y habilidades, lo que ha impactado en la planificación de estrategias de aprendizaje, incluyendo las de evaluación docente institucional, que contemplen ese rostro humano de sus estudiantes.

Estas vivencias del profesorado universitario, coinciden con lo propuesto por Savater (2006), en el sentido de que la tarea fundamental de la educación es cultivar la humanidad, porque desde esa plataforma se promueve la argumentación, la escucha de otras posiciones, el debate e intercambio de ideas, e inclusive el espacio para convencer y ser convencidos y si es preciso cambiar nuestro punto de vista, ya que no se trata de fomentar que los estudiantes y las estudiantes se encasillen en su primera idea, porque las opiniones están hechas para rebatirlas, discutir las y contrastarlas.

Para este autor, solo mediante una educación humana y democrática se supera la tradicional educación que doméstica, que forma para la obediencia y solo prepara para destrezas laborales.

De igual manera Maturana y Paz (2006), indican que el aprendizaje no se debe limitar solo a las materias, sino que, también, debe promover la transformación de sus estudiantes para esa sana convivencia y desde esas materias y temáticas se dan formas particulares de convivencia, es decir, se aprende una forma de vivir el ser humano.

Los autores antes citados, señalan que uno de los ejes claves de la educación, es aportar a la construcción de “espacios de sana convivencia” o de una convivencia democrática, que se caracteriza por promover la autonomía, el aprender a vivir y convivir, a pensar y a reaccionar.

Para lograr esa convivencia democrática, es preciso contar con educadores que tengan habilidades para esas tareas y de espacios escolares abiertos a esta dimensión: “Educadores que se muevan en esa autonomía reflexiva, que se respeten a sí mismos y a sus estudiantes” (Maturana y Paz, 2006, p. 36).

-La adolescencia, juventud e inmadurez de las estudiantes:

Otra temática relevante a la que hace referencia el profesorado en los relatos sobre su vivencia de la dimensión humana, tiene que ver con las particularidades de la edad y desarrollo de las estudiantes universitarias, es decir, enfatizan en las características de adolescencia, juventud e inmadurez de las estudiantes de nuevo ingreso y su impacto al entrar al mundo universitario: *“las estudiantes ingresan con una confluencia de sentimientos y emociones que producen expectativas, temores, dudas, las cuales evidentemente influirían en su formación como docente”*.

Desde esa perspectiva, consideran que es responsabilidad para el docente universitario tener presente los requisitos y exigencias de este nivel de educación superior, *“sin dejar de lado el hacerles sentir bien y acogidos”*, de ahí que sea necesario *“establecer momentos donde hubiese una atención a las necesidades humanas y académicas de las estudiantes”*.

Agrega la informante, desde su propia vivencia, que otra consecuencia de las características de esa etapa que atraviesan las estudiantes, tiene que ver con la limitación para poder identificar metas más allá de lo tradicional, ya que muestran poco interés por temas teóricos y en llegar a formarse como buenas profesionales. Se evidencia además, en este grupo de edad, la necesidad de clarificarse en aspectos personales o familiares y, en este sentido piden consejos que prácticamente requieren de una ayuda profesional psicológica.

Una de las académicas pone en práctica momentos donde se ofrezca una atención a las necesidades humanas y académicas de las estudiantes. *“Trabajos en grupos, mesas redondas, análisis de situaciones similares con el objetivo único de compartir y exponer vivencias así como colaborar en la resolución de situaciones dadas durante su experiencia en las diferentes instituciones educativas”*.

Lo anterior, le permite a las estudiantes el mejoramiento de su práctica docente y, de esta forma en su futuro papel de maestras de preescolar tomar en cuenta las necesidades individuales, familiares y comunales de sus estudiantes, por ello enfatiza que *“es vital que desde sus procesos de formación docente la dimensión humana cobre relevancia y se le brinde atención oportuna a través de estrategias de aula universitaria que permitan dicha atención”*.

En los niveles más avanzados de la carrera, las estudiantes se muestran más seguras y confiadas, por lo que logran preguntar y exponer sus situaciones personales y familiares, y pedir consejos, tanto de índole personal, como académico.

-El detonante: “no formamos técnicos, sino pedagogos”

Una de las informantes, expresa que en el campo de la educación superior, no se tiene mucha conciencia de lo que significa y re-significa la dimensión humana en los procesos de aprendizaje, ya que desde su perspectiva, se tiende a privilegiar la formación técnica, es decir “*se pretende dar una instrumentación técnica que permite al estudiante ingresar a laborar con una serie de destrezas básicas*” y, por tanto, no se toma en cuenta la visión integral de las personas.

Desde su propia vivencia reconoce que en sus inicios como académica universitaria, privilegiaba más la “*instrumentación técnica y las destrezas básicas*”, y reconoce que su “trabajo pedagógico” se limitaba a proveer a las estudiantes del saber conceptual, de manera estructurada, planificada y con productos de lo “*que estaban aprendiendo en el aula*”.

En este caso el “detonante” para el cambio surgió de “*una reflexión de un conversatorio con otras colegas*”, y cuando una de ellas expresó “*no formamos técnicos, sino pedagogos*”, fue así como “*caí en la cuenta de mi error*”.

Fue a partir de dicha vivencia que reflexionó en el sentido que la formación universitaria debe trascender e “*involucrar la dimensión humana que yo obvié por años*”, por ello valora como fundamental considerar en los procesos de aprendizaje la historia e integralidad de las estudiantes, es decir, permitir las aproximaciones subjetivas que permean dichos procesos y lograr así una “*pedagogía fundamentada en la confianza y el reconocimiento de esas subjetividades*”.

Sobre esto, Carneiro (2006) recuerda que la educación deber priorizar el desarrollo de la persona total, como sujeto de autonomía y de dignidad, portador de un proyecto único e irreplicable de vida, es decir, un espacio educativo que cultive humanidad, y para este autor un educador pleno es el que propicia ese cultivo en su quehacer educativo. El obstáculo que muchas veces se presenta, es justamente, el énfasis en esa escuela informativa, limitada a reproducir conocimientos, a transmitir un saber codificado, carente de reflexión y sin sentidos, es decir una acción pedagógica no puede ser meramente instrumental (Gimeno, 1999).

En el apartado que sigue se muestran las categorías más relevantes de los diversos abordajes de esta dimensión desde la cotidianidad del aula universitaria.

4.2.2.2. La dimensión humana en la cotidianeidad del aula universitaria

En el marco de estas vivencias plasmadas en los relatos, también se derivan sugerencias y abordajes que los y las académicas han puesto en práctica para concretar en las dinámicas del aula la dimensión humana. En este sentido, sobresalen las siguientes categorías:



Figura 3. Componentes de la dimensión humana en la cotidianeidad del aula universitaria. (Fuente: relatos inducidos y sustento teórico).

De la información de cada una de las categorías de la figura anterior, emergen aspectos relevantes de la dimensión humana que el profesorado implementa en la cotidianeidad de las dinámicas del aula. Así, en primera instancia sobresalen con más fuerza el tema de:

1. Relaciones más humanas: y en detalle en sus relatos el profesorado hace referencia a aspectos tales como fomentar una participación genuina desde las vivencias de cada estudiante, generar relaciones más humanas, sensibles, cálidas y respetuosas, establecer momentos para la atención a necesidades humanas y académicas de las estudiantes, asumir

al estudiante como persona y centro del proceso educativo, partir de experiencias de aprendizaje desde la vida misma del estudiante. Anotan que la misma convivencia de grupo es una experiencia para aprender la dimensión humana, fomentando el respeto y afectividad por diferentes contextos que les ha correspondido vivir. En segundo orden emergen vivencias humanas relacionadas con:

2. *Inspirar y retar*: sobre esto el profesorado anota en sus relatos que tratan de inspirarlas, retarlas, para desarrollar su curiosidad e invitarlas a arriesgarse y luchar por sus sueños, es decir, que vayan más allá de sus fronteras intelectuales y humanas, para que ahonden en su pensamiento y capacidad reflexiva. Otras de las vivencias del profesorado se relacionan con:

3. *Estrategias didácticas*: en este sentido, señalan los profesores y profesoras, que dentro de las mismas estrategias metodológicas para el desarrollo de los cursos, implementan dinámicas de trabajo que potencien la dimensión humana. Como ejemplo de lo anterior, mencionan las siguientes estrategias: organizar grupos, mesas redondas, análisis de situaciones donde puedan compartir sus vivencias, debates sobre temas antagónicos, diario de clase, autoevaluación de cada sesión. El acercamiento desde la perspectiva lúdico-creativa, donde no hay limitaciones de orden jerárquico, les ha dado buenos resultados.

Por otra parte, las tutorías personales o grupales, les facilita el acercamiento y la conversación, de igual manera las giras a instituciones alejadas donde se enfrentan a otras realidades educativas. Lo anterior se relaciona con la siguiente categoría.

4. *Aproximación a las subjetividades*: con la observación y agudizando la percepción para comprender la realidad, actitudes y las emociones que vive cada una de las estudiantes, para impulsarlas a descubrir sus talentos y ofrecerles apoyo y consejo, tanto en lo personal como en lo profesional. Señalan que gestos tan cotidianos como saludarlas, aprender sus

nombres, gustos y distracciones y ofrecerles una sonrisa, abre el espacio para esas aproximaciones intersubjetivas. Llama la atención que el mismo profesorado reconoce las limitaciones que ellos y ellas mismas pueden poner para esa vivencia de la dimensión humana en las dinámicas del aula, así lo evidencia la siguiente categoría.

5. Superar el ego académico: Los y las docentes son conscientes que una relación educativa desde la circularidad, potencia aprendizajes significativos en el estudiantado y de igual manera reconocen que deben buscar su propia transformación como profesor y profesora universitaria para inspirar a sus estudiantes, es decir, aprovechar cada clase como una oportunidad para construirse como profesora y conocer mejor a las estudiantes, partiendo desde la propia historia de vida de profesor.

Otro elemento que consideran necesario para implementar la dimensión humana, es el relacionado con apoyos administrativos-institucionales.

6. Apoyo institucional: El profesorado considera fundamental contar con servicios oportunos y apropiados para la atención de los y las estudiantes de primer ingreso, en especial por su condición de adolescencia requieren apoyo a su desarrollo personal e integral, y en su vida como estudiante universitario. Finalmente, una categoría necesaria en la puesta en práctica de la dimensión humana, es la siguiente.

7. Apertura al diálogo: La apertura de espacios para privilegiar diálogo, la comunicación o simplemente escuchar al estudiantado. Lo que lleva a flexibilizar la dinámica del curso, para que aprendan de manera agradable, pero sin eximirlos de sus responsabilidades como estudiantes universitarias.

De lo expuesto anteriormente, se evidencia la preocupación e interés de un sector del profesorado universitario por implementar en sus prácticas pedagógicas la dimensión humana para una formación docente con una visión más holística y respetuosa de los futuros

y futuras educadoras; una docencia universitaria con espacios democráticos para la convivencia y realización del ser humano y de su autonomía, para construir entre todos un proyecto común de sociedad (Maturana y Paz, 2006).

Es importante recordar que la tarea fundamental de la educación es promover ampliamente la libertad humana, porque nadie se hace humano solo, debemos de contagiarnos de la humanidad de otros. (Savater, 2006). En este sentido, es preciso tener presente en la cotidianeidad del aula universitaria, que estamos frente a un nuevo tipo de estudiante y nuevos mapas de significado, y desde ahí se deben contextualizar las prácticas pedagógicas y abrir los espacios para el diálogo y el acercamiento a las subjetividades de los y las futuras educadoras (Giroux, 1996).

Es desde el terreno educativo y las dinámicas de aula, como espacio político, donde se pueden dar esos pasos para la vivencia de la autodeterminación de los estudiantes, para mantener y desarrollar la democracia, es decir, para la formación de educadores y educadoras como verdaderos intelectuales transformativos.

Para esto es necesario que desde la docencia universitaria se supere ese ego académico y se pierda el temor de compartir el poder con los y las estudiantes y avanzar hacia la formación reflexiva y crítica en el contexto complejo actual (Brokbank y Mc.Gill, 2008, Duarte, 2011, Giroux 1997, McLaren, 1997).

En el siguiente apartado, se exponen los datos analizados correspondientes a la **categoría del rostro humano en la formación docente** y, sus correspondientes categorías derivadas: desde la perspectiva del **estudiantado** y, posteriormente, desde la perspectiva del **profesorado** universitario.

4.2.3. Reflexiones finales de categoría 1: Vivencias de la Dimensión Humana

4.2.3.1. -Reflexiones finales de la vivencia de la dimensión humana del estudiantado universitario.

El análisis de los datos suministrados por las estudiantes participantes en este estudio, evidencia que las vivencias de la dimensión humana, son un elemento fundamental para una formación profesional verdaderamente integral, la cual no se limita solo al desarrollo de los contenidos conceptuales del plan de estudios.

Como un elemento que llama poderosamente la atención en este tema, es la importancia y valor que las estudiantes le dan a los espacios de intervención pedagógica, es decir, aquellas estrategias de aprendizaje que demandan de su asistencia a diversos centros infantiles, desde inicios de su formación, lo cual es calificado por ellas como una de las vivencias más humanas en su formación.

Otros aspectos importantes que destacan en relación con este tema, es el perfil del profesor y profesora universitaria. Las estudiantes, se refieren a las características personales y profesionales deseables, tales como: su calidez, el respeto, la empatía, puntualidad, su preparación y conocimiento del tema. Las características que critican y no desean de sus profesores y profesoras, se refieren a la prepotencia, altivez, falta de coherencia y de preparación profesional.

Finalmente, dentro de esa vivencia de la dimensión humana, aluden al clima o ambiente de aula, y señalan como positivo aquellos espacios donde se permite su participación, las interacciones entre todos y todas, en un marco de convivencia, paz, libertad y confianza, que exalten sanas relaciones personales.

4.2.3.2. -Reflexiones finales de las vivencias humanas del profesorado universitario:

En síntesis, los relatos anteriores muestran que las vivencias de la dimensión humana del profesorado universitario impactan de forma directa su quehacer en el campo de la formación docente. En algunos casos, esa vivencia tiene un largo recorrido desde su propio papel como estudiante desde el preescolar hasta el nivel universitario, donde tanto las experiencias positivas, como negativas, les ha generando importantes reflexiones que inciden en su actual desempeño como docente universitario.

Otro elemento importante que emerge de los relatos elaborados por el profesorado universitario, es que su tarea está en constante proceso de construcción, debido a que las vivencias y experiencias propias de su labor, les ha llevado a reflexionar y valorar la importancia de considerar la dimensión humana en los procesos de aprendizaje en el contexto universitario. Se menciona por ejemplo, de manera particular, el impacto de las evaluaciones del desempeño docente, las reuniones o conversatorios entre colegas de la carrera, como esos espacios fundamentales para la discusión y reflexión académica.

Ese movimiento dialéctico entre el hacer y pensar, es lo que permite una práctica docente crítica: “Es por eso, por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica” (Freire, 1998, p. 40), porque esa reflexión de la práctica de ayer permite que la próxima se pueda mejorar.

Savater (2006), agrega que la humanidad o el ser humano, no es algo dado de manera mecánica o automática, sino que se desarrolla y para llegar a ser humanos se necesita de los demás, es decir, se da en relación con los otros y otras. De ahí que esos espacios de discusión académicas entre el profesorado, han contribuido con la reflexión crítica de su quehacer y con el cultivo de la humanidad.

Por otra parte, recomiendan tener presente las edades y niveles que cursan las estudiantes en la universidad, ya que sus necesidades e intereses varían y, por tanto, la puesta en práctica de la dimensión humana también, puede tener diversas formas de implementarse.

En el apartado que se desarrolla a continuación se expone la **categoría del Rostro Humano** en la formación docente, primero desde la perspectiva del **estudiantado** y, posteriormente, desde el **profesorado**.

4.3. Categoría: El rostro humano en la formación docente

4.3.1. Categoría derivada: Perspectiva del Estudiantado del Rostro Humano en la Formación Docente

En la formación universitaria un trato humano es:

Tabla 11

Respuestas de estudiantes a la frase: “En la formación universitaria un trato humano es”

<i>Codificación</i>	<i>Expresiones de estudiantes.</i>	<i>Frecuencia</i>
Respuestas referidas a la empatía y comprensión	<i>El ponerse en el lugar del otro y querer su bien”, “Ponerse en los zapatos de otro” “Ponerse en los pies de los estudiantes”. “el comprender que todos somos personas”, “Que comprendan y a la vez exijan”</i>	12
Respuestas referidas al respeto.	<i>“Respetando sus creencias”, “El respeto a las diferencias de las personas” “Respetar a las personas”,</i>	10
Respuestas referidas al buen trato.	<i>“No olvidarse que el estudiante tiene sentimientos y problemas personales”, “Escuchar y atender las necesidades de los alumnos”, “Ser tratado como persona”</i>	7
Respuestas referidas a que el trato humano es fundamental.	<i>“Fundamental y base de toda enseñanza”. “Principal de tomar en cuenta”, “Punto clave en el desarrollo de propuestas satisfactorias”.</i>	6
Otros aspectos variados	<i>“No humillar a la gente”, “tomar en cuenta nuestras debilidades y fortalezas”, “No imponer conocimientos”</i>	5
Total		40

n=40 respuestas. (Fuente: frases incompletas, conversatorios, audios y teoría).

-La empatía y comprensión: “Ponerse en los pies de los estudiantes”.

Se muestra en la tabla anterior, 12 respuestas que señalan la importancia de “*El ponerse en el lugar del otro y querer su bien*”, “*Ponerse en los pies de los estudiantes*”, “*Que comprendan y a la vez exijan*”, lo que evidencia que las estudiantes consideran fundamental la comprensión y empatía de sus profesores y profesoras en su proceso de formación.

-Un trato humano es: “El respeto a las diferencias de las personas”

En las respuestas externadas por las participantes, sobresale con 10 respuestas el tema del respeto, como una de las características fundamentales en el trato humano entre profesorado y estudiantado. Como parte de los conversatorios, las estudiantes comentan que para ellas es importante el respeto por su opinión, lo cual las hace sentir bien en el aula universitaria, otro aspecto que relacionan con el respeto, es la coherencia entre lo que exigen a ellas como estudiantes y lo que no cumplen como académicos y académicas, por ejemplo les exigen puntualidad, pero muchos no lo ponen en práctica, es decir, “*que apliquen lo que enseñan*”.

-Buen trato: “Ser tratado como persona”

Le siguen en frecuencia de 7 respuestas, sobre “ser tratado como persona” y el “*ponerse en los zapatos del otro*”, en detalle expresan las siguientes frases: “*No olvidarse que el estudiante tiene sentimientos y problemas personales*”, “*Escuchar y atender las necesidades de los alumnos*”. Finalmente 5 respuestas hacen referencia a “*no humillar*” y “*no imponer conocimientos*”.

Estas expresiones tienen que ver con el tema de las relaciones de poder que con frecuencia se generan entre el profesorado y el estudiantado, es decir, esa capacidad que

tienen unas personas de determinar lo que han de hacer o creer otras (Foucault, citado por Savater, 1999).

En términos generales, lo externado por las estudiantes, sobre un trato humano en su formación, coincide con lo propuesto por Pereira (2010), en el sentido de superar en el aula universitaria las tradicionales relaciones verticales entre profesorado y estudiantado y, por el contrario, propone que se tomen en cuenta los valores y creencias de ambos actores del proceso educativo en el marco de unas relaciones más horizontales y respetuosas.

Es así, como el aula debe ser ese espacio interactivo y relacional, que apuntan las estudiantes, de manera tal, que permita la manifestación de sus emociones, las cuales son parte de la historia evolutiva de la humanidad (Maturana, 1995).

Un profesor o profesora humano tiene como características.

Tabla 12

Respuestas de estudiantes a la frase: “Un profesor o profesora humano tiene como características”

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas a la empatía, comprensión y solidaridad.	“preocuparse por el bienestar de sus estudiantes”, “saber entender las diferentes situaciones”, “comprender al alumno”. “colaborador en el aprendizaje”, “ayuda sin comprometer su trabajo	30
Respuestas referidas a la amabilidad, sensibilidad y apertura y tolerancia	“Sensibilidad”, “amable”, “agradable”, “confiable”, “tratar de forma dulce”, “saber escuchar”, “escuchar y atender”, “apertura”, “tolerancia”	30
Respuestas referidas al respeto.	“Respeto a sus estudiantes”.	13
Respuestas referidas a la exigencia y compromiso.	“responsabilidad”, “es exigente pero sabe dar”, “el ser responsable”.	8
Respuestas referidas a la promoción de valores.	“promueve valores”, “valores y principios”, “humanidad de calidad”	10
Otra característica.		1
Total		91

n = 91 Para este análisis se tomará solo un máximo de 3 respuestas por cada frase, de manera que el 100% está compuesto por 91 respuestas. (Fuente: frases incompletas, conversatorios, audios y teoría).

Dibujando el perfil del rostro humano del profesor y profesora: Amabilidad, sensibilidad., respeto, empatía y humildad:

Desde la perspectiva y vivencia de las estudiantes, manifiestan 60 respuestas relacionadas con la sensibilidad, amabilidad, que sea confiable y que brinde un trato dulce, es decir, que sean empáticos, solidarios y comprensivos.

Le siguen otras 13 respuestas, que nuevamente hacen referencia al trato respetuoso hacia ellas y otras características que consideran importantes en ese profesor o profesora humana, tales como: el compromiso y exigencia en el ejercicio de su docencia y que también promuevan principios y valores en las dinámicas del aula universitaria.

Como parte de los conversatorios, las estudiantes expresan con más detalle aspectos tales como: la comprensión ante una situación ajena al estudio, *“que tenga esa parte humana vigente, el hecho de entender a las personas, básicamente”*. Para ellas, cuenta mucho la actitud del docente y ponen como ejemplo que al menos un saludo de *“buenos días”* antes de iniciar la clase haría distinto el ambiente del aula, *“la interacción humana es muy importante”*.

Agregan en sus conversaciones, que *“un profesor humano es aquel que se deja ver tal y como es, que tenga confianza en sus alumnos, que pueda compartir una sonrisa”*, *“unas palabras de aliento lo motivan a uno”*. Hacen referencia a características como: la honestidad, sinceridad, disposición, comprensión y humildad, *“eso es lo que yo llamo humano”*.

En concordancia con lo anterior, los aportes de Francis (2006) y Pereira (2010) son pertinentes, ya que argumentan que las adecuadas relaciones humanas profesor-estudiante, contribuyen con el logro de mejores condiciones para aprender y para la vivencia de un mundo más humano en el contexto universitario.

Agrega a este tema Moreno (2010), que no se debe enfatizar solo en aspectos cognitivos en la formación docente, y que es preciso incorporar el componente emocional, porque ese desarrollo cognitivo no se da al margen de lo afectivo, social y motivacional (Carretero 2009)

En el contexto universitario una formación más humana se logra...

Tabla 13

Respuestas de estudiantes a la frase: “En el contexto universitario una formación más humana se logra”.

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas a la Comunicación.	“Hablando con los estudiantes”, “Intercambiando pensamientos y experiencias entre el grupo”, “Escuchando y comprendiendo al estudiante”.	13
Respuestas referidas a: relaciones horizontales.	“Cuando no se da una diferencia tan marcada entre profesor y alumno”, “Cuando la relación es muy buena”, “Rompiendo estereotipos de estatus de poder”.	9
Respuestas referidas a conocer al estudiante.	“Conociendo a los estudiantes”, “Cuando las personas son capaces de aceptar a todos como son”, “Cuando el profesor sabe en el contexto que está”.	6
Respuestas referidas a los valores.	“Con amabilidad, compromiso y respeto”, “Practicando de corazón los valores”.	4
Respuestas referidas a profesores y profesoras bien preparados.	“Con buen ejemplo de parte de los docentes”, “con profesores bien preparados”.	3
Relacionado a temas variados.	“Motivando a los alumnos”, “Con experiencias vividas”	5
Total		40

n= 40 respuestas. Nota para este análisis se tomó una respuesta por cada una de las 40 frases completadas por los informantes. (Fuente: frases incompletas, conversatorios, audios y teoría).

-Una formación más humana en el contexto universitario: “Escuchando y comprendiendo al estudiante”

Sobre estos aspectos, detallan las siguientes expresiones con una frecuencia de 13 respuestas: “*intercambiando pensamientos y experiencias entre el grupo*”, “*escuchando y comprendiendo al estudiante*”. “*rompiendo estereotipos de estatus de poder*”.

-Las relaciones horizontales: “Cuando no se da una diferencia tan marcada entre profesor y alumno”

Otras 9 estudiantes señalan: “*cuando no se da una diferencia tan marcada entre profesor y alumno*”.

-Conocer al estudiante: “Cuando el profesor sabe en el contexto que está”.

Además, 6 respuestas, hacen referencia a la importancia de que los y las profesoras conozcan al estudiante “*cuando el profesor sabe en el contexto que está*”, 4 respuestas lo relacionan con los valores, 3 respuestas con “*profesores bien preparados*” y 1 con temas variados como: “*motivando a los alumnos*”, “*con experiencias vividas*”.

Como parte de las sesiones de los conversatorios, las estudiantes detallan en propuestas para una formación más humana, las cuales se relacionan con el tema de la evaluación, en el sentido de que los trabajos que les asignan sus profesores y profesoras sean revisados con detalle y no solo con un “check”, ya que invierten mucho tiempo y esfuerzo en realizarlos y sienten que algunas veces los profesores y profesoras ni los revisan ni les ponen observaciones; agregan que el hecho de que, al menos, les digan que el trabajo está bien, es un detalle que las motiva a mejorar.

Las estudiantes hacen alusión a experiencias negativas en donde el profesor solo llega a dar clases “*y pareciera que solo lo que él diga importa y no le da espacio al estudiante*”, por el contrario, sugieren espacios cálidos y seguros, que les permiten expresarse

libremente, lo cual las hace crecer y las motiva a dar ese mismo ambiente con los niños y niñas preescolares.

Otra sugerencia que realizan las estudiantes, para una formación más humana, es evitar que los profesores y profesoras tengan preferencias o “argollas” entre los estudiantes, porque eso provoca exclusión al resto del grupo. Y, finalmente, recomiendan que no se pierda el tiempo en las clases con actividades que no son provechosas para su formación, por el contrario, sugieren académicos creativos, que implementen estrategias de aprendizaje que las lleven a confrontar la teoría con la realidad educativa, “*es una manera interesante y productiva de aprender*”.

De acuerdo con lo expresado por este grupo de informantes, se evidencia la importancia de contextos de aprendizaje con una dimensión más humana, respetuosa y abierta al diálogo entre sus actores, donde se despierte en los y las estudiantes esa curiosidad para aprender a aprender, que los ayude a superar el mecanismo memorístico y acrítico que castra la capacidad de pensar y que provoca la domesticación, porque enseñar es un acto creador y crítico que debe ayudar a que los educandos encuentren el camino para romper el silencio (Freire, 1998).

Lo anterior, requiere de ambientes de aprendizaje democráticos, respetuosos y participativos, los que son fundamentales para que los futuros maestros y maestras sean profesionales autónomos, críticos; ya que un docente no solo enseña contenidos, enseña un modo de vida que impacta a sus estudiantes (Maturana, 2004). De ahí que el tema de la comunicación debe ser eje en esos tres planos del docente universitario: el personal, pedagógico y disciplinar (Francis, 2007). Esto implica una visión integral del ser humano y de su contexto, como lo propone el nuevo humanismo, en un marco ético y moral (Quesada, 2011).

Yo aprendo mejor cuando las relaciones humanas con el profesor o profesora son

Tabla 14

Respuestas de estudiantes a la frase “Yo aprendo mejor cuando las relaciones humanas con el profesor o profesora son”.

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas a las relaciones horizontales: abiertas y de confianza	“Donde exista confianza”, “cercanas, cálidas”. “Se toman en cuenta las visiones de ambos”, “Horizontales y hay apertura en ambos lados”.	19
Respuestas referidas a las: relaciones positivas, y agradables.	“Buenas, cordiales”, “agradables y amables”, “Buenas, cuando hay una guía”.	15
Respuestas referidas a la comprensión y amabilidad.	“Comprensibles, amables”, “correspondidas”	2
Respuestas referidas a temas variados	“Sanas, reflexivas”, “una característica principal del aula”	4
Total:		40

n= 40 respuestas. Nota: para este análisis se toma una respuesta por cada una de las frases, por tanto el 100% está compuesto por 40 respuestas. (Fuente: frases incompletas, conversatorios, audios y teoría).

-Yo aprendo mejor cuando: “me enfrento a relaciones horizontales abiertas y de confianza”

Las estudiantes manifiestan que las relaciones humanas que contribuyen con un mejor aprendizaje, son aquellas donde prevalecen unas relaciones abiertas, de confianza y horizontales, con 19 respuestas las referidas a relaciones “cercanas, cálidas”, “se toman en cuenta las visiones de ambos”, “Horizontales y hay apertura en ambos lados”.

Al respecto, Arnold y Fonseca (2004) mencionan la importancia, en los procesos de aprendizaje, de la empatía o inteligencia interpersonal, es decir, esa capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás.

- Relaciones humanas: “Buenas, cordiales positivas, y agradables”.

En orden descendente, 15 respuestas aluden a características de las relaciones interpersonales que califican como: “*Buenas, cordiales*”, “*agradables y amables*”, “*Buenas, cuando hay una guía*”, agregan en los conversatorios que “*una cosa es la experiencia y otra cosa es la calidad humana que se tenga para poder expresarse*” y hacen referencia a aquellos académicos y académicas que son “*totalmente cerrados*”, y agregan que “*el que sea un profesor no quiere decir que sea un robot, eso de que se interese si falté y preguntar qué pasa o si necesito algo*”. Estas demandas de las estudiantes coinciden con lo apuntado por Carretero (2009), Rogoff (1995), sobre la importancia de las condiciones socioculturales en el aprendizaje del ser humano, es decir, el señalamiento de que el aprendizaje siempre va a estar matizado por el entorno sociocultural e histórico de quien aprende.

Un aporte relevante en este mismo tema de las relaciones humanas y el aprendizaje, es de Maturana (2004), que menciona el amor, el respeto, la confianza, como elementos fundamentales para el aprendizaje, porque promueven la capacidad de actuar con flexibilidad de cara al mundo cambiante e incierto de hoy, el cual, también, es una realidad en las instituciones educativas.

Las clases de un profesor o profesora universitaria reflexivo y crítico se caracterizan por.

Tabla 15

Respuestas de estudiantes a la frase “Las clases de un profesor o profesora universitaria reflexivo y crítico se caracterizan por”:

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
Respuestas referidas a estrategias retadoras.	<i>“cuestionarnos y sacarnos de la zona de confort”, “lecturas y análisis”, “poner ejemplos donde se evidencien los temas”, “Colocando a prueba nuevas ideas”.</i>	19
Respuestas referidas a la participación e interacción.	<i>“Ser interactivas, no magistrales”, “permitir la interacción constante”, “permitir el intercambio de ideas”, “escuchar las opiniones”.</i>	11
Respuestas referidas a buen ambiente de aula.	<i>“Buen ambiente de aula”, “Ambiente agradable y significativo”, “genuinas y grandiosas”.</i>	7
Respuestas referidas a otros temas variados.	<i>“un mejor aprendizaje en los estudiantes”, “el interés que muestran los estudiantes en clases”</i>	3
		40

Total:

n= 40 respuestas. Nota: para este análisis se toma una respuesta por frase, por tanto el 100% está compuesto por 40 respuestas. (Fuente: frases incompletas, conversatorios, audios y teoría).

-Formación reflexiva y crítica: “cuestionarnos y sacarnos de la zona de confort”

La frase que les cuestiona sobre las características de las clases de un profesor reflexivo y crítico, las estudiantes señalan con más frecuencia las que tienen que ver con estrategias retadoras: *“cuestionarnos y sacarnos de la zona de confort”, “que nos haga reflexionar y no hacer las cosas solo por una calificación”, que “dan ganas de ir a ese curso”.* En esto coinciden 19 informante, que demandan prácticas retadoras. Lo anterior, también se hace evidente en los conversatorios, donde las estudiantes insisten en la

rigurosidad de los aportes de los profesores y profesoras, por ejemplo en la evaluación de sus trabajos, *“algunos no hacen ni la mínima observación”, “cuando un profesor le pone un chek al trabajo y uno se pregunta por qué?” “ a veces yo misma me digo, para que esforzarme si tal vez el profesor ni lo revisa”*.

-Participación e interacción; “permitir el intercambio de ideas”

En orden de frecuencia, 11 respuestas, recomiendan clases interactivas que no sean magistrales y donde se permita la interacción constante y se puedan escuchar opiniones. Maturana (2004), apoya las voces de las estudiantes, porque este autor señala que en ambientes coercitivos no se puede enseñar la autonomía y la reflexión, para esto es preciso disponer de ambientes abiertos para pensar y actuar, lo que debe vivirse en las aulas es un ambiente de interacción cooperativo y reflexivo.

-Buen ambiente de aula: “Ambiente agradable y significativo”.

Finalmente, las estudiantes con 7 respuestas se refieren a la importancia de *“un buen ambiente de aula”, “ambiente agradable y significativo”* para una formación que promueva la capacidad crítica.

Es decir, en el contexto universitario es preciso la planificación de estrategias que lleven a sus estudiantes, profesores y profesoras a una verdadera reflexión crítica, lo que, a su vez, implica una visión más holística, que abarque los tres dominios del aprendizaje: el cognitivo (saber), el conativo (hacer) y el afectivo (sentimiento y relación del yo con los otros) Brokbank y Mc.Gill (2008).

Como lo señala A. Bernardini (Comunicación personal, 2013), la reflexividad y criticidad son características intrínsecas del profesor y profesora universitaria, las cuales están ligadas a su valía intelectual y profesional. Dichas características, deben ser

aprovechadas para promover en el estudiantado esas estrategias de enseñanza-aprendizaje retadoras, que las movilice de su zona de confort y les genere retos cognitivos.

A continuación se exponen los datos correspondientes a la categoría derivada de la perspectiva que tiene el profesorado del rostro humano en la docencia universitaria.

4.3.2. Categoría Derivada: perspectivas del profesorado universitario acerca del rostro humano. (Fuente: relatos inducidos y sustento teórico).

4.3.2.1. Rostro humano en la formación docente: La docencia misma tiene rostro humano.

En lo que respecta a la perspectiva que tiene el profesorado del rostro humano en el campo de la formación docente, los relatos analizados develan la importancia de esta dimensión en el ejercicio de la docencia universitaria, es decir, el ser persona en el profesor o profesora, está presente de manera constante en dicha la labor docente, porque *“la docencia misma tiene rostro humano”*, y esto se inicia *“con el reconocimiento de mi propio rostro, y en la humanidad e integralidad que yo demuestre en mis interacciones en el aula”*. Desde esta perspectiva se señala *“que en el aula debe haber espacio para la emociones, los sentimientos, los conflictos, las opiniones encontradas”*, *“creo firmemente que ese rostro humano en el día a día de la Universidad resulta tan fundamental”*, en especial en la formación de maestros y maestras.

Sobre lo anterior, los aportes de Freire (1998, p. 89), siguen vigentes: “El clima de respeto que nace de las relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad

docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico”.

Otros insumos de los informantes, relacionados indican que *“en toda aula se tiene que tomar en cuenta el componente humano”*, caracterizado por el respeto, cordialidad y consideración. *“Un rostro más humano se traduce en la sensibilidad de entender que detrás de cada ser humano en un aula universitaria hay una historia de vida creada de retos, luchas, experiencias familiares que nos definen como persona”*

De tal manera, que la docencia debe asumirse como una experiencia que *“privilegie y dignifique la condición humana”*, y desde ahí se puede potenciar las capacidades, oportunidades y aprendizajes de los estudiantes, esas interacciones permiten la dignificación de lo humano y la puesta en marcha de prácticas pedagógicas humanizantes. Así, desde la dimensión humana *“una verdadera experiencia de aprendizaje pasa por la cognición y por el corazón”*, es decir, permite la apertura para comprender las subjetividades e intersubjetividades que se generan en las interacciones del aula, porque los acontecimientos y experiencias de vida personal del docente universitario, están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales (Day, 2006).

Al respecto, la siguiente expresión de uno de los informantes ilustra muy bien la necesidad de superar la dicotomía cognición-emoción: *“sin el rostro humano, no puede haber un aprendizaje, se genera tensión, no hay libertad y no hay gusto por aprender.”*

Para el profesorado, lo anterior no implica solventar los obstáculos y ceder a todas las demandas del estudiantado, porque *“la mejor experiencia humana implica forjar carácter y desarrollar disciplina”*, es decir, desde una perspectiva con rostro humano se puede brindar apoyo, orientación, hacerlas sentir bienvenidas, *“pero al mismo tiempo se*

les trata de dar a entender su nuevas responsabilidades en el nivel universitario”, por eso señalan que es importante buscar ese punto de equilibrio, ya que algunas veces se han presentado situaciones de manipulación, excusas e irresponsabilidades.

Los cambios vertiginosos que se viven hoy en el contexto mundial, también impactan el quehacer universitario de manera directa y, en este sentido, señala una de las informantes que: *“empiezan a entretorse y a surgir hilos conductores relacionados con esa necesidad del “rostro humano y de alguna u otra manera, las voces de los estudiantes están emergiendo y quizás están reclamándonos la importancia de devolver nuestra mirada a ese rostro”.*

Esto, a su vez, ha llevado a la reflexión y replanteamiento del tradicional papel del docente universitario, en el sentido de: *“darme permiso de tener diversos sentimientos, de aceptarme como ser humano y, en cierta manera, de quitarme los velos de superioridad y autoridad en el sentido negativo”,* lo que implica el reto de establecer un clima de aula más democrático y unas relaciones más horizontales entre profesor-estudiante. Porque *“el rol del docente va mucho más allá que tener un puesto de privilegio o de poder, tiene que ver con vivir la educación”,* y recomienda una de las participantes que debemos *“superar el mismo egocentrismo académico en que nos sumergimos”.* Esto tiene que ver con una visión diferente de esa posición tradicional de autoridad o de poder del profesor universitario, y enmarcarla en una autoridad docente democrática, (Freire, 1998).

Ese viaje a su interior, por medio de los relatos y narraciones, ha permitido al profesorado hacer un recorrido de su trayectoria como docente universitario y develar de manera franca y humilde el papel de la dimensión humana en la formación docente, como lo indica Carneiro (2006); esas narraciones son poderosas fuentes que dan sentido e impulso

para delinear las aspiraciones e inquietudes humanas, que les ha abierto el espacio para plasmar retos como estos: *“lo he abordado, como una meta personal, comprendiendo que el estudiante es una persona y, por tanto, al igual que mi persona enfrenta retos, obstáculos y dificultades para el cumplimiento de las metas y obligaciones”* y debe estar presente todos los días en los salones de clase. En esta misma línea, agrega otro de los informantes que *“muchas veces desconocemos su historia personal, sus intereses, necesidades e incluso sus entretenimientos, centrándonos en lo que esperamos que se nos dé como producto de lo que supuestamente enseñamos”*.

Se evidencia en el análisis de esta categoría, la conciencia de la inclusión de la dimensión afectiva en el contexto universitario, así lo manifiesta el profesorado universitario *“el contenido de los cursos no es efectivo si no se enciende en las personas su valor humano, sin un sentido social, humano y afectivo la formación docente no tiene razón de ser”*.

En el campo de la formación de educadores, este es un tema que cobra relevancia y vigencia, como lo señala la siguiente expresión: *“las futuras docentes de Educación Preescolar y otros niveles de la educación costarricense tienen la responsabilidad de reconocer y abordar la dimensión humana en sus prácticas pedagógicas, no obstante es indispensable que desde sus procesos de formación se reconozcan sus necesidades, intereses, actitudes y potencialidades”*, es volver la mirada a una pedagogía humanista, que desarrolle las capacidades humanas del que aprende en sus dimensiones: emocional y racional, superando la dicotomía cuerpo-mente, de manera que se supere la visión reduccionista del acto educativo y, que, por el contrario, con una mirada más amplia se colabore en la construcción del proyecto de vida de los y las estudiantes (Pérez, 2012).

Se requiere de un giro epistemológico-ontológico para recuperar lo humano y la integración cuerpo- espíritu, y para entender al ser humano en su integralidad (Maturana, 2006), además, es innegable que la educación está teñida y constituida de humanidad; es un fenómeno específicamente humano (Gimeno, 1999).

Como parte de esa perspectiva de la dimensión humana que se evidencia en los relatos del profesorado universitario, se reconocen una serie de valores importantes de considerar en el ejercicio de la docencia y las dinámicas del aula, tal y como se muestran en el siguiente apartado.

4.3.2.2. Los valores presentes en la formación docente por el profesorado universitario.

De acuerdo con el análisis de los relatos elaborados por las académicas y el académico, sobresalen en orden de mayor frecuencia de respuestas los siguientes valores:

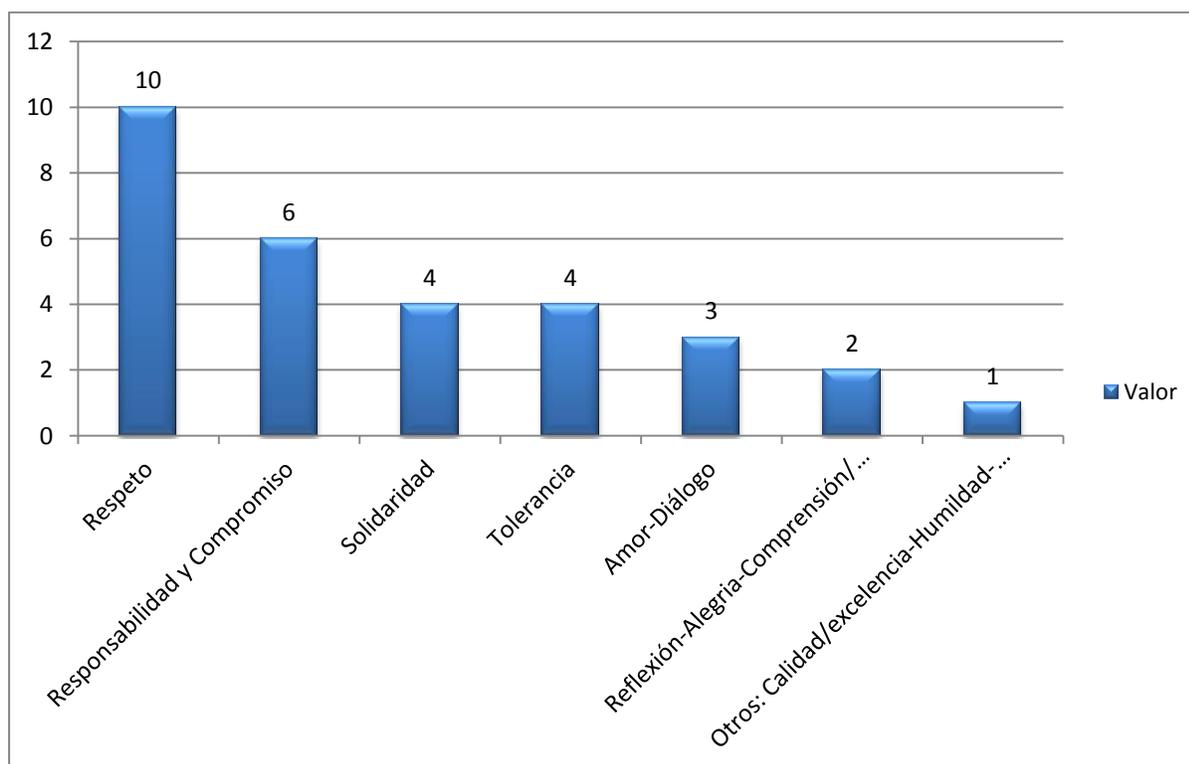


Figura 4. Los valores presentes en la docencia universitaria.
(Fuente: relatos inducidos y sustento teórico).

Los valores que emergen de los relatos del profesorado universitarios, evidencian que toda acción educativa está cargada de valores, (Tirado, 2004). De ahí que es importante tener presente ese rediseño de los escenarios educativos, en el sentido que permitan la recuperación de las subjetividades de los y las estudiantes, como lo propone la perspectiva socio cultural de Vigotsky, y se puedan dar intercambios participativos y dialógicos; es decir, donde se incorporen a las dinámicas del aula los valores asumidos, tanto por el profesorado como por el estudiantado

Es evidente que, los valores que enfatiza este grupo de informantes, como el respeto, el compromiso, la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia, son fundamentales para construir espacios de convivencia que se resistan a situaciones que obstaculicen la labor educativa, como el castigo, la frustración, la inseguridad, el miedo, la falta de respeto y la violencia (Maturana y Paz, 2006).

De igual manera, los valores de amor, diálogo, amistad, comprensión, esperanza, dignidad, honestidad, entre los anotados en los relatos del profesorado, son claves en el contexto de la docencia universitaria y, en especial, en el campo de la formación docente, porque:

Educación es un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados y, si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respeto por sí mismos y con conciencia social, tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos (Maturana y Paz, 2006, p. 31).

De ahí que, nuevamente, es necesario recordar la importancia de una pedagogía democrática (Aubert et al., 2010), como esa herramienta para promover espacios de

encuentros sociales entre los actores del proceso educativo lo que, a su vez, implica una vivencia constante o cotidiana de los valores anotados por los informantes de este estudio.

En este último subtema se devela la categoría referente a los puntos de encuentro y desencuentro del rostro humano en la formación docente, derivado de ambos grupos de informantes: estudiantes y profesorado.

4.4. Reflexiones finales de categoría 2: El rostro humano en la formación docente.

4.4.1. *El rostro humano en la formación docente: La voz del estudiantado:*

Desde la voz externada por las estudiantes en esta investigación, emerge claramente que la formación con rostro humano es muy importante en su formación docente. Lo anterior, se refleja en diversos escenarios de la dinámica universitaria, así por ejemplo, manifiestan que es fundamental para un adecuado clima de aula, el trato humano, el cual se caracteriza como el respeto a la diversidad de los y las estudiantes, ser tratadas como personas y la empatía del profesorado hacia ellas.

Por otra parte, las estudiantes dibujan el rostro humano del profesorado universitario, con las siguientes características: amables, sensibles, respetuosos y empáticos. Les recomiendan, para el ejercicio de una formación más humana en el contexto universitario, fomentar la comunicación, la comprensión, la capacidad de escucha, las relaciones horizontales y el conocimiento del estudiante y en su contexto.

Sobre las relaciones humanas en el aula universitaria, consideran que deben darse en un marco de apertura, confianza, que sean cordiales, positivas, agradables y horizontales.

Finalmente, y como aspecto a destacar, las estudiantes son exigentes con la calidad académica de sus profesores y profesoras, consideran que es de suma importancia su preparación académica, la capacidad investigativa e innovadora. Insisten en que sean

académicas y académicos reflexivos y que las cuestionen, que promuevan el intercambio respetuoso de ideas, opiniones, además valoran positivamente al profesorado que los moviliza, reta y los saca de su zona de confort.

4.4.2. El rostro humano en la formación docente: La voz del profesorado:

El rostro humano en la formación docente, desde la voz del profesorado que participa en este estudio, indica que la docencia universitaria en sí misma tiene rostro humano, y que esta dimensión debe estar presente en las dinámicas del aula. Por ello, consideran importante un clima de respeto, cordialidad y apertura para que aflore la manifestación de las emociones, la dignificación de lo humano y la interacción de subjetividades, porque: *“sin el rostro humano, no puede haber un aprendizaje, se genera tensión, no hay libertad y no hay gusto por aprender”*

Agregan, que esta dimensión humana cobra especial relevancia en el campo de la formación de las y los futuros educadores, para que cuando ejerzan su profesión, puedan abordar esta dimensión con sus estudiantes, como producto de su propia vivencia del paso por las aulas universitarias: *“creo firmemente que ese rostro humano en el día a día de la Universidad resulta tan fundamental, principalmente cuando hablamos de un lugar en el que se están formando estudiantes para ser maestras y maestros”*.

Los docentes proponen, además, la vivencia de prácticas pedagógicas humanizantes, superando la dicotomía cognición-emoción y fomentando valores como el respeto, la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, la tolerancia, el amor y el diálogo. Una de las informantes señala que *“el rostro humano no tiene que ver solamente con una perspectiva, sino con un estar en la vida en relación con los otros”*.

Como parte de ese proceso reflexivo, mediante la realización de los relatos, se reconoce que, en el contexto universitario, el profesorado debe superar el ego académico, que tradicionalmente ha prevalecido en este nivel de la educación superior, así como la posición de privilegio y poder, que muchas veces caracteriza las dinámicas del aula y las relaciones humanas con el estudiantado, así lo evidencia la siguiente frase: *“la dimensión humana tiene que ver también con conocerme a mí misma y darme permiso de tener diversos sentimientos, de aceptarme como ser humano y en cierta manera de en el sentido negativo”, “sabiendo que aunque creamos tener siempre la razón, podríamos estar equivocados”*.

Insisten las informantes, que la incorporación de la dimensión humana en la docencia universitaria, no implica bajar los niveles de exigencia y responsabilidad en su proceso de la formación, no se pueden obviar los requisitos de exigencia en los trabajos propios del nivel de los estudios superiores, ya que: *“desde una perspectiva humana, darles apoyo, brindarles información, hacerlas sentir bienvenidas a la universidad, pero al mismo tiempo, se les trata de dar a entender sus nuevas responsabilidades”*.

Por tanto, desde el abordaje de la dimensión humana, el profesorado promueve la capacidad reflexiva en las estudiantes y su vinculación con el aprendizaje y otros procesos académicos, tal y como se muestra en la siguiente afirmación: *“procuro desarrollar su capacidad de razonamiento, intentando encontrar un portillo por donde su teoría podría tener debilidades”*, además de detectar aquellos *“intentos por manejar situaciones que son en realidad excusas o irresponsabilidades”*.

En el siguiente apartado, se concluye con el análisis de la última categoría de esta investigación, la cual lleva al encuentro y desencuentro de voces de los y las informantes que participan en este estudio.

4.5. Categoría: convergencias y divergencias entre las voces del estudiantado y Profesorado universitario acerca del rostro humano en la formación docente.

(Fuente: frases incompletas, conversatorios, audios, relatos inducidos, teoría e interpretación de investigadora).

4.5.1. Los puntos de encuentro de las voces del estudiantado y profesorado.

Derivado del análisis de las categorías anteriores, emergen puntos de encuentro entre las vivencias de la dimensión humana del estudiantado y profesorado universitario que participa en este estudio. Dichas convergencias impactan de manera directa el ejercicio de la docencia universitaria, la construcción de aprendizajes de las estudiantes y su formación docente reflexiva.

-Las vivencias más humanas: *Se siente que le importamos.*

Con respecto a las vivencias más humanas el estudiantado las relaciona con el buen trato y apoyo de sus profesores y profesoras, en el sentido que “*se muestren cálidos y pendientes de nuestras necesidades*”, de este modo valoran los consejos y el ser tratados como personas, además de poder compartir temas personales y no solo materias propias del curso. Es preciso tener presente que el estudiante y la estudiante encuentra sentido a su aprendizaje, no solo al incorporar sus capacidades intelectuales, sino también aspectos emocionales, el equilibrio personal, su autoconcepto y sus expectativas (Solé, 1995).

De igual manera, el profesorado que participa en este estudio, manifiesta que, como parte de sus vivencias humanas en el ejercicio de su profesión, es de suma importancia el acercamiento respetuoso y los espacios de diálogo y escucha con sus estudiantes. Esto se considera un reto para el profesorado, ante una sociedad en la que

predomina “*una cultura apática*”, que no concede mucha importancia a las buenas relaciones humanas.

-La sana convivencia en el contexto universitario: *Un ambiente de paz y libertad de expresión.*

De acuerdo con lo anterior, emerge otro punto de encuentro entre los dos grupos de informantes de este estudio, y es el relacionado con las características del ambiente del aula universitaria más propicio para su formación. En este sentido, las estudiantes manifiestan, en más de un 80%, la necesidad de espacios de interacción que permitan la libre opinión y discusión de sus ideas, en el marco de una buena convivencia en el cual el diálogo, la libertad y la paz sean una constante.

La perspectiva del profesorado pone de manifiesto la importancia de una dinámica de aula flexible, abierta y con espacio para escuchar las necesidades e inquietudes de los y las estudiantes; esto es que se visibilice una participación genuina del estudiantado, ya que son conscientes que, como seres humanos tienen sus necesidades y aspiraciones de realización profesional y personal, además, el diálogo es una exigencia existencial, necesaria para un pensar verdadero y un pensar crítico (Freire, 2000)

-La calidez humana del profesorado: *Un profesor humano es aquel que se deja ver tal y como es.*

El tema de los rasgos personales de sus profesores y profesoras, que más agradan al estudiantado se refiere a esa calidez humana, al buen trato, el respeto y la solidaridad que manifiestan hacia ellas: “*como que se preocupan por uno*”. Dentro de esas características de “un profesor humano”, destacan su amabilidad, sensibilidad, la empatía, su comprensión, apertura y capacidad de escucha; se valoran detalles desde un saludo, el que se sepan sus nombres, unas palabras de aliento, entre otras actitudes.

Sugieren las estudiantes que una formación más humana en la universidad se logra, especialmente, por medio de espacios de comunicación y relaciones horizontales entre profesorado y estudiantado, intercambiando opiniones, escuchando al estudiante y rompiendo con el estatus de poder del profesorado, es importante *“cuando no se da una diferencia tan marcada entre profesor y alumno”* y que el profesor o profesora conozcan el contexto en que está inmerso. En síntesis, desde su óptica, una formación más humana se logra *“practicando de corazón los valores”*, como la honestidad, la sinceridad, la comprensión y la humildad, *“eso es lo que yo llamo humano”*, señala una estudiante en el conversatorio.

Como “relaciones más humanas” las profesoras y profesores, consideran importante en el abordaje cotidiano de la docencia universitaria, como aquellas que tratan al estudiante como persona y centro del proceso educativo, respetando y partiendo desde sus propias experiencias de vida. Lo que implica trascender la tradicional concepción didáctica de enseñar los contenidos, más bien se busca ser coherentes con una visión holista, donde se integre lo afectivo y lo cognitivo (Ortiz y Moriño 2005).

-Calidad académica en la docencia universitaria: *Cuando a la profesora se le nota que le gusta enseñar.*

En lo que respecta a las características profesionales de los docentes universitarios, las estudiantes participantes en este estudio, enfatizan aquellas relacionadas con el dominio y experiencia profesional, *“aquel que me exige calidad, esfuerzo y entrega”*, es decir, las mismas estudiantes, demandan calidad académica en la docencia universitaria, destacando en el profesorado rasgos necesarios tales como el ser investigadores, dedicados, comprometidos, con ganas de enseñar, con dominio y experiencia profesional, *“cuando saben de lo que hablan por sus vivencias”*, es decir, *“profesores*

bien preparados". Las estudiantes son muy críticas y exigentes en este sentido, ya que rechazan a aquellos profesores o profesoras que no son claros en sus explicaciones, que se enojan cuando les piden que expliquen de nuevo o cuando se evidencia poca formación o preparación. Les agradan aquellos académicos que son exigentes, pero que a la vez, saben dar y que sean coherentes, pues *"a veces no dan tanto como exigen"* y valoran positivamente a los y las académicas retadoras, que las cuestiona y las sacan de las zonas de confort.

Lo anterior implica, un docente universitario reflexivo y crítico de su propia práctica, que se cuestione frecuentemente, tal y como lo evidencian las siguientes expresiones del profesorado que participa de esta investigación: *"¿qué estamos haciendo cómo académicos?"*, *"¿qué tipo de académicos queremos ser?"*, *"creo que esta profesión no puede ni debe sostenerse sobre las arenas movedizas"*. *"el rigor de la disciplina y del respeto puede significar lo que más ayude al estudiante a moldear su carácter y a alcanzar sus mejores capacidades"*, *"sé que han hablado mal de mí o que me han evaluado mal, pese a mi buen esfuerzo por ser una buena profesora"*, *"Me siento como una docente aun en construcción, buscando las mejores maneras para inspirar a los estudiantes, para retarles más allá de sus fronteras intelectuales y humanas"*.

En este sentido, la docencia universitaria y, en especial, el campo de la formación docente, deber tener claro que hoy se está frente a otros escenarios educativos, los cuales demandan superar la tradición epistemológica racional y lineal, por una mirada que integre el rigor académico y la dimensión humana del educando, es decir, que se fomente ese diálogo permanente de las interacciones conocimiento-emoción.

-Superar el ego académico: *Se sienten superiores.*

Otro punto de encuentro interesante entre ambos grupos de informantes es el tema del “ego académico”, el cual es criticado por las estudiantes y reconocido por algunos de los profesores y profesoras universitarias participantes.

Al respecto, el estudiantado señala que lo que menos les agrada de sus profesores y profesoras es el autoritarismo, la altanería, la altivez, la prepotencia e inclusive la insolencia, porque todas esas actitudes las marcan a ellas, no solo en lo profesional, sino también, en lo personal. Por el contrario, aprenden mejor en un marco de relaciones horizontales, abiertas, de confianza, en espacios solidarios y con aquellos académicos o académicas que sean sensibles a sus necesidades y “*que sepan ponerse en los zapatos de los estudiantes*”, añaden que los profesores y profesoras no deberían tener dos caras y que el hecho de tener sus títulos no implica que pueden faltarles el respeto a sus estudiantes.

Por su parte, el profesorado sugiere para la vivencia de la dimensión humana en la cotidianeidad del aula universitaria, la necesidad de “*superar el mismo egocentrismo académico en que nos sumergimos y no apreciar la diversidad personal en el aula*”, son conscientes que es necesario promover una relación educativa desde la circularidad: “*Una relación educativa auténtica es aquella que se establece desde la circularidad, porque las interrelaciones son fundamentales para potenciar aprendizajes significativos*”.

Otros relatos ilustran la importancia del tema con las siguientes expresiones: “*el reconocimiento del otro y la importancia de la convivencia para la formación docente*”, “*por eso insisto que para formar docentes, hay que superar el ego académico, y realmente reconocerse y resignificarse primero una, y después dar el ejemplo*”, “*la*

dimensión humana tiene que ver también con conocerme a mí misma y darme permiso de tener diversos sentimientos, de aceptarme como ser humano y, en cierta manera, de quitarme los velos de superioridad y autoridad en sentido negativo”.

-Docente reflexivo y crítico: *Un ambiente interactivo hace que uno aprenda más:*

El estudiantado manifiesta que el ambiente de aula interactivo entre ellas y sus profesores y profesoras, es el que más beneficia su formación, dado que se generan momentos para opinar y discutir, y *“se ve más bonita la clase”*, porque propicia el espacio para compartir conocimientos y experiencias, además consideran que, de esta forma, se promueven en ellas la reflexión y su capacidad crítica. Insisten en la necesidad de fomentar la comunicación y ambientes de aprendizaje que sean retadores, que pongan a prueba sus conocimientos, lo que implica que la comunicación es parte del proceso educativo y debe estar vigente en la docencia universitaria.

Otro factor que favorece el aprendizaje en la universidad, de acuerdo con lo externado por las estudiantes en los conversatorios, tiene que ver con las relaciones humanas horizontales, abiertas y de confianza, que sean positivas y agradables, ya que para ellas, *“el que sea un profesor, no quiere decir que sea un robot”*, ya que han tenido experiencias de académicos *“totalmente cerrados*, que no se interesan por sus necesidades o inclusive no preguntan el motivo de sus ausencias a clases o en el peor de los casos, cuando no revisan bien sus trabajos y solo les ponen un “ckeck”, lo que las desmotivan y se preguntan: *“para que esforzarme si tal vez el profesor ni lo revisa”*

Desde la óptica del profesorado, manifiestan la importancia de partir de las experiencias de aprendizaje, desde la vida misma del estudiante, para generar reflexiones pedagógicas y ahondar en sus pensamientos. Mencionan como ejemplo, algunas estrategias para propiciar las interacciones en las dinámicas del aula, tales como:

mesas redondas, análisis de vivencias, debates de temas antagónicos o controversiales, giras a instituciones educativas, entre otras.

Este ambiente interactivo, del que hablan las estudiantes es coherente con el tercer nivel de aprendizaje reflexivo o aprendizaje de doble bucle el cual promueve la capacidad de contextualizar y deconstruir críticamente el aprendizaje en una relación dialógica con los otros y otras (Brokbank y Mc.Gill, 2008).

-El respeto en el aula universitaria: *Pareciera que solo lo que él diga importa y no le da espacio al estudiante.*

Las estudiantes que participan de esta investigación, valoran como una característica “humana” en sus profesores y profesoras, la relacionada con el respeto, en el sentido de que se respeten sus creencias, se escuchen y atiendan sus necesidades, porque “*el ser respetado hace que uno se sienta bien con uno mismo*”, es decir, el respeto lo consideran un valor muy importante para crear un buen ambiente de aprendizaje en el aula universitaria. Además, mencionan el tema de la empatía, como esa capacidad de “*ponerse en los pies de los estudiantes*”, preocuparse y entender sus situaciones.

En el caso del profesorado, de igual manera, se evidencia en sus relatos la importancia que el dan al respeto en el ejercicio de su labor, como se refleja en la figura 4 en el cual 10 de los 11 profesores y profesoras, lo consideran un valor que se debe asumir en el contexto universitario. De ahí la necesidad de fomentar el respeto mutuo y el autorrespeto, le sigue, el compromiso, responsabilidad y solidaridad con sus estudiantes y sus situaciones. En síntesis, el respeto es un valor fundamental para unas adecuadas interacciones entre los actores del proceso educativo, lo cual va a decantar en

un clima de aula propicio para la construcción de aprendizajes, ya que permite la escucha respetuosa por las opiniones de los y las estudiantes.

Esos espacios comunicativos, son claves para las interacciones intersubjetivas, para la negociación y el diálogo respetuoso, es decir, la comunicación debe ser un eje presente en los tres planos del docente universitario: personal, pedagógico y disciplinar (Francis, 2012).

4.5.1.2. Reflexiones finales de los puntos de encuentro de las Voces del Estudiantado y Profesorado.

Después de unir los puntos de encuentro sobre el tema de la dimensión humana en la formación docente, se valora como de vital importancia para la formación docente, desde las miradas de las estudiantes y del profesorado.

Ambos grupos coinciden en que es indispensable la construcción de espacios de sana convivencia, en el contexto universitario, que apoyen al estudiantado en la construcción de su proyecto de vida, ya que la educación en una visión amplia, debe vincularse con esas aspiraciones (Pérez, 2012), y superar la tradicional mirada reduccionista centrada en el desarrollo de contenidos y en la transmisión de datos e información. Dentro de las características de esa convivencia, sobresalen los espacios de discusión, diálogo, respeto y escucha, en un marco de libertad que permita la verdadera participación del estudiantado, porque, para aprender la sana convivencia, hay que vivirla, es necesario ese encuentro de acciones y emociones comunes (Maturana 1996).

El estudiantado destaca en esas vivencias humanas, la necesidad de sentir que ellos y ellas son importantes para sus profesores y profesoras, quieren ser tratados como personas y poder compartir sus necesidades personales y no solo académicas, todo esto

dentro del respeto mutuo. Para este grupo de informantes, la calidez humana del profesorado se relaciona con la transparencia en sus acciones, el buen trato que les dan, su amabilidad, solidaridad, empatía y comprensión.

En el caso de los académicos y académicas, estos son conscientes del papel protagónico que debe tener el estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la importancia de relaciones más humanas entre ambos, ya que es un tema del cual no hay mucha conciencia en el nivel universitario, porque se tiende a privilegiar más la formación académica y se pierde de vista la visión integral de las personas que aprenden. Esa aventura docente de vivir la apertura respetuosa por los otros y otras, debe ser aprovechada para promover la reflexión crítica en el estudiantado (Freire, 2009).

Un tema relevante en esta investigación es la formación de docentes con capacidad reflexiva y crítica, lo que implica, un perfil de profesor y profesora universitaria apropiado para el ejercicio de la docencia en el contexto de la educación superior, de manera que su calidad académica es una característica personal y profesional que exigen o demandan las estudiantes a lo largo de este estudio. El estudiantado enfatiza en sus profesores y profesoras rasgos tales como: exigencia, esfuerzo, dedicación, entrega, innovación, investigación, compromiso, responsabilidad, entre otros, para que promuevan en ellos y ellas aprendizajes retadores que los haga salir de sus zonas de confort y, especialmente, que sean académicos y académicas coherentes entre sus discursos y lo que aportan al desarrollo de los cursos.

Es así como la docencia universitaria supone una gran responsabilidad social y ética, porque no es suficiente el manejo disciplinar del contenido, son necesarias las herramientas pedagógicas que permitan transformar ese contenido para que sea

aprendido (Francis, 2012), además, un aprendizaje exitoso tiene que ver con un docente que muestre amor, dedicación, dominio de contenidos y la capacidad de transformar ese contenido en aprendizaje (Ponce, 2008).

En este sentido, el profesorado reconoce en sus relatos que la labor académica en este contexto es una tarea compleja e importante, la cual está en proceso de construcción, por lo que requiere de una constante reflexión de su papel, reflexión que muchas veces se da en escenarios de soledad e incertidumbre.

Lo anterior, tiene relación con la superación de ese ego académico, que muchas veces prevalece en la docencia universitaria, y que se vuelve un obstáculo en las relaciones armoniosas entre profesorado-estudiantado y, en especial, impiden la construcción de un clima de aula propicio para el aprendizaje, porque se ve reflejada en actitudes negativas como el autoritarismo, prepotencia e irrespeto hacia los y las estudiantes.

De acuerdo con Maturana (2004), la coerción y el temor solo aparecen cuando el docente no tiene la capacidad de diseñar clases interesantes y retadoras para los estudiantes, por el contrario, lo que debe prevalecer en las aulas es un ambiente de cooperación y respeto, ya que solo en esa sana convivencia se puede llegar a ser humano (Savater, 1999).

4.5.2. Divergencias de las voces del estudiantado y profesorado.

-Las vivencias más humanas. “Las interacciones con las distintas realidades educativas.

Los aspectos de desencuentro, son aquellos que solo fueron abordados solo por uno de los dos grupos de informantes, sobresale desde la perspectiva de las estudiantes, el valor e importancia que le adjudican a los espacios de intervención pedagógica, como parte de las vivencias más humanas en su formación, porque son espacios que les permiten tener contacto con niños, niñas y docentes.

Manifiestan las estudiantes, que en la diversidad de contextos donde se realiza la intervención pedagógica (I.P), se pueden vivenciar valores como la honestidad, la apertura y el cariño, además, de enfrentarse a lo que realmente implica la carrera, el sentimiento de ser maestras, y estar cerca para conocer las necesidades e intereses de los infantes, en especial aquellos centros educativos que se atienden niños y niñas de escasos recursos económicos.

Este tipo de perspectiva estudiantil, es consecuente con los postulados del Modelo Pedagógico y la misión de la Universidad Nacional (UNA, 2006), en especial, en la búsqueda de esa formación humana e integral de los estudiantes y en la aspiración de formar profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social.

Como se anotó en apartados anteriores, este es un hallazgo relevante para los responsables de la carrera, en el sentido de aprovechar la I.P para la formación integral de las estudiantes, permitiendo que emerjan las subjetividades e intersubjetividades en ese encuentro educativo, de manera que la I.P sea una verdadera experiencia de aprendizaje donde se vincule la cognición y la emoción.

Este tipo de experiencias, promueve en las estudiantes aprendizajes de segundo nivel, ya que en estos contextos pueden realizar comparaciones y conexiones entre la teoría y la práctica o el mundo real, lo cual es beneficioso en su formación, para transitar posteriormente a los aprendizajes reflexivos de doble bucle o de tercer nivel (Brokbank y Mc.Gill, 2008).

-La docencia universitaria una tarea solitaria: *“Fuerzas para perdonar al estudiante”*:

Este tema es abordado solamente por el grupo de informantes conformado por el profesorado, quienes en este proceso reflexivo y de encuentro con ellos y ellas mismas, analizan los momentos de desencanto, desilusión, arduo trabajo y contrariedades, en el ejercicio de su docencia universitaria.

Se evidencia en la lectura de los relatos, el profundo sentimiento de frustración que sienten algunos académicos y académicas, al valorar el tiempo y energías que invierten en la preparación de sus clases, y la indiferencia de estudiantes. Una de las académicas textualmente señala que el valor del amor *“es lo que nos puede dar fuerzas para perdonar al estudiante que, luego de semanas de venir preparando tus clases, actúa como si lo único que importa es el calor que hace”*.

En las evaluaciones del desempeño docente que realiza el estudiantado de la UNA, algunas docentes consideran que las estudiantes son injustas en sus apreciaciones; como profesoras creen que hacen un gran esfuerzo por ser “buenas”, pero las estudiantes no lo valoran así. Es evidente que la identidad personal del profesor, su autoimagen y significados, impactan su docencia universitaria y las relaciones con el estudiantado (Day, 2006).

Sin embargo, estas evaluaciones, también han sido un insumo importante para otras académicas, en el sentido que les ha servido de retroalimentación, les provocado la reflexión y necesidad de atender algunas de las demandas que hacen las estudiantes al docente universitario. Tenemos el siguiente caso, *“mi postura en términos de la relación que establecía con ellas, es decir, me provocó la necesidad de establecer mayor acercamiento con las alumnas.* Esto permitió dar un giro en sus prácticas pedagógicas, al conocer de manera más personal o humana a sus estudiantes y así tomar medidas en el desarrollo de los cursos, incorporando estrategias de aprendizaje y evaluación, tomando en cuenta los intereses, necesidades y habilidades de las estudiantes. Estos saberes pedagógicos, o dominios cognoscitivos del profesorado, es lo que les brinda la capacidad de tomar decisiones en su organización didáctica-metodológica (Pinto, 2012).

Lo señalado en este punto de desencuentro entre los informantes, se relaciona con el tema de las representaciones mutuas entre profesorado y estudiantado, es decir, las representaciones que construyen el estudiantado sobre su profesorado y viceversa.

Las interacciones en el aula están teñidas de estas representaciones, por ello, lo que piensan y esperan el profesoras de sus estudiantes, son insumos para conocerlos mejor y orientar sus prácticas pedagógicas y, de igual manera, las interpretaciones que tiene el estudiantado de sus profesores y profesoras inciden en la actuación de estos (Sole, 1995), agrega este autor, que para los y las estudiantes tiene mucho peso en la construcción de representaciones de sus profesores y profesoras, cuando estos muestran disponibilidad, respeto y afecto.

4.5.2.1. Reflexiones finales de los puntos de desencuentro de las voces del estudiantado y profesorado.

El apartado anterior, deja en evidencia que existen más puntos de encuentro que desencuentro sobre el tema de la dimensión humana, entre la perspectiva del estudiantado y el profesorado.

Sobresale que para las estudiantes, las diversas experiencias relacionadas con la intervención pedagógica, desde los inicios de su carrera y a lo largo de toda esta, son los espacios que las ponen en contacto con las vivencias más humanas en su formación.

Este tipo de estrategias de aprendizaje que implementa la carrera y la División de Educación Básica (DEB) en su conjunto, son valoradas de manera muy positiva por el estudiantado, porque se convierte en una forma de poder establecer puentes cognitivos entre lo teórico y lo práctico, lo cual hace que su proceso de aprendizaje sea más significativo, ya que ese “ir y venir” del campo a la teoría, les permite una mejor comprensión de esa teoría que subyace en las dinámicas de los centros infantiles que visitan.

Es evidente que las relaciones entre las experiencias vividas por los y las estudiantes y los contenidos por aprender, impactan en la construcción de aprendizajes significativos (Carretero, 2009; Rogoff, 1995). Por ello, se deben de aprovechar experiencias con las que permite la I.P para promover aprendizajes reflexivos y una formación más holista, que integre los tres dominios del aprendizaje: cognitivo, conativos y afectivo (Brokbank y Mc.Gill, 2008). Esta sería una de las maneras de fomentar la reflexión y el diálogo crítico en la formación docente, para superar la tradicional transmisión de un profesor o profesora experta y un estudiante receptivo y pasivo.

En el caso de todos los relatos elaborados por el profesorado, el tema de la I.P no es tratado por ninguno de ellos, lo que puede hacer pensar, que quizás no le están dando a este espacio el valor y potencial que puede tener para promover aprendizajes de índole reflexivo y crítico y en especial una formación integral a los futuros educadores y educadoras.

La investigadora de este estudio, considera que éste debe ser un tema de discusión al interior de la carrera, ya que la I.P es un eje que atraviesa el proceso de formación de las estudiantes de manera gradual y con ciertos períodos intensivos, y además que no es un tema exclusivo de un curso o un momento específico, sino que por el contrario, se pretende que sea aprovechado por todos los cursos que componen el plan de estudios de la carrera.

Otro de los tópicos que emerge como punto de desencuentro, es el abordado únicamente por el profesorado y referente al esfuerzo que ellos y ellas hacen para una mejor entrega a su docencia universitaria. Al respecto, mencionan que muchas veces el estudiantado no se da cuenta de la inversión de tiempo y esfuerzo que los profesores y profesoras realizan para impartir las lecciones de la mejor manera, y que por el contrario, el estudiantado demuestra preocupación por aspectos más triviales de la dinámica del aula, o con facilidad dispersan su atención.

Es por esto que algunas profesoras manifiestan que sienten soledad en el ejercicio de su trabajo en el contexto universitario y sentimientos de frustración ante actitudes que califican de inmaduras o injustas por parte de sus estudiantes. Agregan, que algunas veces, las estudiantes, tampoco son justas en las evaluaciones que hacen del desempeño de su docente, es decir, que no coinciden las expectativas o construcciones mutuas entre estudiantes y profesorado.

Una explicación posible a la situación antes descrita, la manifiesta una de las informantes en su relato, y es la referente a la edad o período de adolescencia e inmadurez del estudiantado, en especial en los primeros niveles de la carrera, donde no demuestran tanto interés por los aspectos de su formación profesional, porque en el plano personal, tienen muchas situaciones o conflictos por resolver.

Es importante que lo anteriormente dicho sea tomado en cuenta por el profesorado de la carrera, ya que los y las estudiantes son seres situados socio-históricamente, y todo ese contexto sociocultural se debe integrar a las dinámicas del aula y a los procesos de aprendizaje en el contexto universitario. Lo cual no es una tarea fácil, como lo manifiesta una de las informantes: *“cada estudiante que se atiende en una aula es un mundo en sí misma, que tiene una serie de vivencias y experiencias que trae al aula; no obstante, el o la docente universitaria, también está presionada por los objetivos y contenidos formales de los cursos, aunque con mayor flexibilidad que en otros niveles”*.

Desde esta investigación se ha insistido en la urgente necesidad de promover y concretar aprendizajes reflexivos en el contexto universitario, y esto aplica tanto para el profesorado como para el estudiantado, porque es en el marco de la autonomía reflexiva donde se vive el respeto entre todos los autores del proceso educativo; para entender la educación es necesario hacerlo desde el plano relacional, es decir, que los espacios educativos requieren de apertura a una mirada multidimensional donde todos y todas aportemos a la transformación para la sana convivencia (Maturana y Paz, 2006).

La siguiente matriz muestra una síntesis de los hallazgos en cada una de las categorías y categorías derivadas de esta investigación, anteriormente desarrolladas y posteriormente

se desarrolla el capítulo que muestra principales conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos desarrollados en este apartado.

Tabla 16
Matriz de Hallazgos.

Categorías	Estudiantes	Profesores-profesoras
Categoría 1: Vivencias de la dimensión humana:	Categorías derivadas: 1.1. Vivencias de la dimensión humana del estudiantado universitario.	Categorías derivadas 1.2. Vivencias de la dimensión humana del profesorado universitario
	<ul style="list-style-type: none"> -La Intervención Pedagógica. -Características personales y académicas deseables en el profesorado: Respeto, empatía, calidez, preparación académica, conocimiento del tema puntualidad. - Características personales y académicas no deseables en el profesorado: altivez, prepotencia, falta de coherencia, poca preparación profesional. -Características en clima de aula: Paz, libertad, confianza, participativo, interactivo y que las saque de zona de confort. 	<ul style="list-style-type: none"> -El impacto de sus propias vivencias humanas positivas o negativas en el ejercicio de su docencia. -Valoran la importancia de la dimensión humana en la docencia universitaria. -Reconocen que su trabajo docente está en proceso de construcción y valoran como insumos importantes en este proceso: las evaluaciones del desempeño docente, las reuniones de carrera como espacios de reflexión y discusión académica. -La edad o etapa de adolescencia de las estudiantes de la carrera se debe tomar en cuenta en la docencia universitaria.
	Estudiantes	Profesores-profesoras
Categoría 2: El rostro Humano en la formación docente.	Categorías derivadas: 2.1 Perspectiva del estudiantado del rostro humano en la formación docente	Categorías derivadas: 2.2 Perspectiva del profesorado universitario del rostro humano en la formación docente.
	<ul style="list-style-type: none"> -La dimensión humana es muy importante en su proceso de formación docente. -Clima de aula: trato humano, respeto por la diversidad del estudiantado, relaciones horizontales, apertura y confianza. -Rostro Humano del profesorado: respetuoso, amable, sensible, empático, comprensivo y capacidad de escucha. -Características académicas del profesorado: retadores, con calidad académica, que las cuestionen y saquen de zona de confort. 	<ul style="list-style-type: none"> -La Docencia tiene rostro humano. -La dimensión humana debe estar presente en las dinámicas del aula. -Clima de aula desde la dimensión humana: respeto, cordialidad, apertura, que afloren emociones, relaciones intersubjetivas. -Valores presentes en la docencia con rostro humano: respeto, comprensión, solidaridad, tolerancia, diálogo y amor. -Reconocen que se debe superar Ego académico. -La dimensión humana en la docencia universitaria no implica bajar niveles de exigencia y responsabilidad en el estudiantado. -Se debe promover la capacidad reflexiva en el estudiantado.
	Estudiantes	Profesores-profesoras
Categorías 3: Convergencias y divergencias de de las voces del estudiantado y profesorado universitario del rostro humano en la formación docente.	Categorías derivadas: Convergencias de las voces del estudiantado y profesorado universitario del rostro humano en la formación docente	

	<ul style="list-style-type: none"> -La construcción de espacios de sana convivencia en el contexto universitario. -Características de esos espacios: diálogo, respeto, escucha, libertad, calidez humana -El respeto mutuo entre profesorado y estudiantes. -Importancia de las relaciones humanas en el contexto universitario. 	
	<p>Categorías derivadas: Divergencias de de las voces del estudiantado universitario del rostro humano en la formación docente</p>	<p>Categorías derivadas Divergencias de las voces del profesorado universitario del rostro humano en la formación docente</p>
	<ul style="list-style-type: none"> -La intervención pedagógica como uno de los espacios más importantes para la vivencia de la dimensión humana en su formación. -Las experiencias personales del estudiantado (nacimiento de hijos en sus compañeras), es otra vivencia humana en su formación. 	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiantado sub valora el trabajo docente del profesorado de la carrera. -El estudiantado no es justo en las evaluaciones del desempeño de su docente. -La edad del estudiantado, su etapa de adolescencia y su impacto en el desempeño a nivel universitario.

CAPITULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

LOS HALLAZGOS DEL ROSTRO HUMANO EN LA FORMACION DOCENTE

PRESENTACION

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones más relevantes derivadas de todo el proceso investigativo, en especial de los hallazgos que emergieron de las voces de los dos grupos de informantes que participaron en este estudio: estudiantado y profesorado universitario.

Dichas conclusiones se organizan de acuerdo con los propósitos y categorías de análisis que guiaron el estudio. En primera instancia se comparten los aportes dados por las estudiantes participantes, como parte del instrumento de frases incompletas y los conversatorios, posteriormente, las voces externadas por los profesores y profesoras mediante los relatos elaborados por ellos y ellas en relación con la temática de esta investigación

Seguidamente, se detallan los hallazgos de acuerdo con el objetivo general: *“Develar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes, profesoras y profesores, universitarios respecto a la dimensión humana en la formación de un docente reflexivo”* y los objetivos específicos: *“Identificar la vivencia cotidiana de la profesora y el profesor universitario respecto a la dimensión humana en la formación docente”*, *“Indagar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes universitarios respecto a la dimensión humana en su formación docente”*, *“Identificar cuáles son las dimensiones humanas que los y las estudiantes universitarios priorizan para su formación docente universitaria”* y *“Comparar las vivencias cotidianas de estudiantes, profesores y profesoras acerca de la importancia de la dimensión humana en la formación docente”*.

5. 1. CONCLUSIONES

5.1.1. El primer objetivo específico hace referencia a: **Identificar la vivencia cotidiana de la profesora y el profesor universitario respecto a la dimensión humana en la formación docente.**

Para el grupo de profesoras y profesores que participaron en esta investigación, los aspectos más sobresalientes de su vivencia cotidiana de la dimensión humana, en el ejercicio de su docencia universitaria, se sintetiza en los siguientes aspectos:

-Que sus propias vivencias en su proceso de formación académica, desde el nivel preescolar hasta la universitaria, han marcado el abordaje de la dimensión humana en su desempeño docente en el contexto universitario. En este sentido, hacen alusión a las experiencias negativas vividas por ellos y ellas, lo cual les ha llevado a reflexionar profundamente para no repetir lo mismo con sus estudiantes y, por el contrario, promover dinámicas en el aula, dentro del marco del respeto por la dimensión humana en sus estudiantes.

Con respecto a sus vivencias positivas, las cuales describen y recuerdan con gran detalle, el profesorado la utiliza como fuente de inspiración para la puesta en práctica de estrategias metodológicas en los cursos que imparten.

-Otro hallazgo que sirve de insumo para la reflexión de los y las responsables de la carrera, son los resultados de las evaluaciones del desempeño docente, en las cuales los y las estudiantes responden a una serie de preguntas planteadas en el instrumento, tanto de aspectos de la didáctica universitaria de sus profesores y profesoras, como el espacio

para externar sus opiniones sobre las fortalezas y debilidades de sus académicos. Esto último, ha servido a algunos académicos y académicas, para auto-reflexionar y hacer cambios en las estrategias metodológicas y en las relaciones interpersonales con sus estudiantes, por ejemplo de uno de los casos, las estudiantes de manera reiterada le indicaban a la académica su relación distante con ellas, lo cual intervenía en el desarrollo del proceso de aprendizaje, lo que llevó a la profesora a implementar cambios y a tener más acercamiento con el estudiantado, y esto benefició el desarrollo de las temáticas de su curso y mejoró el clima de aula.

-Un tema más que emerge de la participación del profesorado, es el referente a la edad de las estudiantes, lo cual según su criterio, se convierte algunas veces en un obstáculo para el desarrollo exitoso de los cursos y para la implementación de la dimensión humana en el contexto universitario, ya que muchas veces su adolescencia e inmadurez, como lo califican algunas profesoras, les impide ubicarse en la responsabilidad que implica estar en la universidad. Si bien es cierto, se les debe tratar bien y que se sientan bienvenidas, es importante evitar que este tipo de relación lo mal interpreten como falta de rigurosidad en su formación profesional. Como lo señala una de las informantes. La juventud con la que ingresan a la carrera, muchas veces les impide que le den importancia o prioridad a aspectos teóricos o académicos de su formación profesional, porque están más preocupadas por resolver sus propios conflictos personales y de identidad.

-Las discusiones y reuniones que se realizan rutinariamente en la carrera de Preescolar entre sus docentes han sido una estrategia más que les ha servido a algunos de ellos y ellas para reflexionar sobre la forma en que ejercen su docencia en este contexto. Lo anterior, porque en los relatos hacen alusión a temas de discusión que se

generan en estos espacios, referente a las prácticas pedagógicas que se implementan en la carrera, y que en algunos de los casos no tienen el nivel de profundidad que demanda una profesión como esta, con un fuerte énfasis en lo pedagógico. Señalan algunas de las informantes, que esto fue un detonante al darse cuenta que en su desempeño docente estaba enfatizando más en aspectos instrumentales, que en promover una verdadera formación pedagógica, de un nivel más reflexivo y crítico, como lo señala la fundamentación teórica del plan de estudios de la carrera.

-En lo que respecta a la dimensión humana en la cotidianidad del aula universitaria, lo que sobresale con más fuerza en el análisis de cada uno de los relatos, son diversas metas, aspiraciones y estrategias que implementa el profesorado. Entre ellas se puede citar: fomentar relaciones más humanas en la dinámica del aula, mediante la vivencia de subjetividades y al apertura para el dialogo, inspirar y retar a las estudiantes para que den lo mejor de sí, reconocer y superar el ego académico tan característico en el contexto universitario y el cual se convierte en una limitante para la implementación de la dimensión humana y, finalmente, demandan más apoyo institucional para que la vivencia de la dimensión humana sea una cultura en el ejercicio de la docencia universitaria.

-Por los hallazgos expuestos en este objetivo, se evidencia que las vivencias de la dimensión humana del profesorado universitario impactan de forma directa su quehacer en el campo de la formación docente, además se evidencia en los relatos que la tarea docente, está en constante proceso de construcción, y que es muy importante considerar la dimensión humana en el contexto universitario para el logro de procesos de aprendizaje reflexivos y críticos en los futuros y futuras docentes.

Se propone que la tarea docente en sí misma tiene rostro humano, y cobra especial relevancia en el campo de la formación de las y los futuros educadores, porque la educación es un acto eminentemente humano, plantean el reto del abordaje de la dimensión humana para promover la capacidad reflexiva en los y las estudiantes, superando la dicotomía cognición-emoción, mediante la vinculación de estas dos dimensiones con el aprendizaje y otros procesos académicos.

5.1.2. El segundo objetivo específico señala lo siguiente: **Indagar las vivencias cotidianas de las y los estudiantes universitarios respecto a la dimensión humana en su formación docente.**

Respecto a esa vivencia humana en la formación docente, las estudiantes participantes en este estudio, manifiestan lo siguiente:

- Para ellas las visitas y prácticas en los centros infantiles son una de las vivencias más humanas en su formación docente. Lo anterior, porque tienen una panorámica de la diversidad de realidades de atención a la primera infancia, y además porque en esos contextos tienen contacto y relación con los niños y niñas, lo que les permite percibir en ellos y ellas la honestidad, afectividad y apertura, lo cual las motiva y las hace sentirse importantes.

Agregan las estudiantes, que ese “rostro humano” es más difícil que esté presente entre los adultos, mientras que ese contacto con los y las infantes, les permite descubrir en sí mismas esa faceta humana pone a prueba su tolerancia, sensibilidad y una serie de valores ante las diversas realidades y modalidades de atención a niños y niñas, en especial con poblaciones infantiles en riesgo social, los cuales viven necesidades y carencias que les hace reflexionar sobre la importancia de esta profesión.

Como ejemplo de esto, una de las estudiantes hace referencia a cómo le impactó y conmovió en una de sus primeras visitas el conocer a un niño con discapacidad visual, lo cual reforzó su vocación hacia esta carrera y *“es aquí donde a uno le toca adaptarse a los niños y no los niños a uno”*.

-Otros aspectos que catalogan como positivos de esta vivencia humana para su formación, tiene que ver con el fortalecimiento de aspectos personales en ellas, como la de vencer la timidez, y lograr ser más abiertas y seguras; de igual manera, valoran y agradecen el espacio que les abren las docentes para esas visitas e intervenciones pedagógicas, espacio en el cual también les permite un encuentro más cercano entre la teoría y la práctica, así lo evidencia la siguiente expresión: *“De ahí he aprendido mucho más de lo que la teoría me dice”*

Para finalizar, la siguiente expresión textual de una de las estudiantes, ilustra esa vivencia humana en su formación: *“es en el aula preescolar en donde realmente estamos en contacto con la realidad y con una serie de vivencias que nos hace comprender la parte más humana de nuestra labor”*.

-Otras de las vivencias significativas en su formación más humana en su formación, este grupo de informantes, refieren a la importancia del “buen trato” por parte de profesores y profesoras, ya que han vivido experiencias donde las califican como *“fríos y no son humanistas”* o que están *“solo para cumplir”*, lo que para ellas no es coherente con el Modelo Pedagógico el cual hace alusión a relaciones horizontales entre profesorado y estudiantado.

-Por otra parte, señalan las estudiantes que también han tenido la experiencia con académicos que las apoyan y con quienes han tenido buena relación, es decir, ha sido

importante para ellas, como lo expresa esta frase: *“el contar con profesores humanistas en mi formación”*. Para este grupo de informantes este tipo de vivencia y relación con sus profesores y profesoras, incide en el desarrollo académico, ya que esa buena relación las hace comprometerse con hacer mejor sus trabajos e interesarse más en la materia. Señalan que esa buena actitud del profesorado universitario, influye en la actitud de ellas y en el ambiente de la clase, en actos tan simples como el hecho de saludar, que sepan sus nombres, o incluir observaciones en las evaluaciones de sus trabajos, lo cual hace que ellas *“le pongan ganas si el profe me motiva”*, es decir, *“sentir que les importamos”*.

-También, son importantes para esas vivencias humanas, los profesores y profesoras que promueven la unión del grupo. Ese tipo de trato y calidez hacen que ellas, a su vez, lo repitan con los niños y niñas preescolares, porque de acuerdo con sus opiniones: *“al tratarse de una carrera con un gran componente humano, como lo es Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, se hace necesario que en cada clase el ambiente y la dinámica de trabajo, refleje la importancia del trato cordial y cercano entre los diferentes agentes educativos”*.

-En los conversatorios con los dos grupos, coinciden en que en su formación ha prevalecido un porcentaje grande de profesores y profesoras de la carrera que les han brindado un buen trato, las han apoyado en sus procesos de práctica, lo cual consideran valioso, de lo contrario se sentirían como a la deriva, *“porque uno como estudiante debe tener una pequeña guía para salir adelante, unas palabras de aliento”*. Agrega una de ellas que: *“Al sentir el trato amable y cordial por parte de los diferentes académicos, se evidencia una mayor empatía entre los profesores universitarios y sus estudiantes en el CIDE, en comparación con otras carreras y/ universidades”*.

5.1.3. El tercer objetivo está relacionado con: Identificar cuáles son las dimensiones humanas que las y los estudiantes universitarios priorizan para su formación docente universitaria.

En este sentido, las estudiantes son claras en manifestar que:

-Son necesarios y fundamentales los ambientes de aula que abren espacios para la reflexión y el diálogo, *“en donde el estudiante tiene la oportunidad no sólo de escuchar al profesor, sino que también al resto del grupo”*, ya que esos contextos pueden crecer en interacción con otros y potenciar su capacidad crítica y reflexiva. En el marco de ambientes de aula democráticos, puede emerger la discusión sobre situaciones que les generen inquietudes y preguntas de su futuro desempeño profesional y las hace reflexionar sobre su papel en la formación integral de los niños y niñas. Apunta una de ellas que *“No hay mejor aprendizaje que el que se da en un ambiente cálido y en el que todos los estudiantes se sienten cómodos y motivados por aprender”*, a esto, las estudiantes le llaman *“una visión humanista”*, donde prevalece el diálogo consensuado y comparten vivencias educativas desde una perspectiva humana.

-Un elemento que enfatizan las informantes a lo largo de la investigación, es el respeto, como ese elemento clave para hacer realidad la dimensión humana en su formación docente. Se refieren al respeto por sus opiniones, a su individualidad, cuando sienten que son tomadas en cuenta por su profesor o profesora y se les brinda un trato respetuoso como sujetos activos del proceso de aprendizaje y se les valoran sus aportes como estudiantes

-En este marco de las dimensiones humanas relevantes para la formación, de las estudiantes, se considera que un profesor y profesora universitaria con capacidad de escucha, abierto a sugerencias y recomendaciones de los y las estudiantes, además con un

trato cordial y amable hacia ellos y ellas, es de suma importancia para este grupo de informantes. Asimismo, para este grupo de informantes las adecuadas relaciones interpersonales entre el profesorado y el estudiantado, son prioritarias en su formación docente y en el futuro desempeño y éxito en el ejercicio de su carrera. Manifiestan que valoran y admiran en los profesores y profesoras la humildad y que no se crean superiores a los demás. Los aportes para mejorar la calidad de vida de las personas, van más allá de las mediciones de las notas, por eso es necesario tomar en cuenta los sentimientos y esfuerzos de los estudiantes, esto es un fuerte factor de motivación para su formación docente.

Para las estudiantes que participan de este estudio, esas características de la dimensión humana en sus profesores y profesoras favorecen, también, sus aprendizajes, porque les generan retos cognitivos, así como profundizar en sus pensamientos y, por tanto, construir y reconstruir sus aprendizajes. En esa convergencia y divergencias de opiniones o puntos de vista entre estudiantado y profesorado, se enriquecen y construyen los aprendizajes y, por tanto, su formación profesional y personal.

En forma reiterada, tanto en el instrumento de frases incompletas como en los conversatorios, las estudiantes son claras y enfáticas en que para ellas es muy importante contar con profesores y profesoras con una sólida preparación académica, con mucha experiencia, organizados, puntuales, responsables y exigentes, es decir, *“comprometidos con su labor”* y que *“demuestren las ganas de enseñar”* y *“Aquel que me exige, calidad, esfuerzo y entrega”*.

En el siguiente apartado se abordan los puntos de encuentro y desencuentro entre las vivencias del profesorado y estudiantado universitario, en relación con la formación docente con rostro humano.

5.2. Comparar las vivencias cotidianas de estudiantes, profesores y profesoras acerca de la importancia de la dimensión humana en la formación docente.

5.2.1 Puntos de encuentro.

En lo que respecta a los elementos más sobresalientes en los puntos de encuentro, destacan aquellos que promueven la sana convivencia en las dinámicas del aula universitaria, donde se privilegie un ambiente de paz, respeto y libertad de expresión, con empatía, con calidez humana, por parte del profesorado. Para las estudiantes, esa calidez humana del profesorado se relaciona con la transparencia en sus acciones, el buen trato que les dan, su amabilidad, solidaridad y la comprensión.

Las estudiantes dibujan con un perfil de calidad académica a sus profesores y profesoras, con rasgos tales como: exigencia, esfuerzo, dedicación, entrega, innovación, investigación, compromiso, responsabilidad, entre otros, para que promuevan en ellos y ellas aprendizajes retadores que los haga salir de sus zonas de confort y, especialmente que sean académicos y académicas coherentes en sus discursos.

Por otra parte, entre ambos grupos se insiste en la urgente necesidad de la calidad académica del profesorado, en el sentido de que tengan una buena preparación y experiencia, pero que, especialmente, les guste y disfruten de la tarea docente, que superen la tradicional mirada reduccionista centrada en el desarrollo de contenidos y en la transmisión de datos e información. De igual manera, coinciden en reconocer y superar el ego académico, característico en algunos docentes universitarios, y en promover espacios y estrategias metodológicas interactivas, para propiciar la formación de un docente reflexivo y crítico.

Asímismo, los académicos y académicas, son conscientes de la importancia del papel protagónico del estudiantado y de la construcción de espacios de sana convivencia para apoyarlos y apoyarlas en la construcción de su proyecto de vida, además de la necesidad de superar la tendencia a privilegiar la formación academicista, sobre una formación con visión integral de las personas que aprenden.

5.2.2. Puntos de desencuentro.

Sobresale que las vivencias más humanas para el estudiantado, son las experiencias relacionadas con los espacios de la I.P, porque las sumerge en la realidad de diversos contextos educativos, donde pueden experimentar más de cerca lo que implica ser educadora en el nivel preescolar. Es una forma de poder establecer puentes cognitivos entre lo teórico y lo práctico. Este tipo de experiencias es un buen camino en la formación docente, verticalizada de conocimientos, carentes de retroalimentación y de aprendizajes reflexivos. Además, con las oportunidades que brinda la I.P, se pueden incorporar valores importantes para su formación personal al estar en contacto con niños y niñas.

Otro de los tópicos que subyacen como punto de desencuentro, es el abordado únicamente por el profesorado y referente a la soledad que se vive, algunas veces, en el ejercicio de sus funciones, y de los esfuerzos que ellos y ellas hacen para una mejor entrega a su docencia universitaria, lo que les genera sentimientos de frustración y sensación de injusticia por las percepciones que los estudiantes tienen de su labor, la cual consideran ellos y ellas, es subvalorada por el estudiantado.

5.3. Recomendaciones

En este apartado se exponen una serie de recomendaciones las cuales se han venido perfilando a lo largo de la investigación, pero para efectos de resaltar los aportes de los hallazgos, antes explicados, se enumeran a continuación.

A la Carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, a las Carreras que imparte el CIDE en la U.N.A y a todas las Universidades Públicas y Privadas que tienen la responsabilidad de la formación docente.

-La dimensión humana en la formación docente es un tema que debe ser tratado y discutido explícitamente por el profesorado de la Carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, a fin de que se implementen acciones en las dinámicas del aula universitaria.

-Los espacios de discusión, reuniones o conversatorios entre el equipo de profesores y profesoras de la carrera y la DEB, son de gran valor para develar fortalezas, debilidades y problemáticas en el perfil y formación profesional del profesorado que imparte los cursos y para la propuesta de acciones de mejora, ya que son espacios que promueven la reflexión sobre la acción.

-En el campo de la formación docente, es importante el logro de aprendizajes de doble bucle o de índole reflexivo y crítico, para lo cual se deben trabajar los tres dominios del aprendizaje: cognitivo, conativo y afectivo, es decir, la dimensión humana y lo afectivo en la formación docente es un imperativo si se quiere potenciar el desarrollo cognitivo del estudiantado.

-Las evaluaciones del desempeño docente, deben convertirse en una herramienta para la auto-reflexión de cada profesor y profesora, pero también, para el análisis conjunto de todos y todas las responsables de la carrera, con el objetivo de potenciar las fortalezas y trazar líneas de acción para superar las debilidades que emergen de la docencia que se implementa en la carrera.

-Es importante poner en la mesa de discusión las estrategias que implementan algunos profesores y profesoras, para la incorporación de la dimensión humana en la docencia universitaria y, de esta forma, compartir sus alcances y limitaciones, para favorecer mejores aprendizajes en la formación docente.

-Los espacios de la Intervención Pedagógica (I.P), deben aprovecharse mucho más en todos los cursos de las carreras de formación docente y, se superar la tradicional forma de conceptualizar este espacio, en el sentido de limitarlo a los períodos de práctica intensiva y delegar su responsabilidad solo en algunos cursos y profesores o profesoras. Es evidente a partir de los datos analizados, que la I.P es uno de los espacios que más contribuye en la formación más humana de las futuras educadoras y educadores.

-Al ejercicio de la Docencia Universitaria:

-En el ejercicio de la docencia universitaria, el tema de las identidades y edad de ingreso del estudiantado, no debe, ni puede, pasar desapercibido como punto de partida para el desarrollo de cada uno de los cursos que se imparten, es decir, su abordaje debe ser tema de discusión y búsqueda de soluciones comunes entre el profesorado universitario, ya que este factor incide e impacta directamente el proceso de aprendizaje.

-La apertura de espacios en las carreras universitarias para escuchar las voces del estudiantado, es de suma importancia para la construcción conjunta de una comunidad educativa; en especial para que los y las estudiantes externen sus criterios y opiniones sobre las fortalezas del profesorado y los aspectos por mejorar.

-Lo anterior, porque es evidente en los resultados de este estudio, que el estudiantado aprende mejor en un marco de relaciones de respeto mutuo, y con académicos y académicas que muestran una gran capacidad de empatía y, que además cuentan con una sólida formación y experiencia profesional.

- Finalmente, se recomienda hacer investigaciones similares sobre la temática de este estudio en otras carreras de la UNA, para fortalecer todas las dimensiones implicadas en la docencia universitaria.

Referencias

Alguacil, P (2009). *Empatía o simpatía? Las emociones en el ámbito Educativo*.

Recuperado

<http://www.profesoresenelaula.com/profaula/muestra/revistas/EDUCAR%20EN%20EL%20AULA.pdf?PHPSESSID=a4a168b4b12892f2f7ab9fbd22941de9>

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la

Pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>

Alvarado, C. y Miranda, G. (2011). *Imaginario y práctica de las relaciones*

interpersonales que establecen docentes y estudiantes en el ámbito universitario:

Informe Final . División de Educación Básica, Universidad Nacional.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Culitativa*.

Madrid, España. Ediciones Morata.

Antunez, I. (2004). *Los factores afectivos en la Educación*. Recuperado

http://uvirtual.usach.cl/file.php/2179/Factores_afect.pdf.

Apple, M y Beane, J (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Arnold, J. y Fonseca, C. (2004). *Multiple Intelligence Theory and Foreign*

Language Learning: A Brain-based Perspective. Recuperado de

<http://www.um.es/ijes/vol4n1/06-JArnold&MCFonseca.pdf>

Aubert, A., Duque, E. Fisas., M y Valls, R. (2010). *Dialogar y transformar: Pedagogía*

crítica del siglo XXI. Barcelona: Editorial Grao.

- Ausubel, D. (s. f.). *Significado y aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://cadel2.uvmnet.edu/portalPLE/asignaturas/mesxxi/contenido/unidad5/psico.pdf>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F.: Internacional Thompson Editores.
- Barbour, R (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Barrea, S. (2010). *La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)*. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/14/12>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España. Editorial: Gedisa
- Bernardini, A. (2003), “*Educación para la Paz*”. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia: UNED. Videoconferencia.
- Bernardini, A. (2011-a) *Los paradigmas en la investigación educativa. Foro de discusión curso Seminario I. Doctorado en Educación UNED. II Cuatrimestre 2011*. San José, Costa Rica.
- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: Entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativa*, 12(17), 11-22. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/educacion/revistainnova/revistainnova.shtml#revista3>
- Brockbank, A. y McGill, Y. (2008). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. España, Madrid: Ediciones Morata.
- Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista*

Educación (27)2, 39-43. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44027203.pdf>

Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículos y docentes. *Revista Prelac Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Los sentidos de la educación.* N°2 Febrero Chile UNESCO. Recuperado de

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación.* Argentina: Editorial Paidós.

Castillo, A. (2008). *Aprendizaje y Desarrollo Emocional: Acciones y Experiencias Psicoeducativas en un aula de Preescolar.* Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica. Recuperado de

<http://www.uned.ac.cr/posgrados/recursos/documents/Universidad.pdf>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71

Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. y Zabala, (1999). *El Constructivismo en el Aula.* España: Editorial Graó. Recuperado de

<http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/119Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>

Cuenca, R. (2007). *Hacia dónde va la formación docente en América Latina.* En

Jung, I y López, L. (2007) *Nuevos maestros para América Latina.* Madrid, España: Ediciones Morata.

Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* USA: Sage Publication.

Chávez, L. (2006). La Construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista*

Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 30. Universidad de Costa Rica.

Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44030112.pdf>

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España, Madrid, Ed. Narcea

De la Torre, S y Tejeda, J. (2007). *Estilos de Vida y aprendizaje universitario*. Madrid, España. Localización: Revista iberoamericana de educación, ISSN 1022-6508, [N° 44, 2007](#). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80004408.pdf>

Denzin, N. (2001). *La entrevista reflexiva y una ciencia social preformativa*. Recuperado de http://geocities.ws/visisto/Biblioteca/Denzin_traducccion.pdf

Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. don, UK: Sage

Denzin, Norman. (2005). *Emancipatory discourses and the Ethics and Politics of Interpretation*. En Denzin, N.K. & Lincoln Y.S., *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Capítulo 37). London, UK: Sage

Díaz-Barriga, F., Hernández. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Constructivismo y Aprendizaje Significativo. México: Editorial Mc Graw Hill.

Dias, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/cres2008.htm>

División de Educación Básica. (2005). *Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Feixas, M. (2010). *Los cambios en la docencia del profesor universitario*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de

http://www.unicit.cl/imagenes_repositor/boletin_docencia_mayo_2010.pd

Fernández, S. (1997) *Fenomenología de Husserl: aprender a ver*. Recuperado de

www.fly.uva.es/~wifilof/gargola/1997

Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. España: Ediciones Morata.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2º Ed. Madrid, España

Ediciones Morata.

Flores. R. (1999) *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Colombia: Mc. Graw Hill.

Flores, D. (2011). *Curso de Profundización III*. Presentación en ppt. Doctorado en

Educación, UNED, San José, Costa Rica.

Francis, S. (2007). *El saber pedagógico en el profesor universitario valorado como*

excelente por sus estudiantes. Tesis de Doctorado. Universidad de Costa Rica, Sistema de Estudios de Posgrado.

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. (2011). Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44030103.pdf>

Francis, S y Cascante, N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales par comprender la

relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario.

Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa

Rica. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713068007.pdf>

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*, México D.F: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2000). *La Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La Educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.

Editores.

Friere, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires Argentina: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Frías, J. (2009). *Educación, humanizar en la diversidad y para la vida. Escenarios,*

protagonistas y tramas en la educación superior. Universidad Michoacana de San

Nicolás de Hidalgo. Recuperado

[http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a\)%20Pol%EDtica](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a)%20Pol%EDtica)

Frigerio, G y Diker, G. (2010). *Educación: ese acto político*. Argentina: Editorial La Hendija.

García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Colombia, Bogotá: Grupo Editor Quinto Centenario.

Gargallo, B. Sánchez, F. Ros, C y Ferreras, A. (2010). *Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación Universidad de Valencia, España. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>

Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables de la educación*. España: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2003) *El alumno como invención*. España: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Giroux, H. (1996). *Educación posmoderna y generación juvenil*. Nueva Sociedad Nro.146. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/2554_1.pdf

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del*

aprendizaje. España: Paidós.

Gómez, M. (2008). *Paulo Freire: Un Educador para el Siglo XXI*. Escuela Abierta.

Recuperado de http://www.solidaridad.net/articulo4813_enesp.htm

González, F. (2009). *La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad*. Recuperado de

http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/afectivo.pdf

Guba y Lincoln. (2005) *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*.

Traducción del capítulo 8 de Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, UK: Sage

Gurdián, A. (2010) *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa* San Pedro, Costa Rica: EUCCR.

Gutiérrez, B. (2011). *Consejos Prácticos para escribir un anteproyecto de investigación y/o desarrollo*. UNED, San José, Costa Rica.

Graham, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*.

Madrid, España. Ediciones Morata.

Greenwood, Davydd & Levin, Morten. (2005), *Reform Off The Social Sciences and of Universities*. Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (2005). London, UK: Sage

Grondin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Editorial Herder.

Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Hanushek, E y Rivkin, S. (2010). *Using Value-Added Measures of Teacher Quality*.

Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509683.pdf>

Harris, D. (2009). *What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell?.* University of

Wisconsin. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509684.pdf>

Hernández, A. (2003). *Introducción a las ciencias de la Educación*. República Dominicana.

Ed. UAPA.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*.

México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

Hernández, A. (2005). *Los factores afectivos y el aprendizaje significativo en la docencia universitaria*. Investigación de maestría sin publicar. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Holstein, J y Gubrium J. (2005). *Interpretive Practice and Social Action*. En N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.). The Sage handbook of qualitative research (3rd Ed., pp. 483-505). London: Sage.

Hunt, R., Hunt, E. (2007). *Fundamentos de la Psicología Cognitiva. Introducción a la Psicología Cognitiva*. México. Editorial: Manual Moderno.

Kemmis, S. & MacTaggart, R. (2005). En N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.). The Sage handbook of qualitative research (3rd Ed., pp. 559-604). London: Sage. 45(6), 2712-2712

Knut. W. (2000). *La educación en Centroamérica: reflexiones en torno a sus problemas y su potencial*. Documento de Trabajo Centroamérica 2020 # 10. Instituto de Estudios Iberoamericanos, Hamburgo. Recuperado de <http://www.giga.hamburg.de/content/ilas/ze2020/walter.pdf>

Knowles, M. (2012). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*. México: Ediciones Omega

Lampert. E. (2003). Educación: Visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles educativos*, año/vol. XXV, número 10. Universidad Autónoma de México. DF.

León, A. (2002). *El maestro y los niños: La humanización del aula*. Costa Rica: Editorial UCR.

- 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
- León, A., Arguedas, A y Morales, M. (2010) *La mirada de los niños y las niñas de I° y II° Ciclos de la Educación General Básica acerca de las características profesionales y humanas de los y las docentes exitosas: implicaciones para la selección, formación, capacitación y evaluación de docentes*. Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, (INEINA), Centro de Investigación y Docencia en Educación,(CIDE), UNA, Costa Rica. Coordinación de Educación y Cultura Centroamericana (CEEC). San José, Costa Rica/SICA.
- López, M. Maturana, H. Pérez, A y Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Lucarelli, E. (2004). *Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario*. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/396/293>
- Martín, A. (2009). El pluralismo metodológico en la investigación educativa: Los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológico. En Martín, A y Venegas, M. (2009). *Investigación y Formación*. Vol II. Universidad de Salamanca: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Martínez, M. (1997). *Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2003). *Desde la biología a la psicología*. Argentina: Editorial Universitaria

- Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer: Los orígenes de la biología del conocer*. Chile: Comunicaciones Noreste.
- Maturana, H. (2004). *Transformación para la convivencia*. Chile: Comunicaciones Noreste.
- Maturana, H y Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos autopoiesis: la organización de lo vivo*. Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H y Paz, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. Revista Prelac Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Los sentidos de la educación*. N°2 Febrero, Chile UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Maturana, H y Paz, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *En Los sentidos de la educación*. Revista Prelac Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. N°2 (30-39).Chile UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research Desing: An Interactive Approach*. 3Edition.Sage Production Editor. Recuperado de <file:///E:/ESCRITORIO/DOCTORADO%202013%20rpet/Qualitative%20Research%20Design%20%20An%20Interactive%20Approach%20-%20Google%20Libros.htm>
- Miranda, C. (2004). *Impacto pedagógico: relaciones entre la autoestima profesional y la formación*. Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1082Miranda.pdf>
- Mora, J. (2004) *Actualización de la filosofía de Husserl, desde Xavier Zurri*. En línea: www.uca.edu.sv

- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moreno, M. (2003). *Las ausencias de la enseñanza*. San José, Costa Rica Universidad Estatal a Distancia.
- Moreno, M y Sastre, G. (2010). *Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario*. Universitat de Barcelona. Recuperado de:
http://phobos.xtec.cat/suport/lib/exe/fetch.php?media=matidoc:jt101:blocl:conflictos_emociones.pdf
- McLaren, P. (2003). *Pedagogía, Identidad y Poder: Los educadores frente al multiculturalismo*. Argentina: Homo Sapiens.
- McLaren, P. (1997). *La Pedagogía crítica y la cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. España: Paidós Educador.
- McLaren, Peter y Huertas, Luis. S. (s. f.). *El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria*. Recuperado de
<http://www.siduna.una.ac.cr:2062/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=18&sid=a9bb1475-e625-44d3-8201-16a55299ea17%40sessionmgr104&vid=8>
- Newman, D. Griffin, P y Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortiz y Moriño. (2005) 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.
 Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/888Ortiz.PDF>
- Perakyla, A. (2005). *Analyzing Talk and Text*. En N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.). The

- Sage handbook of qualitative research (3rd Ed., pp. 559-604). London: Sage
- Pereira, Z. (2010) La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. *Revista Electrónica Educare* Vol. XIV, N° Extraordinario, [21-39], ISSN: 1409-42-58. Recuperado de http://www.una.ac.cr/educare/pdf/vol-xiv-nextra-2010/04_pereira_la_mirad
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Ediciones Morata.
- Pérez, A. (2013). *Educación en la era digital*. España: editorial Morata. Conversación recuperada de <http://blog.edmorata.es/2012/10/conversamos-con-angel-perez-sobre-su.html>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender aprender*. México. Editorial Prentice Hal
- Pineda, R. (2008). La concepción de ser humano en Pablo Freire. *Revista Electrónica Educare* Vol. XII, 2008, 67-78
- Pinto, R. (2012). *Principios Filosóficos y Epistemológicos del Ser Docente*. San José, Costa Rica Coordinadora Educativa Cultural Centroamericana. Volumen
- Phillips, D. (2002). *An Opinionated Account of the Constructivist Landscape*. EEUU. Editor for the Society Margareth Early
- Ponce, M. (2008). Las creencias sobre los factores que generan un ambiente exitoso de aprendizaje en profesores de educación superior. *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*, México. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653 n.º 46/7 – 25 de julio de

2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2293Ponce.pdf>

Punch, K. (1999). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications

Quesada, F. (2011). *La Filosofía de Hans Jonas desde una antropología humanística*. San José, Costa Rica: Antanaclasis, Editores.

Quilaqueo R., D. y San Martín C., D. (2008) Categorización de saberes educativos mapuche mediante la Teoría Fundamentada. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2:151-168.

Reimers, F y Villegas, E. (2006). Sobre la calidad de la Educación y su sentido democrático. *Los sentidos de la educación*. N°2 Febrero Chile UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Reséndiz, M. (2009). *Relaciones de poder en el aula*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.imced.edu.mx/mesas/4-6.pdf>

Rodríguez, Gil y García. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España, Ediciones Aljibe.

Rodríguez, R. (2006). *Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje*. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i6/091_pdf_sam_Aula_Abierta_87_Junio_2006.pdf

- Rojas, P. (2007). *El estado del arte como estrategia de formación en la Investigación*.
 Recuperado de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_64_el-estado-del-arte.pdf
- Rosas, R y Sebastián, C. (2011). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*.
 Argentina: Ediciones Aique.
- Ruiz, S. (2006) *Las creencias que subyacen en la práctica docente de una maestra costarricense que atiende el ciclo de transición, en relación con el desarrollo integral de una niña y dos niños inmigrantes nicaragüenses que asisten al jardín público Luces, ubicado en una zona de atención prioritaria de la Provincia de Heredia: Un estudio de caso*. (Tesis doctoral) Universidad Estatal a Distancia UNED, San José, Costa Rica.
- Rogoff, B. (1995). *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Salim, R y Lotti, M.. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones, estrategias y enfoques. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 52/5 – 10/05/10. Recuperado de
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3339Salim.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*.
 Madrid: Mc GrawHill.
- Sanchez, M. (2009). *Herramientas conceptuales y analíticas en las metodologías de investigación cualitativa. El análisis cualitativo*. En Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores. En Investigación y formación. Agencia Española de Cooperación. Manual de grado. Vol 1.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*.

Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L y Rodríguez, X. (2009) *Volver a pensar la clase: Formas básicas de enseñar*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Savater, F. (2006) *Fabricar humanidad*. Revista Prelac Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. N°2 Febrero, Chile UNESCO. *Los sentidos de la educación*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Savater, F. (1999) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Savater, F. (2006) *Fabricar humanidad*. En *Los sentidos de la educación*. Revista *Prelac Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. N°2 Chile (2-29) UNESCO. Recuperado de: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Savater, F. (2011) *Educar es un acto de coraje*. Entrevista. Recuperado de <http://www.educ.ar/educar/site/educar/entrevista-a-fernando-savater-educar-es-un-acto-de-coraje.html>

Seifert, J. (2008). *Discurso de los métodos de la filosofía y la fenomenología realista*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Serrano, S. (2007). *Calidad docente del profesorado universitario*. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/137.pdf>

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España. Ediciones: Morata.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido de aprendizaje. En Coll.C. et. Al. (1999). *El Constructivismo en el Aula*. Capítulo 2.España. Editorial Graó
- Solé y Coll. (1999). *Los Profesores y la Concepción Constructivista*. En EL Constructivismo en el aula.Coll, C, Martín, E, Mauri, T.Miras, M, Onrubia, J. Solé, Zabala, A. Madrid España: Editorial GRAO.
- Soto, J y Bernardini, A. (2003) *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. San José: EUNED, II ED.
- Shute, V. (2009). *The Influence of Noncognitive Domains on Academic Achievement in K-12*. Florida State University, Tallahassee. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED507799.pdf>
- Stake, R (1999). *Investigación con estudio de casos*. España, Editorial Morata.
- Sternberg, R. (2009). *Cognitive Psychology*, Chap. 1 Introduccion to Cognitive Pshychology Cognitive Neurociene. USA Wadsworthh division of Thomson Learning Inc.
- Taeli, F. (2010) *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art10.pdf>
- Tedlock, B. (2005). *The Observation of Participation and The Emergence of Public Ethnography*. En Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, (pp.467-481) UK: Sage
- Tedesco, J. (2003) *Los pilares de la educación del futuro*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

- Tirado, J. (2004). *Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas*. GLOSAS DIDÁCTICAS ISSN: 1576-7809 N° 11. Recuperado de:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/12tirado.pdf>
- Toro, L. (2007). *Educar para humanizar*. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Consultado el 4.04.2011, Recuperado de
<http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/13/18>
- Universidad Nacional Costa Rica. (2005). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Costa Rica*. Heredia, Costa Rica: Autor. Recuperado de
http://unaweb.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=0&func=startdown&id=141
- Universidad Nacional. (1993). *Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional*. UNA: Publicaciones
- UNESCO. (1999). *LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY (1896-1934)*. Oficina Internacional de Educación. Recuperado de
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>
- Vásquez, A y Massero, M. (2009). *La relevancia de la educación científica: actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y la tecnología*. Recuperado de
<http://www.roseproject.no/network/countries/spain/esp-33-48.pdf>
- Young, R. (1992). *Critical Theory and Classroom Talk*. England: Longdunn Press. Zaitegi, N. (2010). La Educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 8, (2)*
 Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>
- Zavala, M y Rodríguez, M. (2010). “*Los docentes, la enseñanza y el aprendizaje en la*

educación superior. Recuperado de <http://fch.mx1.uabc.mx/lateduca/306.pdf>

Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. Fundación Emmanuel, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/5 – 25 de julio de 2007*. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado <http://www.rieoei.org/deloslectores/1720Aguirre.pdf>

Anexos



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
 VICERRECTORÍA ACADÉMICA
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Sistema de Estudios de Posgrado
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN-2012
 Responsable: Ana María Hernández Segura
 Título de la Investigación: *La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores.*

Relato inducido

Instrucciones: (para los informantes)

Estimada (o) profesora (or): De la manera más atenta le solicito su colaboración con la investigación doctoral que realizo sobre el tema: *“La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores”, un estudio de caso*”. El objetivo general de la investigación es: *“Develar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes, profesores y profesoras respecto a la dimensión humana en la formación de un docente reflexivo”* y uno de los objetivos específicos es: *“Identificar la vivencia cotidiana del profesor universitario respecto a la dimensión humana en la formación docente”*.

Mucho le agradecería su colaboración en la elaboración de un relato inducido o un escrito detallado (no hay límite en la extensión), en el cual usted incorpore sus vivencias o experiencias como docente universitario en la formación de los futuros maestros.

Es importante que su relato incorpore: 1. Sus vivencias de la dimensión humana en la formación de los docentes; 2. Su perspectiva acerca del rostro humano en la formación docente y, 3. Sugerencias de cómo se puede implementar esa dimensión humana en la dinámica cotidiana del aula universitaria. 4. Cuáles valores asume la formación docente

Esta información será utilizada confidencialmente. La puede enviar vía correo electrónico: anahernandez63@hotmail.com o anitahs97@gmail.com

Muchas gracias!

Nombre: _____ Fecha. _____

Grado académico: _____ Especialidad. _____

Años de experiencia en docencia universitaria: _____

Relato inducido:



UNED
 UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
 VICERRECTORÍA ACADÉMICA
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Sistema de Estudios de Posgrado
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN-2012
 Responsable: Ana María Hernández Segura
La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz De Estudiantes y Profesores.

Frasas incompletas a estudiantes.

Instrucciones:

Estimadas estudiantes de la Carrera de Preescolar de la UNA, el presente instrumento busca recopilar sus vivencias con respecto al tema de investigación doctoral: *“La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La voz de estudiantes y profesores”*, y dentro del cual la voz de ustedes las estudiantes, es de gran valor como insumo para una mejor comprensión y reflexión de la formación docente en el campo de la docencia universitaria.

Favor complete la frase con lo primero que se le venga a la mente cuando la lee y retomando sus experiencias y vivencias universitarias.

La información que ustedes suministren será tratada con total confidencialidad.

Nivel de Bachillerato: _____ Grupo #: _____

Fecha: _____ Edad: _____

1. Durante mi formación universitaria las vivencias más humanas fueron....

2. El ambiente de aula que más ha beneficiado mi formación es....

3. Las características personales que más me agradan de mis profesores son...

4. Las características profesionales que más me agradan de mis profesores son...

5. Lo que menos me agrada de mis profesores (as) universitarias es....

6. Un buen ambiente de aprendizaje en el aula universitaria se caracteriza por...

7. En la formación universitaria un trato humano es....

8. Un profesor (a) humano tiene como características...

9. En el contexto universitario una formación más humana se logra...

10. Yo aprendo mejor cuando las relaciones humanas con el (la) profesora son...

11. Las clases de un profesor (a) universitario reflexivo y crítico se caracterizan por...

Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Anexo

Heredia 30 de abril del 2012

Dr. Pablo Sisfontes G

Director de la DEB-CIDE

Estimado señor:

Reciba mi respetuoso saludo. Por este medio deseo pedir su autorización como Director de la DEB para poder aplicar los instrumentos correspondientes a la investigación que realizo sobre el tema: “La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La voz de estudiantes y profesores”, y que corresponde al trabajo de investigación doctoral que realizo con la UNED.

Dicha aplicación de instrumentos es con el grupo de estudiantes de la carrera de Preescolar que cursan en el presente año los niveles III y IV de Bachillerato y con los profesores que imparten clases en esos mismos niveles.

En el caso de las estudiantes se trata de un cuestionario de Frases incompletas y para los académicos de un Relato inducido y de acuerdo al cronograma de trabajo se planea su aplicación para los meses de agosto y setiembre del presente año, además de grupos focales para profundizar en la temática, para el mes de octubre.

Agradeciendo de antemano su apoyo a esta solicitud y en espera de su respuesta, se suscribe muy atentamente:

M.Ed. Ana María Hernández Segura
Académica de la Carrera de Preescolar
DEB-CIDE-UNA

Anexo

Heredia, junio 2012

Estudiantes del III y IV Nivel de Bachillerato
Carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar
DEB-CIDE

Estimadas estudiantes:

Reciban mi cordial saludo. Por este medio me dirijo a ustedes para solicitarles formalmente su colaboración con el desarrollo de mi investigación doctoral, sobre el tema: “La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La voz de estudiantes y profesores”.

Dicha colaboración consiste en responder a un cuestionario de Frases incompletas sobre el tema y de acuerdo a las propias vivencias que ustedes han tenido a lo largo de su formación docente en esta carrera, la información será utilizada solo para efectos de esta investigación y se bajo todas las normas de confidencialidad.

Agradezco profundamente su apoyo a este proceso de investigación, en el cual sus experiencias y aportes son de gran valor.

Se suscribe muy atentamente:

M. Ed. Ana María Hernández Segura
Académica de la Carrera de Preescolar
DEB-CIDE-UNA

Anexo

Constancia de aplicación de instrumentos a estudiantes.

El día _____ a las _____ horas, se aplicó a las estudiantes del nivel: _____ de Bachillerato de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, del CIDE-UNA, el instrumento de Frases incompletas, como parte de la investigación doctoral: “*La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores*”, a cargo de la profesora Ana María Hernández Segura.

Grupo de la profesora _____

Firma: _____

ANEXO

Heredia 19 de julio del 2012

Estimado compañeros y compañeras de la Carrera de Preescolar:

Reciban mi respetuoso saludo. Por este medio me dirijo a ustedes para solicitarles de la manera más atenta su valioso apoyo para la investigación doctoral que estoy realizando. Realmente su participación y experiencia como docente universitario son de gran valor en este proceso.

El tema de la investigación es el siguiente: *“La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores”*. El objetivo general de la investigación es: *“Develar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes, profesores y profesoras respecto a la dimensión humana en la formación de un docente reflexivo”*.

La solicitud puntual que les hago es la elaboración de un *relato inducido* o un escrito detallado, en el cual usted incorpore sus vivencias o experiencias como docente universitario en la formación de los futuros maestros. En el instrumento que posteriormente le estaría enviando, les detallo las instrucciones.

No omito informales que cuento con la autorización el Dr. Pablo Sisfontes, como Director de la DEB, para esta solicitud.

De antemano les agradezco su atención y apoyo.

Saludos cordiales: Ana María Hernández Segura.

Favor indicar: si cuento con su ayuda: Sí _____ No: _____

Nombre: _____

ANEXO

VACIADO TEXTUAL DE FRASES INCOMPLETAS

FRASE 1	GRUPO 13	GRUPO 14
1. Durante mi formación universitaria las vivencias más humanas fueron....	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir en los diferentes contextos en el primer año y la IP. • Las visitas a los distintos centros educativos. • Compartir y trabajar con los niños en diversas instituciones. • Asistir a centros donde atienden niños y niñas de escasos recursos económicos. • El que profesores se muestren cálidos y pendientes de nuestras necesidades amablemente "ya que se siente que les importamos". • Muy importantes, ya que hacía... • Enfrentarme a un mundo nuevo totalmente desconocido. • Las interacciones con las distintas realidades educativas. • El poder recibir consejos y apoyos de mis profesores. • Vivir los nacimientos de los hijos (os) de mis compañeras y ser un apoyo para ellas. • Los cursos del primer año de carrera. • Convivir, compartir y ser parte de la vida tanto de los niños como adultos. • El hecho de compartir con los niños, niñas y personal docente de las instituciones. • Las relaciones interpersonales. • La práctica pedagógica, donde conviví 100% con los estudiantes. • Las visitas a centros de atención infantil donde la situación económica era difícil pero que se demostraba el esfuerzo y lucha constante por mejorar las condiciones. • Una visita a un hogar de monjas. • La práctica profesional supervisada. • Las que asistí a la institución y me enfrente a lo que realmente es la carrera. • En las visitas realizadas a los centros educativos. • Los momentos en los que compartimos temas personales y no materia. • Asistir a los centros infantiles. • Práctica profesional supervisada. • La comprensión y apoyo de los profesores y maestras de las diversas instituciones. Además de la de compartir con diferentes niños (as), considerando sus necesidades e intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las observaciones y visitas que realizamos a diferentes centros de educación. • Aprender recordando vivencias propias. • Gratificantes. • Las prácticas en los centros infantiles (IPE). • Asistir al aula preescolar. • Cuando empecé a realizar visitas al kínder. • Muy bonitas me siento en familia. • Las exposiciones de mis compañeros y mías. • Durante el momento de la IP. • A diario compartir con los compañeros, profesores y personas de la universidad en general, además de proyectos como visitas y actividades en los centros educativos. • El compartir en grupos preescolares. • Acercamiento a CENCINAI. • Integrales. • El juego, buen trato. • El compartir y los trabajos de análisis y opinión propia. <p>Las que compartí en las aulas con los niños (as).</p>

FRASE 2	GRUPO 13	GRUPO 14
2 El ambiente de aula que más ha beneficiado mi formación es....	<ul style="list-style-type: none"> • Los CENCINAI, atención prioritaria y práctica. • Comprensivo, ameno y donde se promueve el intercambio de ideas. • Aquel que me exige calidad, esfuerzo y entrega. • Aquella donde hay una sana interacción entre el profesor (a) y los estudiantes. • Un ambiente de paz y libertad de expresión, de diálogo constante, de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Los cursos realmente participativos y menos teóricos (en el buen sentido). • El dinámico, que no se ha convertido en rutina. • Compañerismo. • En el que existe comunicación y respeto entre docente-alumno.

	<p>y de compartir esa información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El que me permitió contractar la teoría con la práctica. • En el que podemos intercambiar opiniones y relacionarlos con la realidad. • Un ambiente interactivo, donde docentes y estudiantes compartan vivencias, dudas, conocimientos, y de igual manera mantengan una relación más horizontal. • En el que el profesor te da la libertad de expresar tu pensar sin juzgarte por lo que piensas. • Confianza, retroalimentación, respeto. • Cuando hay compañerismo. • El que la profesora es amigable y totalmente guía del proceso. • La buena convivencia entre compañeros y docentes. • Un ambiente cálido y seguro en el cual puedo aprender. • El ambiente de organización, responsabilidad, respeto. • Cuando la profesora se le nota que le gusta enseñar. • Seguro, creativo y abierto a nuevas ideas. • El activo. • El participativo. • La participativa y no así la teórica. • El que pueda dar mi opinión y se trabaja junto al docente. • Donde se da un espacio para opinar, y esa opinión es tomada en cuenta. • En donde me puedo expresar con facilidad, además de la flexibilidad de los profesores. • Creativo y dinámico. • Un ambiente cálido y de confianza, además el que implique actividad e investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dinámica de grupo. • Un ambiente de armonía. • Casi siempre muy dinámica e interactiva, depende mucho del profesor. • Compartir experiencias. • En el que se genera discusión. • Cooperativo, alegre y dinámico. Creativo. • El compartir experiencias vividas. • Divertido pero aprendiendo. • Compañerismo. • Rico en aprendizajes, cooperativo y amigable. • El aula y ambientes externos y diferentes. <p>El compañerismo y la unión que refleja el grupo.</p>
--	---	--

FRASE 3	GRUPO 13	GRUPO 14
<p>3. Las características personales que más me agradan de mis profesores son...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paciencia, confianza, experiencia, comprensión. • Positivismo, respeto, alegría, compromiso. • Espíritu investigador, ayuda, responsabilidad, seriedad y compromiso. • Alegres, transmiten energía y entusiasmo, respetuosos. • Que se muestren comprensivos, que den lo mejor en cada clase, que nos brinden buen trato a nosotros (as) además de su actitud positiva con todo su entorno (niños, animales ya que son un lindo ejemplo). • Respeto e igualdad. • El respeto, la comprensión, la amabilidad, el carisma y la puntualidad. • La calidez como humanos, como personas en sí, además la equidad que logran en ocasiones con los estudiantes. Su profesionalismo, puntualidad, responsabilidad y disciplina. • La humildad, comprensión, etc. • Respeto, creatividad, calidad humana, buen trato. • La humildad, respeto, empatía y buen humor. • Amabilidad, responsabilidad, dominio de los temáticos, puntuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía, consideración, respeto. • Activos y comprensivos. • Comprensión y motivación. • Responsabilidad, planificación, las ganas de enseñar. • La comprensión y respeto. • Cuando se preparan para dar el curso. • El trato que me dan, cuando son espirituales, comprensivos y dinámicos. • Espacio para hablar. • La emotividad y el compañerismo. • Creativo, dinámico y concreto. • Lo humanistas que son. • Una mano amiga, comprensivos. • Humanidad. • El respeto, la cortesía, comprensión y confianza.

	<ul style="list-style-type: none"> • La confianza, la amabilidad, el respeto... • Carismáticos, responsables, dedicados a lo que hacen. • Respetuosos, sinceros, tolerantes, responsables y organizados. También amables y dócil. • Atentos, amables, y que buscan la mejor manera de brindar clases. • Que sean comprensivos, respetuosos, honestos y sobre todo comprometidos con su labor educativa. • La apertura que muestran más allá de ser profesores. • Confiables, activos, conocedores, profesionales. • La comprensión y forma que se relacionan con uno. • Amabilidad, responsabilidad, severidad, solidaridad. • La empatía, el trato respetuoso, que se muestren como iguales y flexibles. • Flexibilidad, respeto y responsabilidad. • Dinámicos, flexibles, atentos, justos. • Sinceridad, empatía, la capacidad para comprender, la responsabilidad, puntualidad y orden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carismático, polifacético, luchador, valorador de las opiniones. <p>La amabilidad y comprensión, sin olvidar la manera de enseñar.</p>
--	--	--

FRASE 4	GRUPO 13	GRUPO 14
<p>4.Las características profesionales que más me agradan de mis profesores son</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La experiencia, responsabilidad, puntualidad. • Responsabilidad, comprensión. • Conocimiento y dominio de las temáticas. Información constante e innovación. • Creativos en la planificación de su clase, alto conocimiento del tema. • Que estén preparados mediante vivencias, que sean investigativos, que nos insisten en dar lo mejor, que sean puntuales, (en fin que practiquen lo que hablan). • El ser ético con su trabajo y no mediocre. • Que tenga manejo del tema, fluidez y claridad a la hora de explicar. • Muestran flexibilidad en sus propuestas, demuestran que tienen conocimiento y preparación acerca de lo que exponen. Mantener un trato respetuoso a lo que expresan los estudiantes. • Responsabilidad, organización, criticidad, reflexión, etc. • Capacitación profesional, objetividad, interés, técnicas para enseñar. • Cuando puedan aportar su conocimiento tanto personal como profesional. • Dominio de las temáticas, investigadora. • El amplio conocimiento de diferentes temas. • La responsabilidad, puntualidad y profesionalismo en lo que hacen. • Su ética profesional, organización y responsabilidad. Puntualidad y comunicación. • Que siempre mantienen la posición maestro-alumno. • El vasto conocimiento de la materia y la investigación cuando se ven temas que no están muy dominados por el docente. • La cantidad y calidad que he visto en ellos de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética. • Calidad de enseñanza y dominio del tema. • Buena preparación académica. • Planificación, respeto pos los alumnos. • Su conocimiento. • Cuando son humanistas. • Cuando saben de lo que hablan por sus vivencias. • El conocimiento que muestran, la preparación de las clases. • El respeto. • El ver el reflejado los conocimientos que posee y verlo contrastado a experiencia y realidad. • La ética que manejan. • Muestran seguridad y conocimiento en el área. • Profesionalismo académico. • El manejo fluido de los contenidos del profesor. • La investigación, la crítica, la superioridad en cuanto a la enseñanza. <p>El carisma y entusiasmo con el que imparten lecciones.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiado, puntuales, responsables. • El conocimiento y el dominio de los temas. • La creatividad, entusiasmo y responsabilidad. • Que de verdad saben el tema a estudiar, y que más que teoría den el ejemplo con acciones. • Organización y puntualidad. • Gran conocimiento, responsabilidad, compromiso con la carrera. • La puntualidad, el orden en el trabajo, la forma de dar instrucciones, las cuales son claras y precisas. 	
--	--	--

FRASE 5	GRUPO 13	GRUPO 14
5.Lo que menos me agrada de mis profesores (as) universitarias es....	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando piden responsabilidad y no la dan, cuando piden documentos y no los revisan. • Algunas actitudes. • Cumplimiento de las normas que ya están establecidas. • Que no sepan mucho del tema y repitan lo mismo. • Que no sepan ponerse en los zapatos del estudiante para comprender sus situaciones. • Cuando no son claros y se enojan porque le pedimos que vuelva a explicar. • La poca flexibilidad de algunos, el hecho de que se mantengan firmes en una situación o pensamiento, y ni siquiera considerar alguna otra. • Que algunas veces no comprenden cuando uno tiene situaciones especiales de vida que de alguna manera afectan tu desempeño como estudiante. • Autoridad, altivez, prepotencia, que avergüence a sus alumnos, que demuestre poco conocimiento. • Que nos instruyan con las experiencias vividas. • Falta de sensibilidad ante ocasiones poco favorables en el estudiante. • Cuando se enojan si uno les lleva la contraria. • La irresponsabilidad, las llegadas tardes casi siempre. • Nada. • El irrespeto, la no tolerancia y que muchas veces no comprenden situaciones críticas. • La impuntualidad, el mal ejemplo, poco confiables. • Muchas veces no dan el ejemplo de lo que exigen. • Que a veces menosprecian a los alumnos. • Que traten a los estudiantes como si fueran menos que ellos. • Trato injusto, juzgan sin conocer, tardías al momento de iniciar lo cual provoca salir más tarde y desordena el horario. • En ocasiones la inflexibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La rutina. • Autoritarios. • La desorganización y falta de compromiso. • Que a veces no dan tanto a como exigen. • Que no muestran respeto a sus estudiantes. • Que en ocasiones olvidan la metodología en la que se basa la u. • La manera en que juzgan a todos por igual. • Cuando pretenden lograr un objetivo por encima de las percepciones y creencias de los demás. • Cuando se observa poca formación o preparación, exigen mucho para lo que dan. • Que en ocasiones contradicen la teoría con la que practico. • Se sienten superiores, poco flexibles. • El desacuerdo. • Que por ratos se dejan manejar por el sistema tradicionalista. • La altanería, la insolencia, el irrespeto. <p>Que sean tan abiertos; en dejarnos pensar sin darnos claves.</p>

FRASE 6	GRUPO 13	GRUPO 14
<p>6.Un buen ambiente de aprendizaje en el aula universitaria se caracteriza por...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La confianza entre el profesor y los alumnos; actividades y experiencias variadas; no solo exposiciones y clases magistrales. • Ser abierto y promover el intercambio de conocimientos. • Participación, experiencias vividas, trabajos en equipo, orden y responsabilidad. • Sanas relaciones personales. • Ser de libre expresión, estar enriquecido de saberes. • Los diferentes estilos "dinámicos" que se utilizan para enseñar. • El respeto y unión de sus participantes. • El intercambio de ideas y la apertura a las mismas. • Compartir conocimientos en ambas partes (estudiante-docente), reflexionar acerca de las experiencias en relación a la práctica. • Participación activa, retroalimentación, seguridad y confianza. • Respeto y buena comunicación. • Ser cálido, libre, innovación en la presentación de los temas. • Intercambio de conocimientos, posibilidad de dar diferentes puntos de vista. • El respeto a las ideas de los estudiantes. • Ser una clase creativa, innovadora y significativa para el alumno. • La calidez que brindan los participantes (maestro-alumno). • La práctica e investigación constante e innovadora. • La comunicación entre el estudiante y el profesor. • Dinamismo, respeto. • Ser tranquilo, participativo, silencioso y cálido. • Una clase desarrollada por el profesor (a) y el estudiante y no solo el docente. • Estar abierto para el cambio, siempre y cuando sea positivo. • Establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales. • Buena comunicación, dinamismo, flexibilidad. • La relación del docente con sus estudiantes, existiendo esto el resto será meramente agradable y permitirá un excelente ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad, aprendizaje, dinámico. • Vivencias y dinámico. • Respeto entre todos, disposición y ganas de aprender. • El compañerismo y un buen profesor. • Una buena actitud de profesor. • La dinámica, confianza, respeto y profesionalismo. • Tolerancia, respeto, colaboración. • Ser dinámico. • Ser agradable, sociable, dinámico, con compañerismo y unión. • La interacción estudiante-profesor. • Colaboración, comprensión en el grupo. • Integración de las dos partes (profesor-alumnos). • La dinámica, el diálogo y buena comunicación. • La tolerancia y el trabajo en equipo. <p>La libre expresión y sobre todo el compartir diario de vivencias en las aulas.</p>

FRASE 7	GRUPO 13	GRUPO 14
<p>7.En la formación universitaria un trato humano es....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una educación para la vida acorde a la individualidad del estudiante y las personas con las que se trabaja; no solo un enfoque cognitivo. • Tomar en cuenta nuestras debilidades y fortalezas. • Ser empático, pero saber reconocer cuando es realmente necesario aceptar o rechazar explicaciones o justificaciones. • Aceptar a los y las estudiantes tal y como son, respetando sus creencias y evitar discriminación. • El ponerse en el lugar del otro y querer su bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que comprendan y a la vez exijan. • Comprensión. • Fundamental y la base de toda enseñanza. • Excelente. • Ponerse los zapatos de otro. • Comprender y apoyar al estudiante. • El respeto y la consideración. • Comprensible.

	<ul style="list-style-type: none"> • No olvidarse que el estudiante tiene sentimientos y problemas personales. • Cuando no trata a las personas de una forma agradable, respetando siempre la diversidad de criterios. • Punto clave en el desarrollo de propuestas satisfactorias. • Contemplar tanto los intereses de los estudiantes como sus necesidades personales y colectivas, considerando de forma especial sus características individuales. • Escuchar y atender necesidades de los alumnos. • Fundamental y a veces difícil de encontrar. • No imponer conocimientos, sino ayudar a construirlos. • El respeto, humildad, convivencia. • "Ponerse en los pies de los estudiantes", no permitiendo todo pero si siendo comprensivo. • El respeto a las diferencias entre las personas. • "ponerse en los zapatos del otro". • El respeto a las diferencias y la cooperación en toda la práctica educativa superior. • Preocuparse por el otro. • Respeto, igualdad, responsabilidad. • El hablar los problemas y situaciones de las personas. • La solidaridad, respeto y trabajo en equipo. • Verlos como iguales. • Cuando él o la profesora comprende al estudiante y toma en cuenta sus sentimientos y opiniones. • Ser tratado de una manera respetuosa. • El aceptar a cada persona por lo que es; es decir sin ver sus diferencias en diferentes ámbitos, religión, etnia, preferencias sexuales, color, género, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • La sensibilidad, el comprender que todos somos personas. • No humillar a la gente. • Tomar en cuenta los aspectos sociales, culturales y emocionales de las personas. • Principal de tomar en cuenta. • Lo principal. • Ser tratado como persona y como ser consciente de los hechos y pensamientos. <p>Respetar a las personas, siempre tomando en cuenta todos los valores de convivencia.</p>
--	---	---

FRASE 8	GRUPO 13	GRUPO 14
<p>8 Un profesor (a) humano tiene como características...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es empático, agradable, gracioso, comprensivo. • Comprensión, tolerancia, solidaridad. • Sensibilidad, compromiso, entrega y valoración hacia los esfuerzos del estudiante. • Equidad en todos sus sentidos. • Tratar de forma dulce, comprendiendo las diversidades de sus alumnos, además de tomar eso en cuenta para su proceso de formación. • Respetuoso, amable. • Amabilidad, respeto y comprensión. • Respeto, apertura, amplitud de pensamiento, carisma... • La responsabilidad, la capacidad de análisis, reflexión y escucha, orden, respeto hacia los demás, organización, creatividad, apertura, etc. • Mostrarse amable, responder a dudas de los alumnos, es exigente pero sabe dar. Motivador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender, exigir, darse a entender. • Saber escuchar y resolver. • Comprensivo, respetuoso y amable. • Preocuparse por el bienestar de sus estudiantes. • Amor por lo que se hace, respeto a sus estudiantes. • Empatía, solidaridad. • El escuchar, comprender y atender. • Valores, principios firmes, sensibilidad. • Ser comprensivo con las situaciones espontáneas. • Amable, colaborador en el aprendizaje. • Motivador y guía. • Estar al mismo nivel de los estudiantes. • La garantía de una humanidad de calidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Humildad, empatía, respeto, compromiso. • Solidaridad, amabilidad, amor por lo que hace. • Respeto, apoyo, flexibilidad en algunas situaciones. • Empatía, tolerancia, respeto y amor a sus estudiantes. • Respetuoso, tolerante, comprensivo. • Comprender al alumno y buscar su mejor manera de aprendizaje. • La empatía, la tolerancia y la solidaridad. • Paciente, colaborador, consciente de la situación, empatía y respeto. • Confiable, alegre, el respeto hacia los demás. • El ser responsable y mostrar respeto a sus alumnos. • Respeto, apoyo, animo, colabora. • Saber entender diferentes situaciones. • Promueve valores y principios. • Escucha, entiende, aconseja, ayuda sin comprometer su trabajo. • El relacionarse y ser empático con todos y cada uno de sus estudiantes. 	La humildad, responsabilidad y sobre todo el solidarismo.
--	---	---

FRASE 9	GRUPO 13	GRUPO 14
<p>9.En el contexto universitario una formación más humana se logra...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hablando con los estudiantes, conociendo sus experiencias y aportes; y además con una interrelación agradable con el ambiente universitario. • Conociendo a los estudiantes. • Intercambiando pensamientos y experiencias entre el grupo. • Entendiendo, comprendiendo y ser empático con los demás. • Practicando de corazón los valores. • Cuando no se da una diferencia tan marcada entre profesor y alumno. • Poniendo en práctica los valores y principios éticos y morales. • Con el intercambio de experiencias e interacciones mas sociales. • Cuando hay una buena comunicación entre estudiantes y profesores. • Motivando a os alumnos, no se trata de regalar nada sino motivar e inspirar a los alumnos sabiendo que todos somos humanos y cometemos errores pero de ellos se aprende. • Con experiencias vividas. • Con amabilidad, compromiso y respeto. • Convivencia adecuada con los demás. • Con buenas relaciones socio afectivas. • A partir de lo que se ha fallado con relación a lo que se pretende alcanzar. • Cuando la relación es muy buena. • Respetando a cada persona y logrando ayudar y apoyar a quienes más lo necesiten. • Capacitando a las personas en trabajar por vocación. • En la práctica y contacto con las demás personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se permite conocer al estudiante, va más allá de solo enseñar. • Con unión y una expresión y aprendizaje equitativo. • Con el esfuerzo de todos. • Con el trabajo en conjunto de todos. • La integración de todas las partes. • Rompiendo estereotipos en status de poder. • Dialogando y llegando a acuerdos. • Con la comprensión del otro. • A través de la aceptación de las cualidades y debilidades de los participantes. • Tratando a los estudiantes con individualidad. • Entre profesor y estudiante. • Cuando el profesor sabe en el contexto que esta. • Cuando se vincula teoría-práctica y con profesores bien preparados. • Con un buen ejemplo por parte de los docentes. <p>Con buena comunicación.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Tomando en cuenta las diferencias de las personas y tomándoles respeto. • Si se crea en el ambiente de clases un lugar donde los alumnos (as) puedan sentirse seguros y en confianza de decir lo que piensan. • Con la colaboración de todos. • Cuando las clases no son tradicionales, sino que se valoran los pensamientos, individualidad y sentimientos de cada estudiante, así como el incentivo de valores. • Escuchando y comprendiendo al estudiante y al profesor. • Cuando las personas son capaces de aceptar a todos como son, y teniendo la capacidad de ponerse en la posición de los demás. 	
--	---	--

FRASE 10	GRUPO 13	GRUPO 14
10. Yo aprendo mejor cuando las relaciones humanas con el (la) profesora son...	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas, me dan confianza y pueda ser yo misma. • Agradables. • De confianza, tranquilas, respetuosas, tolerantes y con su grado de afecto. • Sanas, reflexivas. • Positivas. • En ambiente seguro, de confianza. • Comprensibles, amables y paralelas. • Abiertas, agradables, que toman en cuenta las visiones de ambos. • Amenas, de respeto, agradables, etc. • Buenas, justas, de respeto y confianza para preguntar o aclarar dudas. • Horizontales y hay apertura en ambos lados. • Cálidas. • Abiertas, sin prejuicios. • Buenas, cordiales y de respeto. • Abiertas, sinceras, provechosas, comunicativas. • Una característica principal del aula. • Cordiales, amables, sinceras. • Muy buenas y de mucho respeto. • Amenas y honestas. • Cordiales, positivas, de respeto. • Agradables y amables. • De igual y con un lenguaje sencillo. • Afectivas, agradables, respetuosas y apoyo por parte de ellos para crecer como profesional. • Verticales pero sin dejar de lado el respeto. • Más sociales, en donde exista confianza y sienta sinceridad en que es un ser que desea la superación de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivas. • Equitativas. • Agradables. • Positivas, asertivas, con buena comunicación y comprensión. • Con respeto y una relación horizontal. • Buenas, cuando hay una guía, cuando hay vínculo de amistad pero no olvidando los roles de cada quién. • Abiertas, confiadas, respetuosas. • Buenas y pasivas. • De respeto, concretas, directas. • Totalmente horizontales. • De confianza. • Correspondidas y atendidas. • Amables, respetuosas y con confianza. • De respeto. <p>Cercanas y cálidas.</p>

FRASE 11	GRUPO 13	GRUPO 14
<p>11.Las clases de un profesor (a) universitario reflexivo y crítico se caracterizan por</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser interactivas, no magistrales, acorde a los gustos e intereses de los estudiantes. • Motivar a los estudiantes a reflexionar y dar sus opiniones o soluciones. • Entrega en su trabajo. Preocupación por el avance del estudiante. • Un mejor aprendizaje en las y los estudiantes. • Llamar nuestra atención, ser de calidad. • El interés que muestran los estudiantes en clases. • Permitirle a los estudiantes expresarse y relacionar la temática de acuerdo a las vivencias. • Permitir una interacción constante y abierta, que admita el intercambio de ideas. • Tomar en cuenta las opiniones de los demás y por estimular el desarrollo del pensamiento. • Su enseñanza y capacidad para enseñar y analizar temas. • Lecturas y análisis. • Amenas y productivas. • Permitir el intercambio de ideas, conversaciones entre todos. • Permitir que sus estudiantes sean analíticos y den su punto de vista en todo momento, aún estando en desacuerdo con las ideas del profesor, y que este tenga respeto a las ideas y las acepte, aunque no las comparta. • Poder demostrar de lo más "insignificante" algo valioso e importante. • Ser buenas y de un gran provecho pero sobre todo satisfacción. • Proponer análisis de problemas reales diarios y tomar en cuenta todas las ideas de las y los estudiantes. • Apertura en adquisición de conocimientos de los estudiantes y poder ver lo que todos piensan y llegar a la unificación. • Honestidad, siempre respetando a los demás. • Poner ejemplos donde se evidencie los temas y hayan oportunidades para expresarse libremente o dar puntos de vista y no solo el del profesor. • Que aprenda tanto el profesor como los alumnos. • Tomar más en cuenta las opiniones de los estudiantes y no solo pensar que la suya es la correcta. • Cuando realizo preguntas que le generen reto cognitivo y de una u otra manera resulta retadoras. • Buen ambiente de aula que permite un mejor conocimiento. • Permitir las opiniones de los demás, en compartir opiniones e invitando a la investigación y al cuestionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar el error y ayudar en lo que se necesite. • Genuinas y grandiosas. • Ser dinámicos y llenas de aprendizaje. • Dejar participar a los que quieren y no imponer su mandato. • Transmitir esas características al proceso de aprendizaje. • Ser fluidas y concisas. • Autoevaluación, reflexión propia y con estudiantes, colocando a prueba nuevas ideas y realizar una valoración de la misma. • Atender, escuchar y dar valor a las creencias y percepciones de los estudiantes. • Cuestiona, analiza, interpreta y evalúa. • Ser profesionales, basarse en la relación que tiene con los estudiantes. • Cuestionarnos y sacarnos de esa zona de confort. • Su capacidad de comprender y respetar otros puntos de vista. • Escuchar las opiniones de los estudiantes. • Ambiente agradable y significativo. <p>Su forma de expresión.</p>

Anexo

Conversatorios

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Sistema de Estudios de Posgrado
DOCTORADO EN EDUCACIÓN-2012
Responsable: Ana María Hernández Segura
La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz De Estudiantes y Profesores.

Pautas para el conversatorio con estudiantes.

Estimadas estudiantes, el siguiente conversatorio tiene como objetivo profundizar en temas derivados del instrumento de frases incompletas contestado por ustedes anteriormente. Después de la sistematización y codificación de sus respuestas, es necesario para esta investigación conocer con más detalle las vivencias que ustedes han tenido como estudiantes en esta carrera, sobre el tema en estudio. No omita recordarles que la información suministrada por ustedes en este espacio es confidencial.

Protocolo a seguir:

Para esta actividad se ha programado el espacio de una hora aproximadamente, y se irá guiando con una serie de preguntas o temas previamente organizados, con la idea de sacar el máximo provecho del tiempo, sin embargo, esto no impide que ustedes externen otros temas no contemplados en dicha guía.

Es importante aclarar que ustedes tienen toda la libertad de expresar sus opiniones y vivencias con el respecto al tema, y la idea es lograr el aporte y participación de todas ustedes, por lo que como moderadora del conversatorio procuraré el balance en el uso de

la palabra y de antemano pido su colaboración. Además, cuando ustedes o mi persona consideremos que el tema en discusión se agotó, podemos sugerir pasar al siguiente.

Un aspecto ético fundamental para este estudio es dejar claro que no se trata de mencionar nombres de profesores o personas, la idea es hacer referencia a vivencias, experiencias o situaciones, pero nunca a personalizar algo.

Finalmente, y si ustedes lo permiten, creo necesario como recurso de apoyo poder hacer grabación de audio del conversatorio, con el objetivo de poder captar el máximo de información y detalle posible.

Preguntas o temas para el conversatorio:

1. Por qué las visitas a los centros infantiles y las prácticas en esos espacios se considera por ustedes cómo una de las **vivencias más humanas** en su formación?
2. Por qué mencionan que el apoyo y buen trato de los profesores y profesoras es tan importante en esa **vivencia humana** en su formación?
3. Por qué un ambiente de aula interactivo, con buena convivencia y con calidad académica han beneficiado más su formación como docentes?
4. Pueden referirse con más detalle a esas **características personales** en sus profesores y profesoras que más les agradan? La calidez humana, su capacidad académica y profesionalismo, el respeto y buen trato.
5. Pueden referirse con más detalle a esas **características profesionales** que más les agradan de sus profesoras y profesores? Dominio, experiencia profesional, la calidad, responsabilidad y puntualidad.
6. Ustedes señalan que lo que **menos les agrada** de profesores y profesoras es su autoritarismo, altanería, la falta de dominio, falta de coherencia y de sensibilidad, por qué?
7. Por qué para ustedes es importante que **un buen ambiente** de aula sea dinámico, participativo, interactivo, colaborativo?
8. Ustedes consideran que es importante **un trato humano** en su formación? Qué es para ustedes un **profesor o profesora humana**?

9. Cómo se puede lograr que en la universidad y en su formación como docentes se logre un **trato más humano**?

10 Por qué aprenden mejor en un marco de **relaciones humanas** que sean positivas, agradables, abiertas y de confianza?

11. Pueden detallar más por qué son importantes las estrategias retadoras, la participación, interacción y un buen ambiente de aula, para promover en ustedes como futuras docentes su capacidad crítica y reflexiva?

Anexo 10

Matriz para guía de conversatorio: Fecha: _____ Grupo: _____

Preguntas	Comentarios de estudiantes
1. Por qué las visitas a los centros infantiles y las prácticas en esos espacios es considerada por ustedes cómo una de las vivencias más humanas en su formación?	
2. Por qué mencionan que el apoyo y buen trato de los profesores y profesoras es tan importante en esa vivencia humana en su formación?	
3. Por qué un ambiente de aula interactivo, con buena convivencia y con calidad académica han beneficiado más su formación como docentes?	
4. Pueden referirse con más detalle a esas características personales en sus profesores y profesoras que más les agradan? La calidez humana, su capacidad académica y profesionalismo, el respeto y buen trato	
5. Pueden referirse con más detalle a esas características profesionales que más le agradan de sus profesoras y profesores? Dominio, experiencia profesional, la calidad, responsabilidad y puntualidad.	
6. Ustedes señalan que lo que menos les agrada de profesores y profesoras es su autoritarismo, altanería, la falta de dominio, falta de coherencia y de sensibilidad, por qué?	
7. Por qué para ustedes es importante que un buen ambiente de aula sea dinámico, participativo, interactivo, colaborativo?	
8. Ustedes consideran que es importante un trato humano en su formación? Qué es para ustedes un profesor o profesora humano	

9. Cómo se puede lograr que en la universidad y en su formación como docentes se logre un trato más humano ?	
10 Por qué aprenden mejor en un marco de relaciones humanas que sean positivas, agradables, abiertas y de confianza?	
11. Pueden detallar más por qué son importantes las estrategias retadoras, la participación, interacción y un buen ambiente de aula, para promover en ustedes como futuras docentes su capacidad crítica y reflexiva	

Anexo
Características de Informantes: Profesores universitarios

Informante #	Grado académico	Especialidad	Años de experiencia universitaria
1.	Maestría	Preescolar / X	8 años
2	Maestría	Preescolar /Administración Educativa	9 años
3	Maestría	Preescolar/ Diversidad	10 años
4	Doctorado	Preescolar/ Administración Educativa/ Mediación Pedagógica	X
5	Doctorado	Psicología-Desarrollo Infantil/ Investigación	22 años
6	Maestría	Preescolar/ Primera Infancia	5 años
7	Doctorado	Preescolar/ Administración Educativa/Investigación	15 años
8	Maestría	Preescolar/ Primera Infancia	12 años
9	Maestría	Preescolar/ Primera Infancia	5 años
10	Licenciado	Abogado/ Derecho ..	X

Totales grados académicos	Especialidad:	Años de experiencia en docencia universitaria
6 con Maestría (9) 3 con Doctorado 1 Licenciado	8 Preescolar 1 Psicología 1 Abogado	5 años: 2 8 años: 1 9 años: 1 10 años: 1 12 años: 1 15 años: 1 22 años: 1
	Administración Educativa: 3 Primera Infancia: 3 Diversidad: 1 Desarrollo Infantil:1 Doctorado: Investigación. 2 Mediación Pedagógica: 1	

RELATO



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
 VICERRECTORÍA ACADÉMICA
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Sistema de Estudios de Posgrado
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN-2012
 Responsable: Ana María Hernández Segura
 Título de la Investigación: La formación de un docente reflexivo
 con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores.

Relato inducido

Instrucciones: (para los informantes)

Estimada (o) profesora (or): De la manera más atenta le solicito su colaboración con la investigación doctoral que realizo sobre el tema: *“La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La Voz de Estudiantes y Profesores”*. El objetivo general de la investigación es: *“Develar las vivencias cotidianas de los y las estudiantes, profesores y profesoras respecto a la dimensión humana en la formación de un docente reflexivo”* y uno de los objetivos específicos es: *“Identificar la vivencia cotidiana del profesor universitario respecto a la dimensión humana en la formación docente”*.

Mucho le agradecería su colaboración en la elaboración de un relato inducido o un escrito detallado (no hay límite en la extensión), en el cual usted incorpore sus vivencias o experiencias como docente universitario en la formación de los futuros maestros.

Es importante que su relato incorpore: 1. Sus vivencias de la dimensión humana en la formación de los docentes; 2. Su perspectiva acerca del rostro humano en la formación docente y, 3. Sugerencias de cómo se puede implementar esa dimensión humana en la dinámica cotidiana del aula universitaria. 4. Cuáles valores asume la formación docente

Esta información será utilizada confidencialmente. La puede enviar vía correo electrónico: anahernandez63@hotmail.com o anitahs97@gmail.com

Muchas gracias!

