

CARACTERÍSTICAS DEL MANEJO DE PODER EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

DAYRA ELIZABETH OJEDA ROSERO
SONIA DEL CARMEN CADENA ROSERO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO

2003

CARACTERÍSTICAS DEL MANEJO DE PODER EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS DOCENTES DEL PROGRAMA DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

DAYRA ELIZABETH OJEDA ROSERO
SONIA DEL CARMEN CADENA ROSERO

Tesis para optar el título de Especialista en Docencia Universitaria

Asesora
Mg. ISABEL GOYES

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO

2003

CONTENIDO

	pág
INTRODUCCIÓN	28
1. ASPECTOS CIENTÍFICOS	30
1.1 TÍTULO	30
1.2 TEMA	30
1.3 IDENTIFICACIÓN DEL FRENTE DE INVESTIGACIÓN	30
1.4 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	31
1.5 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	32
1.6 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	32
1.7 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	35
1.8 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA	36
1.9 OBJETIVOS	37
1.9.1 Objetivo General	37
1.9.2 Objetivos Específicos	37
1.10 JUSTIFICACIÓN	37
2. MARCO REFERENCIAL	40
2.1 MARCO CONTEXTUAL	40
2.1.1 PROGRAMA DE PSICOLOGIA	42
2.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	45
2.2.1 La pedagogía	45

2.2.1.1 Pedagogía y educación	47
2.2.1.2 Pedagogía y poder	50
2.2.1.3 Educación universitaria	55
2.2.2 Currículo	59
2.2.2.1 Currículo oculto	60
2.2.2.2 Currículo oculto y poder	65
2.2.2.3 Manejo del poder en el docente	69
2.2.3 Psicología educativa	75
2.2.3.1 Aprendizaje y enseñanza	78
2.2.3.2 Factores afectivos y sociales del aprendizaje	82
2.2.3.2.1 Categoría intrapersonal	83
2.2.3.2.2 Categoría situacional	84
2.2.3.2.3 Categorías cognoscitiva y afectivo social	86
2.2.3.2.4 Clima en el salón de clase	87
2.2.3.3 Rol del docente	88
2.2.3.4 Rol del psicólogo	94
2.2.3.5 Rol del psicólogo docente	95
2.2.4 Psicología social	98
2.2.5 Cultura organizacional y universidad	105
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	114
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	114
3.2 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	114
3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO	115

3.4 TÉCNICAS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN	116
3.5 ESTRATEGIAS O TÉCNICAS PARA ANALIZAR E INTERPRETAR LA INFORMACIÓN	117
4. RESULTADOS	118
4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	118
4.1.1 Métodos evaluativos	118
4.1.2 Métodos didácticos	119
4.2 RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	119
4.3 RESPUESTAS DE LOS DOCENTES	135
5. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	146
5.1 CONFRONTACIÓN RESPUESTAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES	146
5.1.1 Métodos evaluativos	146
5.1.2 Métodos didácticos	147
5.2 DISCUSIÓN	151
6. CONCLUSIONES	162
7. RECOMENDACIONES	165
BIBLIOGRAFÍA	167
ANEXOS	169

LISTA DE CUADROS

	pág
Cuadro 1. Sistematización del problema	36
Cuadro 2. Correspondencia entre subcategorías, preguntas orientadoras y cuestionarios aplicados	117
Cuadro 3. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	119
Cuadro 4. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	122
Cuadro 5. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	123
Cuadro 6. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	124
Cuadro 7. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	125
Cuadro 8. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	126
Cuadro 9. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	127
Cuadro 10. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	128
Cuadro 11. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	130
Cuadro 12. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	131
Cuadro 13. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes	132
Cuadro 14. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	136
Cuadro 15. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	136
Cuadro 16. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	137
Cuadro 17. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	138
Cuadro 18. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	139

Cuadro 19. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	140
Cuadro 20. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	141
Cuadro 21. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	142
Cuadro 22. Resultados porcentuales, respuestas de docentes	143

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Cuestionario No. 1 para estudiantes del programa de Psicología	170
Anexo B. Cuestionario No. 2 para estudiantes del programa de Psicología	171
Anexo C. Entrevista para docentes del programa de Psicología	172

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO
R. A. E.

CÓDIGO: 27.443.083 - 30.314.768

PROGRAMA ACADÉMICO: Especialización en Docencia Universitaria.

AUTOR(AS): Dayra Elizabeth Ojeda Rosero, Sonia del Carmen Cadena Rosero.

ASESOR(A): Mg. Isabel Goyes.

TÍTULO: Características del manejo de poder en el proceso enseñanza aprendizaje en los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

ÁREA DE INVESTIGACIÓN: Innovaciones educativas para el mejoramiento cualitativo de la educación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Desarrollo cognoscitivo y socioafectivo.

PALABRAS CLAVES: Clima Organizacional en instituciones educativas, Currículo Oculto, Docencia Universitaria, Estrategias didácticas, Evaluación, Investigación Cualitativa, Poder, Proceso enseñanza aprendizaje. Psicología educativa, Psicología Social.

DESCRIPCIÓN: Trabajo de grado que se propone hacer un análisis descriptivo al interior del programa de Psicología de la Universidad de Nariño en torno al manejo del poder de los docentes dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, desde las perspectivas y vivencias de sus actores principales, docentes y estudiantes, para profundizar estudios anteriores sobre el Currículo Oculto. Se enfatiza en los aspectos pertinentes al manejo de poder y autoridad implícitos en la dinámica del aula universitaria, abordando el enfoque cualitativo para ofrecer un cuadro del ejercicio del poder en el docente universitario, recurriendo al método comparativo constante, clasificando, codificando y categorizando la información. Entre las conclusiones del trabajo se destaca que el ejercicio del poder del docente en el programa de Psicología es facilitado por la percepción de idoneidad que manejan los estudiantes frente a la mayoría de docentes, es decir la posesión de saber les confiere poder y este poder los docentes lo manejan en la cotidianidad del espacio académico, a partir de mecanismos de control como la evaluación.

CONTENIDOS:

La pedagogía. Se considera como el saber teórico práctico generado por los pedagogos, a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, a partir de su experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intercepten con su quehacer.

Pedagogía y Educación. La educación podría comprenderse como un todo integrado por tres dimensiones: como proceso, cuando se habla del desarrollo educativo a mediano y largo plazo, como práctica se habla de la pedagogía como actividad comunicativa por excelencia y como estrategia habla de los métodos y en general de todo aquello que conforma una didáctica.

Pedagogía y Poder. Una de las preocupaciones que desde hace algunas décadas tienen los estudiosos de la pedagogía es comprender la educación dentro de la lógica de los discursos y las prácticas que se constituyen como dispositivos de control y regulación social.

Educación Universitaria. Hoy en día, la universidad como sistema organizacional es reconocida como institución con una dinámica y estructura unida a múltiples relaciones de poder dadas a partir de las diversas disciplinas que entrecruzan su función en el quehacer universitario y las variadas influencias sociales.

Currículo. Es el que media la construcción cultural desde una institución educativa, así va más allá del plan de estudios y constituye la base filosófica, psicológica, histórica y sociocultural del proceso educativo.

Currículo Oculto. Es el conjunto de creencias y prácticas cotidianas en las instituciones educativas no planeadas pero que generan múltiples aprendizajes en los individuos.

Currículo Oculto y poder. El estudio del currículo oculto ha develado que las instituciones educativas unen su quehacer a las formas de producción y dominación vigentes en una sociedad dada, de esta manera intencional o no intencionalmente reproducen formas de control social.

Manejo del Poder en el Docente. Al maestro las instituciones educativas y la sociedad le confieren un poder validado en el marco de su saber al interior de las disciplinas científicas, así éste se convierte en agente social que en las prácticas pedagógicas mantiene las relaciones de poder.

Psicología Educativa. Es el campo de acción de la Psicología en el cual se aplican los conocimientos de la ciencia, disciplina y profesión psicológicas a la evaluación, comprensión y mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Rol del Psicólogo. El psicólogo tiene como misión propiciar el desarrollo integral de personas y comunidades, logrando a partir de sus actuaciones profesionales contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Rol del Psicólogo Docente. Consiste en preparar profesionales de altas condiciones éticas y personales que permitan cumplir la compleja tarea de comprender el comportamiento de los seres humanos.

Psicología Social. Se encarga de la interacción entre los seres humanos, de la influencia mutua real o percibida ejercida por la condición social de los mismos.

METODOLOGÍA: Esta investigación cualitativa descriptiva se realizó con los estudiantes y docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Los docentes del programa se encuentran clasificados de la siguiente manera: 5 docentes de tiempo completo y 14 docentes hora cátedra. Se aplicaron entrevistas a 4 docentes de tiempo completo y cuestionarios a 4 docentes hora cátedra. De acuerdo a la fórmula estadística, el tamaño de la muestra sería 65 personas, que por semestre se dividen en 16 estudiantes.

En el semestre A de 2.003 se encuentran matriculados en el programa de psicología 222 estudiantes en total. Teniendo en cuenta que no se trabajó con los 44 estudiantes de noveno y décimo semestre que se encuentran en práctica profesional, se toma la muestra con base en una población de 178 estudiantes se

recurrió al método comparativo constante, clasificando, codificando y categorizando la información que se obtuvo en el proceso investigativo y a continuación se realizó el muestreo teórico de los datos ya categorizados. Se organizan dos categorías de análisis, a saber Métodos evaluativos y Métodos didácticos con las subcategorías: Propósito de las evaluaciones, participación de los estudiantes en la evaluación, para la primera categoría y mecanismos de control y estrategias metodológicas, para la segunda.

CONCLUSIONES: La percepción de los docentes frente al propósito de la evaluación difiere de la posición de los estudiantes en cuanto los primeros rigen su opinión por el propósito formativo explícito, mientras que los segundos en tendencia mayoritaria perciben la evaluación como estrategia directa de manejo de poder. No obstante se evidencia un currículo oculto en los docentes, quienes terminan aludiendo a la evaluación como una estrategia de manejo de poder.

En el programa de Psicología existe cierta apertura hacia el consenso entre estudiantes y docentes frente al desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje pero en la cotidianidad del espacio universitario predomina la autoridad del docente en la toma de decisiones y establecimiento de parámetros a seguir en cuanto a sistema de evaluación y estrategias didácticas aplicadas.

En el programa de Psicología se manifiesta un contrapoder estudiantil que ejerce resistencia frente al poder del docente y en ocasiones tiene como consecuencia

que el docente recurra a estrategias menos democráticas en la regulación del orden y la disciplina.

El sistema particular del manejo del poder por parte del docente del programa de Psicología y el contrapoder estudiantil, afectan el clima en salón de clases y el espacio universitario, al dificultar el sistema de comunicación docentes-estudiantes y la negociación de intereses, expectativas, metas y objetivos hacia la consolidación de la misión y visión del programa de Psicología, así como la misma motivación de los estudiantes hacia el proceso de formación profesional.

El ejercicio del poder del docente en el programa de Psicología es facilitado por la percepción de idoneidad que manejan los estudiantes frente a la mayoría de docentes, es decir la posesión de saber les confiere poder.

En el programa de Psicología existe predominio de una metodología pedagógica tradicional la cual en cierta forma determina que también predomine un manejo tradicional del poder por parte de los docentes.

A medida que avanza el proceso de formación profesional a través de los diferentes semestres académicos los estudiantes cambian su percepción frente a las estrategias del manejo de poder por parte de los docentes.

La seducción a través del discurso o las metodologías de trabajo se constituye también en una estrategia de manejo de poder por parte de algunos docentes del programa de Psicología la cual tiende a ser efectiva en la medida que puede disminuir el contrapoder estudiantil.

Desde la percepción de los estudiantes existe pugna entre docentes que manejan enfoques diferentes de la Psicología y conlleva a discriminación hacia los estudiantes que manifiestan preferencia por uno de dichos enfoques generando malestar en la relación docentes- estudiantes.

RECOMENDACIONES: Es fundamental propiciar mayores espacios de investigación y comunicación docente frente a su quehacer pedagógico y formativo para enriquecer continuamente sus metodologías, didácticas, estrategias y procesos evaluativos en pro de cualificar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Se sugiere las siguientes temáticas de investigación; características Psico-Sociales de los estudiantes del programa de Psicología, currículo oculto, contrapoder estudiantil, manejo de poder entre docentes, orientadas a generar propuestas pedagógicas articuladas a la misión, visión, y contextualización del programa de Psicología de la universidad de Nariño.

Crear espacios de socialización y reflexión en torno a los resultados de la presente investigación tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado para promover mayores niveles de comprensión y concientización frente a las características del

currículo oculto del programa de Psicología y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Promover desde la administración y desde los docentes del programa de Psicología más espacios de participación de los estudiantes en la toma de decisiones que afectan el desarrollo del programa con el fin de generar sintonía en el desempeño de los roles de los distintos actores del proceso educativo y así poder cumplir los propósitos curriculares explícitos.

BIBLIOGRAFÍA:

CHAVES CERON, Margarita y OJEDA ROSERO Elizabeth. Currículo oculto del programa de Psicología de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. 1999.

DÍAZ MARIO, MUÑOZ JOSÉ A. Y Otros. Pedagogía, discurso y poder. Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura-CORPRODIC. Bogotá. 1999. 206 p.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo veintiuno .1984.

GUAZMAYÁN, Carlos y Otro. Elementos Conceptuales para la formación de docentes. Pasto. Udenar. 2000.

ROMERO M. Dolores Ana, et al. La evaluación escolar. Caldas: Fes, 1995. 145 p.

UNIVERSITY OF NARIÑO

ABILITY OF Education

Specialization DOCENCIA UNIVERSITARIA

They SUMMARIZE Analytic OF THE STUDY

R.A.E.

Code: 27.443.083 - 30.314.768

IT PROGRAMS ACADEMIC: Specialization in Docencia Universitaria.

AUTHOR: Dayra Elizabeth Ojeda Rosero, Sonia of the Carmen Cadena Rosero.

ADVISORY: Mg. Isabel Goyes.

TITLE: Characteristic of the handling of power in the process teaching learning in the educational of the Program of Psychology of the University of Nariño.

AREA OF INVESTIGATION: educational Innovations for the qualitative improvement of the education

LINE OF INVESTIGATION: I Develop cognitive and socio - affective

KEY WORDS: Organizational Climate in educational institutions, Hidden Curriculum, Docencia Universitaria, didactic Strategies, Evaluation, Qualitative Investigation, to Be able to, Process teaching learning. Educational psychology, Social Psychology.

DESCRIPTION: degree Work that intends to make a descriptive analysis to the interior of the program of Psychology of the University of Nariño around the handling of the power of the educational ones inside the process of teaching-learning, from the perspectives and their main, educational actors' vivencias and students, to deepen previous studies on the Hidden Curriculum. It is emphasized in the pertinent aspects to the handling of power and implicit authority in the dynamics of the university classroom, approaching the qualitative focus to offer a square of the exercise of the power in the educational university student, appealing to the constant comparative method, classifying, coding and categorizing the information. Among the conclusions of the work she/he stands out that the exercise of the power of the educational one in the program of Psychology is facilitated by the suitability perception that the students manage in front of most of educational, that is to say the possession of knowing them confers to be able to and this power the educational ones manage it in the daily life of the academic space, starting from control mechanisms like the evaluation.

CONTENTS:

The pedagogy. It is considered as the practical theoretical knowledge generated by the educators, through the personal reflection and dialogal on their own practice, starting from their experience and of the contributions of the other practices and disciplines that are intercepted with their chore.

Pedagogy and Education. The education could be understood as an everything integrated by three dimensions: like process, when one speaks of the educational development to medium and I release term, as practice it is par excellence spoken of the pedagogy like talkative activity and I eat strategy she/he speaks of the methods and in general of everything that that conforms a didactics.

Pedagogy and Power. One of the concerns that have the specialists of the pedagogy for some decades is to understand the education inside the logic of the speeches and the practices that are constituted as control devices and social regulation.

University education. Today in day, the university like organizational system is recognized as institution with a dynamics and structure together to multiple relationships of power given starting from the multiple disciplines that intertwine its function in the university operation and the multiple social influences.

Curriculum. It is the one that the cultural construction mediates from an educational institution, she/he goes this way beyond the plan of studies and it constitutes the philosophical, psychological, historical sociocultural and bases of the educational process.

Hidden curriculum. It is the group of beliefs and practical daily in the educational institutions not planned but that they generate multiple learnings in the individuals.

Hidden curriculum and to be able to. The study of the hidden curriculum has developed that the educational institutions unite its chore to the production forms and effective dominance in a given society, this intentional way or intentionally they don't reproduce forms of social control.

I manage of the Power in the Educational one. To the teacher the educational institutions and the society confer him a power validated in the mark from their knowledge to the interior of the scientific disciplines, this way this becomes social agent that maintains the relationships of power in the pedagogic practices.

Educational psychology. It is the field of action of the Psychology in which the knowledge of the science are applied, it disciplines and psychological profession to the evaluation, understanding and improvement of the process of teaching learning.

List of the Psychologist. The psychologist has as mission to propitiate the integral development of people and communities, achieving starting from his professional performances to contribute to the improvement of the quality of people's life.

List of the Educational Psychologist. She/he consists on preparing professionals of discharges ethical and personal conditions that allow to complete the complex task of understanding the behavior of the human beings.

Social psychology. She/he takes charge of the interaction among the human beings, of the real or perceived mutual influence exercised by the social condition of the same ones.

Methodology: This descriptive qualitative investigation was carried out with the students and educational of the program of Psychology of the University of Nariño. The educational of the program are classified in the following way: 5 educational of complete time and 14 educational hour class. Interviews were applied at 4 educational of complete time and questionnaires at 4 educational hour class. According to the statistical formula, the size of the sample would be 65 people that are divided in 16 students by semester.

In the semester to of 2.003 they are registered in the program of psychology 222 students in total. Keeping in mind that one didn't work with the 44 students of ninth and tenth semester that are in professional practice, she/he takes the sample with base in a population of 178 students it was appealed to the constant comparative method, classifying, coding and categorizing the information that was obtained in the investigative process and next she/he was already carried out the theoretical sampling of the data categorized. They are organized two analysis categories, that is Methods to evaluate and didactic Methods with the subcategories: Purpose of the evaluations, the students' participation in the evaluation, for the first category and control mechanisms and methodological strategies, for second o'clock.

CONCLUSIONS: The perception of the educational ones in front of the purpose of the evaluation differs of the position of the students as soon as the first ones govern its opinion for the explicit formative purpose, while the seconds in majority tendency they perceive the evaluation like direct strategy of handling of power.

Nevertheless a hidden curriculum is evidenced in the educational ones who finish mentioning to the evaluation like a strategy of handling of power.

In the program of Psychology certain opening exists toward the consent among students and educational in front of the development of the process teaching - learning but in the cotidianidad of the university space the authority of the educational one prevails in the taking of decisions and establishment of parameters to continue as for evaluation system and applied didactic strategies.

In the program of Psychology a student against the power is manifested that it exercises resistance in front of the power of the educational one and in occasions she/he has as consequence that the educational one appeals to less democratic strategies in the regulation of the order and the discipline.

The system peculiar of the handling of the power on the part of the educational of the program of Psychology and the student against power, they affect the climate in living room of classes and the university space, when hindering the educational communication system - students and the negotiation of interests, expectations, goals and objectives toward the consolidation of the mission and vision of the program of Psychology, as well as the same motivation of the students toward the process of professional formation.

The exercise of the power of the educational one in the program of Psychology is facilitated by the suitability perception that the students manage in front of most of educational, that is to say the possession of knowing them confers to be able to.

In the program of Psychology prevalence of a traditional pedagogic methodology exists which determines that a traditional handling of the power also prevails on the part of the educational ones in certain form.

As the process of professional formation advances through the different academic semesters the students they change its perception in front of the strategies of the handling of power on the part of the educational ones.

The seduction through the speech or the work methodologies is also constituted in a strategy of handling of power on the part of some educational of the program of Psychology which spreads to be effective in the measure that can diminish the student against power.

From the perception of the students conflict exists among educational that they manage focuses different from the Psychology and it bears to discrimination toward the students that manifest preference for one of this focuses generating uneasiness in the educational relationship - students.

RECOMMENDATIONS: it is fundamental to propitiate bigger investigation spaces and educational communication in front of their pedagogic and formative chore to enrich their methodologies, didactic, strategies and processes of evaluation continually in pro of qualifying the process teaching - learning.

It is suggested the following ones thematic of investigation; characteristic Psico-social of the students of the program of Psychology, hidden curriculum, student against power, handling of power among educational, guided to generate articulate pedagogic proposals to the mission, vision, and contextualización of the program of Psychology of the university of Nariño.

To create socialization spaces and reflection so much around the results of the present investigation in the educational body as in the student body to promote bigger levels of understanding and informing in front of the characteristics of the hidden curriculum of the program of Psychology and their incidence in the process teaching-learning.

To promote from the administration and from the educational of the program of Psychology more spaces of the students' participation in the taking of decisions that affect the development of the program with the purpose of generating syntony in the acting of the lists of the different actors of the educational process and this way to be able to complete the explicit curricular purposes.

Bibliography:

CHAVES CERON, Margarita and OJEDA ROSERO Elizabeth. Hidden curriculum of the program of Psychology of the University of Nariño. San Juan of Pasto. 1999.

DÍAZ MARIO, MUÑOZ JOSÉ A. And Others. Pedagogy, speech and power. Corporation for the production and popularization of the science and the culture - CORPRODIC. Bogotá. 1999. 206 p.

FOUCAULT, Michel. To watch over and to Punish. Birth of the prison. Mexico: Century twenty-one .1984.

GUAZMAYÁN, Carlos and Another. Conceptual elements for the formation of educational. Pasto. Udenar. 2000.

ROSEMARY M. Dolores Ana, et to the one. The school evaluation. Caldas: Faiths, 1995. 145 p.

INTRODUCCIÓN

En la investigación se estudiaron las características del Manejo de Poder de los Docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, inquietud que surgió de la reflexión y análisis de las investigadoras como docentes universitarias ante la expectativa de cualificar y optimizar su labor, teniendo en cuenta las implicaciones de su rol en los procesos formativos, en el contexto de la realidad regional y nacional.

Para tal fin se utilizó una metodología cualitativa, mediante la cual se recogieron las expectativas y vivencias particulares y colectivas que dan cuenta del sentir, pensar y actuar de los actores involucrados en la problemática. A su vez, dentro de los enfoques cualitativos, la investigación se enmarcó en la fenomenología hermenéutica y el interaccionismo simbólico para la interpretación de la información obtenida, posibilitando la construcción de sentido, el análisis teórico, la contextualización sociocultural y el planteamiento de posibles alternativas educativas.

Esta investigación de tipo descriptivo-hermenéutico pretende ofrecer un cuadro analítico del ejercicio del Poder en el docente universitario del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Durante el proceso se involucra a los

docentes del Programa de Psicología y muestras de los Estudiantes tomadas de los diferentes semestres que permiten obtener una visión holística de la situación propuesta.

La información recogida mediante observación natural, registros, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios se analizó e interpretó recurriendo al método comparativo constante: clasificando, codificando y categorizando la información que se obtuvo en el proceso investigativo.

La investigación está enmarcada por el referente teórico conceptual en el cual se exponen los conceptos de pedagogía, pedagogía y educación, pedagogía y poder, educación universitaria, currículo, currículo oculto, manejo del poder en el docente, psicología educativa, aprendizaje y enseñanza, factores afectivos y sociales en el aprendizaje, rol del docente, rol del psicólogo, rol del psicólogo docente y psicología social.

Es así como se viabiliza la posibilidad de ampliar la comprensión de una problemática actual relevante, considerando la coyuntura histórica vigente y la necesidad de generar respuestas desde el ámbito universitario con y para la sociedad.

1. ASPECTOS CIENTÍFICOS

1.1 TÍTULO

Características del manejo de poder en el proceso enseñanza aprendizaje en los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

1.2 TEMA

El poder en el ejercicio Docente.

1.3 IDENTIFICACIÓN DEL FRENTE DE INVESTIGACIÓN

El frente de investigación en el cual se encuentra enmarcado el presente estudio es: Innovaciones Educativas para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación, adoptado por la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño para el Programa de Postgrado “Especialización en Docencia Universitaria”, con la visión de aportar a partir de los procesos investigativos que en torno a esta temática se desarrollen, con la identificación, descripción, análisis y optimización de factores de calidad en la Educación Superior.

1.4 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

En el marco del frente de investigación mencionado, los factores de calidad en la educación tal como se conceptualizan en la actualidad, comprenden, como uno de los aspectos relevantes, las interrelaciones establecidas entre los distintos actores educativos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, así como los métodos y medios antecedentes y consecuentes de estas dinámicas psicosociales, teniendo en cuenta los contextos en que ellos se desarrollan. Estos aspectos inciden de forma directa en el logro de las metas propuestas por el sistema educativo, en la medida en que se constituyen en mediadores del proceso de aprehensión y producción del conocimiento, así como de la generación de condiciones de transferencia a las diversas situaciones de la realidad las cuales se apunta a transformar a partir del acto educativo. Es así como el desarrollo cognoscitivo siempre irá de la mano del desarrollo socioafectivo de los estudiantes y este primero es viabilizado en la medida en que la docencia, en especial, sea trabajada desde la perspectiva de integralidad del ser humano, lo cual implica partir de la empatía, el seguimiento individualizado, la comprensión de los conceptos psicológicos y de las diferentes formas de relacionarse docentes y estudiantes.

1.5 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las características del manejo de poder de los Docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño en el proceso de enseñanza aprendizaje?

1.6 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El programa de Psicología de la Universidad de Nariño es un programa relativamente nuevo que ha pasado por diferentes procesos desde su conformación, éstos procesos se han ido articulando a las necesidades del contexto de acuerdo a las políticas educativas vigentes, con la finalidad de formar profesionales competentes, idóneos y éticos que respondan activamente a la realidad social. El resultado de este desarrollo es su crecimiento y posicionamiento en la universidad y en la región como un programa que aporta en la búsqueda de alternativas a las problemáticas sociales y parte de ellas para la generación de conocimiento psicológico del ser humano.

En la actualidad, después de cuatro reformas al plan de estudios y una reforma de currículo, el programa iniciará el proceso de acreditación, partiendo de la autoevaluación del desarrollo curricular y por tanto los estamentos docente, estudiantil y administrativo, fomentan la reflexión permanente en torno a la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje al interior y exterior del programa. Unido

a lo anterior, tal como se señala en la investigación “currículo oculto del programa de Psicología de la universidad de Nariño”¹ a nivel educativo, en los últimos años se ha venido trabajando sobre la relevancia de estudiar el Currículo y en él, el Currículo Oculto en el proceso de aprendizaje y se ha encontrado que éste último tiene mayor influencia en la Educación que el Currículo Explícito por cuanto corresponde a la realidad sociocultural de la Comunidad Educativa. °Las expectativas, actitudes, motivaciones, relaciones interpersonales, las metodologías, el manejo del poder y la autoridad, entre otros elementos del currículo oculto constituyen el conjunto de vivencias cotidianas que son verdaderamente aprehendidas por los estudiantes y en general por todos los participantes del Proceso Educativo”²

La mencionada investigación y el contacto permanente de una de las investigadoras con la realidad del programa de Psicología dejan entrever dificultades en la relación saber-poder, en cuanto a: Límites en la relación docente-estudiante y relaciones interpersonales docentes-estudiantes. De acuerdo a lo anterior, las temáticas que involucran directamente los aspectos psicológicos de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, cuyo estudio a profundidad es urgente y fundamental cuando de buscar la comprensión del proceso educativo se trata, enmarcan la inquietud de investigar qué caracteriza el manejo del poder

¹ CHAVES CERON, Margarita y OJEDA ROSERO, Elizabeth. Currículo Oculto del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, 1999, p. 5. Trabajo de Grado (Psicología) Facultad de Ciencias Humanas.

² *Ibíd.* p. 5.

en los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño mediante un estudio transversal, enmarcado en un diseño descriptivo y analítico con un enfoque cualitativo de acuerdo a la expectativa de recoger las vivencias particulares y colectivas de los actores implicados en dicho proceso educativo.

Los resultados de la investigación pretenden aportar en la contextualización, optimización, fortalecimiento y búsqueda de mayor relevancia científica, pedagógica, social y profesional al perfil de Psicólogos que se forman en nuestro medio y para nuestras comunidades de Nariño y Colombia, esto teniendo en cuenta la perspectiva que la Universidad tiene de acuerdo a su misión, de buscar la transformación de la sociedad, y dentro de ella el desarrollo de la democracia, ampliando las posibilidades de que se aprendan y proyecten nuevas formas de asumir los conflictos que en la situación histórica actual de Colombia, requiere del concurso de profesionales que acepten y promuevan diversas y divergentes interpretaciones de la realidad, promocionando así la autonomía de las comunidades y en consecuencia el desarrollo cultural del país. El ejercicio adecuado del poder en el docente, ampliará o limitará las posibilidades de autonomía de los individuos y de las sociedades, que desde las características en su mayoría tradicionalistas de la educación colombiana, no permiten el rompimiento de patrones de dependencia y subordinación, obstáculos indiscutibles para el despliegue de la creatividad y el coraje necesarios para asumir con proactividad el progreso de la Nación.

1.7 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo manejan el poder los docentes del Programa de Psicología de la universidad de Nariño a través de la evaluación que se aplica a los estudiantes?

¿De qué forma se manifiesta el poder de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño a partir de las estrategias didácticas utilizadas en el proceso enseñanza aprendizaje?

¿Qué semejanzas y qué diferencias se encuentran en la percepción de estudiantes y docentes frente al manejo de poder de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño en el proceso enseñanza aprendizaje?

1.8 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

Cuadro 1. Sistematización del problema

Categorías de análisis y conceptualización	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Fuentes
Métodos evaluativos: Se refieren a las técnicas y estrategias utilizadas para realizar un seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje en el cumplimiento de los propósitos de la formación profesional.	1. Propósito de las evaluaciones	1. ¿La evaluación es utilizada como mecanismo de poder por parte del docente?	Docentes y estudiantes del programa de Psicología durante el período A del 2003
	2. Participación de los estudiantes en la evaluación	1. ¿Cómo es el proceso de concertación de la evaluación entre docentes y estudiantes? 2. ¿Se aplican estrategias participativas en la evaluación?	
Métodos didácticos: Son los procedimientos, actividades y estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.	3. Mecanismos de Control	¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes, en cuanto a: 1. ¿Asistencia y puntualidad?, 2. ¿Manejo de espacios? y 3. Cumplimiento de compromisos académicos en las asignaturas? 4. ¿Orden y disciplina?	“
	4. Estrategias metodológicas	1. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas frecuentemente utilizadas en las clases? 2. ¿Se fomenta la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las clases? ¿Cómo se hace?	

Fuente: la presente investigación.

1.9 OBJETIVOS

1.9.1 Objetivo General Describir y analizar las características del manejo de poder de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.9.2 Objetivos Específicos Identificar las características del manejo de poder de los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño, de acuerdo a los métodos pedagógicos evaluativos y didácticos utilizados en el proceso enseñanza aprendizaje.

Relacionar las semejanzas y diferencias en la percepción de estudiantes y docentes frente al manejo de poder del docente del Programa de Psicología en la Universidad de Nariño en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.10 JUSTIFICACIÓN

El propósito de la investigación es hacer un análisis descriptivo, al interior del programa de Psicología de la Universidad de Nariño, en torno a las características del manejo de Poder de los Docentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje desde las perspectivas y vivencias de sus actores principales, docentes y estudiantes, para profundizar estudios anteriores sobre el Currículo Oculto, enfatizando en los aspectos pertinentes al manejo de poder y autoridad, implícitos en la dinámica del aula universitaria.

Uno de los aspectos que debe ser cuestionado en las instituciones educativas, y básicamente en las de educación superior universitaria, es que funcionan sin tomar en cuenta los problemas que se suscitan dentro de ellas como consecuencia no sólo de las fuerzas que interactúan y ejercen influencia sobre las mismas sino también de las características personales y situacionales de los participantes. Es aquí cuando falta profundización en las características propias de la dinámica psicosocial institucional, para no trabajar más con base en la intuición que con base en la investigación.

El término clima organizacional es usado en el contexto educativo para indicar una variedad de atributos en el ambiente interno de una organización educativa, por lo que puede ser percibido como el contexto psicológico en el cual el participante se desenvuelve; ratificando que las características del ambiente psicológico de un sistema social enmarcan, definen, limitan y determinan el comportamiento del individuo en la organización.

Por eso son válidos todos los esfuerzos tanto para diagnosticar las características, como para determinar los factores del individuo, sean personales o de su situación en la organización, que influyen en esa percepción del clima organizacional. Y es en este aspecto donde la presente investigación puede aportar significativamente, contribuyendo al fortalecimiento de los procesos de cualificación, pertinencia y proyección social de la universidad; promoviendo espacios de reflexión en esta línea de investigación muy poco abordada hasta el momento.

Está investigación es relevante en la medida que contribuye a optimizar la formación de profesionales idóneos, eficientes, eficaces y éticos, partiendo de la descripción y análisis objetivo de los recursos y limitaciones inherentes al desempeño de los roles y actividades dentro del programa, que permitan generar propuestas dirigidas a mejorar la calidad en la educación acorde con las políticas y filosofías de ser humano y sociedad plasmadas en la Constitución Política de 1991 y en las legislaciones tendientes a cualificar y optimizar la Educación colombiana.

En el marco de las consideraciones anteriores, el profundizar en el ejercicio de Poder en el docente universitario, hace importantes aportes conceptuales a la teoría sobre el currículo, a los procesos pedagógicos implicados en el proceso enseñanza aprendizaje, al estudio de la democracia, la política y el poder con relación al proceso educativo, así como al fortalecimiento de los procesos de comunicación y optimización del clima organizacional. Por ende es posible derivar de la investigación aplicaciones al mejoramiento de la profesión docente y propuestas alternativas que sirvan de referente a los docentes en el buen uso del poder, en coherencia con la realidad actual del sistema educativo.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO CONTEXTUAL

Según María Teresa Álvarez Hoyos en su artículo Fundación de la Universidad de Nariño ³ el siete de noviembre de 1904 se fundó la Universidad de Nariño en la capital de este Departamento, para impartir instrucción secundaria y profesional, pretendiendo vincular la juventud a la producción, a través de una orientación práctica en las artes manuales, la agricultura, las ciencias naturales y la ingeniería.

En su articulado se estableció la pertenencia a la institución de las Facultades de Pasto y Barbacoas tratando de impulsar el desarrollo minero y comercial de Nariño, y una previsión para la instalación de sedes a futuro, que impulsarían el desarrollo mutuo Universidad-región. Así, se instituyó la autonomía de la Universidad y se estableció el tipo de relación que vincularía universidad-gobierno, como una relación respetuosa. De igual forma, sería autónoma para decidir qué tipo de profesiones impulsar y dispuso la validez de los grados, títulos y certificados expedidos.

La introducción del discurso moderno en éste período exigía formar individuos activos y productivos, capaces de responder a la eficacia que demandaba el

³ Revista de investigaciones “Apuntes para la historia de la Universidad de Nariño”. Universidad de Nariño. - VIPRI- Edición Extraordinaria Año. 9. Número 1. Volumen 9. 1999 144 p.

progreso material de la sociedad. En este sentido se entiende la creación de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería y de las clases de comercio o Facultad de Comercio que contaba con un pénsium que consultaba las necesidades de la época en ambas materias.

El 20 de noviembre de 1905 quedó la universidad establecida con las Facultades de Derecho y Ciencias Políticas, Matemáticas e Ingeniería y la clase de comercio. Después de un largo periodo de crecimiento, actualmente la Universidad de Nariño ofrece además como programas de pregrado los de: Física, Licenciatura en Informática, Administración de Empresas, Licenciatura en Música, Ingeniería Agroindustrial, de Sistemas, Agroforestal, Psicología, Sociología del Desarrollo, Comercio Internacional, Medicina Veterinaria, Diseño Industrial y Educación Básica; programas creados entre 1993 y 1994. Así mismo, la Universidad de Nariño, desde 1993 hasta el presente, viene trabajando en el proceso de acreditación. Implementando un cambio curricular donde la pedagogía, lo humanístico y la investigación son los ejes fundamentales. Paralelo al proceso de acreditación se ha planteado la necesidad de trabajar sobre nuevos modelos de enseñanza y parte de este cambio curricular es la evaluación estudiantil y docente que fortalezca a la universidad de Nariño frente a los retos del siglo XXI.

2.1.1 Programa de Psicología La propuesta de crear el programa de Psicología surge al interior de la Facultad de Educación, en el Departamento de Estudios Pedagógicos, abanderada por las docentes Gabriela Hernández y Patricia González. Dicha propuesta fue aprobada según el Acuerdo 160 del 25 de noviembre de 1993 por los Consejos Superior y Académico, en el cual se especifica la adscripción del Programa de Psicología a la Facultad de Ciencias Humanas.

La propuesta inicial fue reformada dos años más tarde para realizar el proceso de inscripción del Programa ante el ICFES, en cumplimiento en lo estipulado en la Ley 30 de Educación Superior. El nuevo currículo se aprueba a través del acuerdo número 204 del 12 de octubre de 1995, emanado del Consejo Académico de la Universidad.

En marzo de 1999 se gradúa la primera promoción de egresados del programa. En el mismo año se realiza un trabajo de reestructuración del Plan de Estudios del Programa de Psicología, fundamentalmente de índole investigativa y de sistematización de procesos académico-administrativos realizados en los cinco primeros años de funcionamiento.

En 1999 en el contexto del proceso de evaluación y reforma académica institucional de acuerdo al Plan Marco de Desarrollo de 1998, se adelanta nueva

reforma del Plan de Estudios, con carácter mucho más participativo que los anteriores que fueron desarrollados principalmente por las directivas del programa.

VISIÓN DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

El programa de Psicología de la Universidad de Nariño, aportará al desarrollo regional y nacional, en sus procesos de docencia, investigación y proyección social; por medio de: la búsqueda del desarrollo del ser humano a nivel personal, social, profesional y axiológico; la producción del conocimiento y la realización de procesos de prevención y promoción en salud mental. El que hacer cotidiano del programa se basa en el diálogo, la convivencia, la tolerancia y aceptación de la diferencia y el respeto por el otro, el uso de una argumentación fundamentada, la apertura hacia nuevos y múltiples saberes y conocimientos, en contextos interdisciplinarios y de diálogo con lo global-regional, la cultura del mejoramiento continuo, y la certeza de que los conflictos son una posibilidad más de cambio y desarrollo.

MISIÓN DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

El programa de Psicología se puede caracterizar como un programa de formación profesional, que dinamizará el desarrollo de la Psicología a nivel regional y nacional, por medio del cumplimiento de las funciones de la Universidad de Nariño; prestará atención a los procesos de formación integral, fomentando el

desarrollo del espíritu investigativo, el crecimiento personal, el perfeccionamiento profesional y la excelencia académica, a través de un seguimiento de los procesos que subyacen y explican la relación docente-estudiante; generará atención a los procesos de investigación por medio del apoyo a líneas, proyectos y actividades investigativas que aporten a la comunidad; una de las prioridades del programa será acercar la universidad a la sociedad, por medio de proyectos y servicios que se centrarán en la promoción de la salud mental y la prevención y atención de los problemas psicológicos y en que su realización garanticen impacto y relevancia social, con miras a aportar al desarrollo de las comunidades de nuestra región. El programa de Psicología basará su actuar en la adecuada gestión y administración de los recursos, que se cimentan en la participación y en el trabajo en equipo, guiados por parámetros de eficiencia y eficacia y solidificados en la autoevaluación, garantizando así el logro de mejores niveles de calidad en todos sus procesos; fomentará y fortalecerá los espacios y las habilidades de comunicación, las cuales permitan y faciliten la posibilidad de diálogo, debate, crítica y análisis de saberes y la realidad social.

2.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.2.1 La Pedagogía Para Carlos E. Vasco U.⁴ al institucionalizarse las prácticas de formación aparece la práctica educativa, asignable a personas y roles que llamamos “pedagogos” y “pedagogas”. Estos, ante las dificultades y fracasos de esa práctica que llamamos “práctica pedagógica” empiezan a desarrollar algunas reflexiones y transformaciones convirtiéndola en una praxis refleja que llamamos “praxis pedagógica”. En algunos contextos puede aparecer la palabra “pedagogía” para designar la práctica pedagógica misma.

El autor propone que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica sino como el Saber Teórico-práctico generado por los pedagogos, a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, a partir de su experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intercepten con su quehacer.

Otra propuesta interesante es la de Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri⁵ que plantean por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.

⁴ Vasco U. Carlos E, Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la didáctica en Pedagogía discurso y Poder. Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura. CORPODIC. Bogotá. 1999. ISBN. Tomo1. 958-95335-1-

⁵ Zuluaga Olga Lucía y Echeverri S Jesús Alberto. “El florecimiento de las investigaciones Pedagógicas” en Pedagogía Discurso y Poder. CORPRODIC. Bogotá. 1999. p. 178.

En este sentido, Vasco sugiere que las prácticas formativas se den en primer lugar en la familia. En algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y a convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos. La formación se da siempre a partir del nacimiento, y al menos hasta la edad en la que cada cultura se considera al joven como ya iniciado en su comunidad. Aunque estas prácticas de crianza no institucionalizadas no son propiamente educación, sino formación.

Las prácticas de formación (no-institucionalizadas), o ya educativas (institucionalizadas), ocurren dentro de un proceso muy complejo e interdependiente de los demás procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se dan en un sistema social históricamente situado en el espacio-tiempo. Y la única manera que tenemos de comprender estos procesos de formación y educación es la de configurar ciertos constructos mentales sistémicos, que llamamos “modelos” de ellos, a través de cortes más o menos arbitrarios que hacia el exterior los distinguen de otros procesos y sistemas, y hacia el interior los desglosan en componentes o elementos, relaciones o correspondencias, y actividades o transformaciones.

Pero los “modelos” tienden a ser reduccionistas, por eso el autor propone una concepción de pedagogía más allá de la reflexión sobre la enseñanza, hacia las relaciones pedagógicamente importantes, como las relaciones de Maestros y Alumnos con los saberes científicos y con los saberes tradicionales, tanto intra

como extra escolares; las demás relaciones con el macroentorno social y los microentornos sociales y físicos, en particular las relaciones de los alumnos entre sí y las relaciones entre los maestros, para no hablar de otros aspectos claves de la relación Maestro-alumno(s) como los que se refieren al aprendizaje, didácticas, métodos entre otros.

2.2.1.1 Pedagogía y Educación Guillermo Hoyos U. ⁶ refiriéndose al tratado de pedagogía de Kant (1803) resume de manera esquemática lo que implica la pedagogía o ciencia de la educación: ésta es a la vez física y práctica. La educación práctica o moral es aquella mediante la cual se forma al ser humano para poder vivir como ser que actúa libremente. Porque práctica se llama todo aquello que está en íntima relación con la libertad. En este sentido educación práctica es educación para la libertad. Es educación para la personalidad, educación de un ser capaz de obrar libremente, que se baste y se conserve así mismo; y que, a la vez sea capaz de comportarse comunitariamente como miembro de la sociedad, reconozca su propio valor individual.

Según esto la educación consta de una cultura escolar Mecánica-Técnica que se relaciona con las destrezas y habilidades, y en este sentido es didáctica, y, de una cultura pragmática y finalmente de la cultura moral. Así, el ser humano necesita de la educación de sus destrezas y habilidades, para poder alcanzar todos sus fines;

⁶ Hoyos, Guillermo. Pedagogía Discurso y Poder. CORPRODIC. Bogotá. 1999. p. 17.

la cultura de la prudencia lo prepara en su condición de ciudadano y la cultura moral lo forma con respecto a su pertenencia a la especie humana en general, es decir lo capacita para reconocerse como libre al reconocer como libres a los demás.

Podríamos decir que el fin y la meta de toda educación para la libertad se identifica con el ideal de Ilustración: educar para la mayoría de edad (MündigKeit). Y esto significa educar desde el punto de vista técnico, pragmático y moral: desarrollo de habilidades y destrezas para un uso acertado del entendimiento con respecto a la ciencia y la técnica, desarrollo por tanto de la Razón Instrumental; pero al mismo tiempo desarrollo de todo aquello que conduce a una organización correcta de las instituciones desde el punto de vista de la política y la ética; y conjuntamente desarrollo de la personalidad, de la identidad personal en la capacidad de realizarse como hombre libre, al reconocerse como ser Social. Edmund Husserl,⁷ el fundador de la fenomenología, recoge estos planteamientos en la conferencia de Viena: “La filosofía en la crisis de la humanidad europea”. (1935) Según Husserl esta actitud ante la vida funda en cierta forma una nueva humanidad y una relación de convivencia comunitaria correspondiente, que lleva a la labor conjunta, a la colaboración mutua a través de la crítica. En este sentido escribía “la ciencia es asunto comunitario”.

⁷ Ibíd. p. 18.

Esto quiere decir que no solo el conocimiento científico en general se orienta por un sentido de verdad como consenso o entendimiento mutuo no coactivo, sino que la ciencia se desarrolla comunitariamente, y por lo tanto ella misma constituye comunidad, por cuanto abre al otro a otras culturas, a otras formas de vida.

En este orden de ideas, al intentar definir el proceso educativo como modelo de acción comunicativa, tenemos entonces que el proceso educativo no es una afirmación sin más de la tradición, no es una mera transmisión de cultura, ciencia y técnica.

Requiere siempre de lo nuevo, de nuevas preguntas, de nuevos problemas, de nuevas perspectivas.

El proceso educativo, la escuela, la academia, la universidad, los caminos del aprendizaje y la investigación necesitan de la fuerza motivadora y productiva de la lucha discursiva, que trae consigo la nota promisoriosa del argumento. En educación se tiene que abrir el espacio para un pensamiento nuevo, una idea distinta.

Se hace por tanto necesario desarrollar la complementariedad originaria entre mundo de la vida y acción comunicativa tal como lo ha propuesto Jürgen Habermas. Para que el mundo permanezca abierto como horizonte de horizontes.

Entonces podría proponerse hacer el ensayo de comprender la educación como un todo integrado por tres momentos o tres dimensiones: Como proceso, estaríamos hablando del desarrollo educativo a mediano y largo plazo, como práctica estaríamos hablando de la pedagogía como actividad comunicativa por excelencia y como estrategia estaríamos hablando de los métodos y en general de todo aquello que conforma una didáctica.

2.2.1.2 Pedagogía y Poder Hablando de educación, Guillermo Hoyos U. Sostiene que “educación” es primero que todo comunicación, tanto que si la comunicación se desvirtúa fracasa el proceso educativo. Precisamente en la tradición ilustrada, para la cual la comunicación no llegó a explicitarse como punto de partida, la educación todavía pudo sostenerse en términos autoritarios: los del protagonismo de la razón que no pocas veces terminó en tiranías ilustradas o en razón carcelaria. La educación para la libertad no puede comenzar legitimando la negación de la libertad, como tampoco puede la educación para la “vida feliz” comenzar por imponer violentamente los puntos de vista de quienes se consideran sus únicos intérpretes, es decir los depositarios autorizados”.⁸

No hay duda de que en las últimas décadas, con el advenimiento de las posiciones estructuralistas, post-estructuralistas, hermenéuticas y críticas, los significados del discurso, del poder, de la cultura y de sus formas de transmisión o

⁸ Ibíd. p. 16.

reproducción pedagógica han sido objeto de diferentes incursiones investigativas en el contexto intelectual nacional.

Desde la segunda mitad de los años setenta comenzó a abrirse paso en el país la inquietud por la investigación sobre la pedagogía. Las estrategias de análisis se enmarcaron en la reconceptualización (o recontextualización) de nociones producidas fuera del campo de la educación, pero que permitieran alimentar la producción teórica y la actuación política y cultural en el campo.

En este contexto, estudiamos la pedagogía como un “aparato instrumental de la ideología, un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en los discursos no pedagógicos (Díaz, 1978).⁹ De esta manera, la función dominante de la pedagogía no se entendía como la construcción de sus objetos de conocimiento sino como “la intervención sobre los discursos que se convierten en objeto de conocimiento escolar”.

Desde los aportes de Foucault y Bernstein se ha ido enriqueciendo el planteamiento de una nueva problemática alrededor de la pedagogía que trasciende la caracterización disciplinaria y está más cerca de su consideración como dispositivo de regulación de discursos / significados, de prácticas / formas

⁹ Díaz Mario, Muñoz José Arturo y Otros. Pedagogía discurso y poder. CORPRODIC. Bogotá. 1999.

de acción, en los procesos de transmisión de la cultura, dispositivo que se materializa en reglas susceptibles de ser escritas a partir de la forma de organización de los discursos y las prácticas. El punto esencial para este análisis consiste en ver la pedagogía como dispositivo de poder y control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes (en el sentido asignado por Bernstein) los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica. Esta perspectiva, presente en Foucault y adoptada en Bernstein, otorga prioridad a las formas de control mediante las cuales se reproduce una distribución desigual del saber / poder y se legitiman principios culturales dominantes. La pedagogía no sólo es una condición para la reproducción / transformación de las relaciones de poder sino, también, una condición para la constitución / recontextualización de formas específicas de cultura, saber y práctica.

El problema de cómo se ejerce el poder o de cómo se legitima, mantiene y reproduce, condujo a Foucault a aislar y a conceptualizar la forma en la cual la mente o el cuerpo se han convertido en objeto esencial de las operaciones del poder. Según Foucault el dispositivo del poder funciona en el nivel de las tecnologías (analítica del poder) o modalidades (disciplinas) cuya constitución explora históricamente.

Para Foucault, la disciplina no puede identificarse ni con una institución, ni con ningún aparato sino con un tipo de poder, esto es con una modalidad de su ejercicio que comprende un conjunto de instrumentos, técnicas, procedimientos,

niveles de aplicación, objetivos, métodos o prácticas culturales. Desde esta perspectiva, la disciplina es una modalidad de control y se constituye en una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología que atraviesa toda clase de aparatos y de instituciones. En esencia, la disciplina es una práctica de control mediante la cual el poder se ejercita con el propósito de forjar en la docilidad.

Tomando el cuerpo como objeto de poder, la disciplina ha establecido sus modalidades de coerción a través del control del tiempo, del espacio y del movimiento. Así, organiza a los individuos en el espacio (celdas, lugares, rangos), controla la actividad en el tiempo a través de la definición del “horario” de la “elaboración temporal del acto” de la “postura del individuo” (relación cuerpo-gesto o articulación cuerpo-objeto) creando un tiempo disciplinario para el entrenamiento de los individuos (programas, etapas, secuencias, pasos etc).

La Psicología y la Pedagogía nacen así como “disciplinas” al servicio de un tipo de poder.

El artículo de Mario Díaz “Hacia una crítica de la pedagogía” ¹⁰ examina las relaciones entre la pedagogía su función discursiva y sus prácticas de control, transformación y reproducción tanto de los discursos como de las relaciones de poder. Para Díaz la pedagogía se considera una práctica de dimensión simbólica

¹⁰ Ibíd. p. 35.

generativa de formas de cultura, de relación social, de experiencia y subjetividad, que se reproduce en “las arenas constitutivas de los contextos pedagógicos escolar y local”. Su consideración de la pedagogía como dispositivo cultural lleva al autor a plantear algunos de los aspectos más relevantes de la pedagogía en la modernidad y post-modernidad, especialmente lo que se refiere a la forma sutil como el poder y el control se reproducen. Los cambios en las relaciones de poder y control han generado cambios en los dispositivos pedagógicos y estos han transformado los límites entre imagen y lo real, entre lo público y lo privado, alcanzando sus formas más sofisticadas en la pedagogización de la vida cotidiana y en la redefinición de las posiciones de los sujetos en los discursos y en las prácticas sociales.

En este sentido José Arturo Muñoz M. en su artículo “Las Prácticas pedagógicas y sus relaciones de Poder” ¹¹ recoge una compleja red conceptual para caracterizar el contexto de la pedagogía a partir del reconocimiento de las prácticas que obedecen, según el autor, “tanto a la acumulación de conocimiento y saber, traducida en poder, como a la distribución del mismo”.

El concepto de distribución del poder está asociado al de acumulación, apropiación o posesión del saber. “Pensar en formas de distribución del poder dice, significa admitir que existen maneras específicas de acumulación; estas

¹¹ *Ibíd.* p. 70.

últimas dependen en lo fundamental de las elaboraciones logradas en los dominios de aprehensión de conocimiento y del saber”.¹² Así, la distribución del poder es una categoría fundamental para comprender la noción de práctica pedagógica y las clases de prácticas pedagógicas que propone el autor. Para el que existe una indisociable relación entre la distribución del poder y las prácticas pedagógicas: “El poder se cristaliza en las prácticas de la pedagogía, las cuales indefectiblemente generan, acumulan y distribuyen el poder”.¹³

Muñoz entiende el conocimiento como los campos diversos de aprehensión del mundo, elaborados en el devenir histórico. Siguiendo a Habermas distingue entre conocimientos empíricos, hermenéuticos y críticos con sus respectivos intereses (técnico, práctico y emancipatorio), que se articulan a las finalidades y medios de cada sociedad, estableciendo una relación entre poder (acumulación-distribución)-conocimiento(acumulación-distribución)-intereses(técnico, práctico, emancipatorio) –finalidades y medios sociales y culturales.

2.2.1.3 Educación Universitaria En la actualidad, las propuestas teóricas y metodológicas para el estudio de los sistemas educativos se centran en el análisis desde la perspectiva organizacional, opuesto a la anterior evaluación externalista que dirigía su mirada hacia el Estado como director total del rumbo universitario, que se esforzaba por el desarrollo progresivo de la educación. Esta nueva

¹² Ibíd. p. 69.

¹³ Ibíd. p. 70.

perspectiva, además, supera también el análisis histórico de la Educación Superior que se ocupaba de describir estructuralmente el sistema educativo. Los teóricos de la modernización educativa, por su parte, privilegian el funcionamiento interno de las universidades en relación permanente con las variables del entorno.

Hoy en día, se busca comprender las estructuras y dinámicas internas de las relaciones entre los sujetos, que siempre van unidas a relaciones de poder y autoridad. En esta línea, se encuentran los trabajos de Burton Clark,¹⁴ quien incorpora el estudio organizacional de las instituciones y los sistemas educativos y las políticas públicas latinoamericanas. Clark propone abordar tres aspectos para la caracterización de las universidades: la forma como se estructura el trabajo universitario, la dimensión simbólica y la autoridad.

Así, el conflicto que se presenta entre estabilidad y cambio en las universidades se da por el encuentro de intereses tradicionales creados y los grupos con nuevos intereses. El resultado, dependerá del poder relativo de los actores.

Según lo anterior, se destaca que aunque la autoridad ya constituida tienda a la estabilidad, también en su estructura se encuentran debilidades que pueden favorecer la reforma universitaria, es desde esta óptica que se visualiza el aporte del presente estudio.

¹⁴ Clark, Burton. El sistema de educación superior. Una visión compartida de la organización académica. México. Editorial Nueva Imagen. 1992. p. 52.

En el contexto latinoamericano, José Joaquín Bruner,¹⁵ al plantear el conflicto en que se encuentran inmersas las universidades, señala la urgencia de buscar transformaciones de fondo, que redefinan la relación sociedad-universidad, sin descuidar la autonomía y el compromiso con el saber.

En este sentido, Bruner cita a Clark cuando en la conferencia Mundial sobre la Educación Superior propone la “empresarialización” de la universidad, que no debe malentenderse como transformación en unidad de mercado, sino más allá de esto promover que la universidad sea cada vez más capaz de responder a la sociedad global de la información.

La revolución electrónica de las comunicaciones ha tenido como consecuencia una caída en los costos para acceder a una multiplicidad de información, que ha incidido notablemente en la forma de organizar el trabajo, el poder y la cultura. Es creciente el afianzamiento de una sociedad de la información.

La economía basada en conocimientos y en redes de información, ya hacen parte de la presente dinámica social en los países desarrollados.

¹⁵ Bruner José Joaquín. Conferencia XIII La Universidad latinoamericana frente al próximo milenio. Asamblea de universidades de América Latina. (UDUAL). Santiago de Chile. Octubre de 1998.

En América Latina, por supuesto, existe gran distancia de esta condición, “marchamos en el furgón de la cola de la modernidad” (Bruner) ¹⁶ y, si esto continúa, latinoamérica pasará de ser objeto de explotación en el mercado internacional a la exclusión total de la economía globalizada del desarrollo. El Estado, de hecho tiene una inmensa responsabilidad frente a esta situación, en especial dado el mínimo de inversión en los sectores de salud, educación, y medio ambiente, entre otros. Sin embargo, los mecanismos de enfrentamiento deberán provenir de todos los sectores sociales. Respecto a ello, cabe cuestionar las actuales dinámicas que prevalecen en los sistemas de educación superior en Latinoamérica.

La protección imperante de las tradiciones en las instituciones universitarias que obstaculizan la apertura a nuevas modalidades de transmisión y utilización de la información, de conocimiento avanzado y de producción, ha creado una especie de coraza frente a una realidad inminente que les impide transformarse y actuar en correspondencia con las nuevas condiciones mundiales.

En esta perspectiva, el aprovechamiento de mecanismos como la acreditación y evaluación de todas las instancias como medios para incrementar la calidad en la Educación Superior, debe ser una prioridad, siempre y cuando promuevan y generan una verdadera transformación.

¹⁶ *Ibíd.* p. 199.

Las universidades que a partir de la reforma de Córdoba se hicieron conscientes de su misión cultural, deben buscar un continuo autoconocimiento, si en su respuesta activa a la globalización, buscan además contrarrestar la homogeneidad cultural derivada de la falta de fortalecimiento de la propia identidad y valores. Así, necesitan abrirse al mundo con visión universal, pero basados en la aceptación y valoración de la diversidad cultural, fuente del afianzamiento del patrimonio de la humanidad.

Se busca una nueva universidad, liberada de muchas de sus ataduras, que parta del reconocimiento de la educación superior como un derecho humano, y al decir esto se hace referencia a que debe ser accesible a todos los seres humanos. Es decir, un replanteamiento de las relaciones de poder vigentes.

2.2.2 Currículo Según Nelson López el currículo es “el proceso mediante el cual se selecciona y organiza la cultura que ha de ser aprehendida”.¹⁷ El currículo tiene implicaciones mucho más amplias que las que tradicionalmente se le asignaban al concebirlo como una sucesión de contenidos y asignaturas. Si el currículo es concebido como mediador en la construcción de la cultura, será entonces un proceso de resignificación continua de los diversos espacios y situaciones individuales y colectivas, que ameritan proyectos educativos

¹⁷ López, Nelson y Otros. Currículo y calidad de la educación superior en Colombia. ICFES. Colciencias. Guadalupe. Bogotá. 1989.

vivenciales y participativos, anclados permanentemente a la cotidianidad y al sentir de los diferentes actores del proceso de aprendizaje.

El currículo parte de fundamentos de diversa índole, como son: El filosófico, el psicológico, el histórico y el sociocultural y por lo tanto se debe anclar a la realidad de los actores y constructores del proceso educativo. De esta manera el currículo como mediador entre los individuos y la cultura, debe permitir el encuentro entre la teoría y la práctica, entre lo que se proyecta y lo que se vivencia.

Dentro de esta amplia concepción, es que han surgido nuevas maneras de abordar el estudio del currículo y aparecen denominaciones como currículo teórico, currículo práctico y currículo oculto, este último, objeto del presente estudio.

2.2.2.1 Currículo Oculto La educación formal y específicamente la formación profesional, dada su estructura y funcionamiento, no agota sus alcances en el currículo explícito o visible. Por el contrario, más allá de las asignaturas, los prerrequisitos, los programas y períodos académicos, la misión y visión y el mismo perfil profesional propuestos, el desarrollo y el proceso curricular tienen una gran trascendencia en la vida de cada ser humano en formación y un fondo pleno de relaciones por descubrir y analizar. Es esa dinámica cotidiana que se va estableciendo y que en la mayoría de ocasiones no es considerada como asunto de interés para una comunidad educativa preocupada por cumplir con las

obligaciones puntuales asignadas para cada rol dentro del engranaje del sistema educativo, lo que diversos teóricos han designado como el currículo oculto “hidden curriculum” e incluso sinónimos tales como currículo latente, currículo, escondido, currículo y pedagogía subyacentes y hasta currículo olvidado. (Alfonso Borrero C., S. J. Bogotá 2001. Conferencia XXIII “Más allá del Currículo”)

A pesar del olvido al que se vio sometido por largo período este tipo de currículo, su influencia en el proceso educativo ha sido tan inmensa y tan inseparable del desarrollo curricular en general, que muchos estudiosos desde hace algún tiempo han centrado su atención en su funcionamiento e implicaciones para la educación y la pedagogía.

Se cuenta así, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX con diferentes perspectivas sobre el currículo oculto.

El currículo oculto en general está referido a las normas no dichas, a los valores y creencias implicadas en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula.

Elizabeth Vallance, (1973) lo define como “aquellas consecuencias académicas pero educacionalmente significativas de la escolarización que ocurren sistemáticamente pero que no son explícitas a ningún nivel de la racionalidad

pública para la educación es decir un control social de la escolarización”. No obstante se han desarrollado otras conceptualizaciones o perspectivas. Cada perspectiva se refiere a las preguntas que guían el modo de investigación social del currículo oculto, las preguntas no formuladas y las relaciones entre ellas.

Giroux, plantea tres enfoques del currículo oculto: ¹⁸

ENFOQUE TRADICIONAL

Tiene como preocupación central el cuestionamiento sobre qué hace posible la existencia de la actual sociedad y su presupuesto clave es en consecuencia que la educación juega un rol fundamental en el mantenimiento de la estructura social. Sus lemas centrales son la transmisión cultural, la socialización de roles y la adquisición de valores. Este enfoque acepta de modo acrítico las relaciones existentes entre escuela y sociedad. Su preocupación básica es el consenso y la estabilidad. La reproducción del modelo social dominante es reconocido entonces como una función positivista del proceso de escolarización. Se olvidan de esta forma los intereses políticos y económicos contextuales.

Los autores que defienden esta postura son: Parsons, Dreeben y Jackson. Por su parte, este último inicia una posición crítica sugiriendo tímidamente lo antiético de

¹⁸ Giroux, Henry. Capítulo 2. Teoría y resistencia en educación, USA. 1983. Traducción Verónica Edwards. p. 122.

la forma opresiva de usar el poder, pero luego opaca su posición considerando al currículo oculto como algo relativamente benigno, algo necesario para la adaptación social así ninguno de los teóricos tradicionales discute el currículo oculto dentro de sus significados políticos y económicos. (Giroux, 1988).

ENFOQUE LIBERAL

Su problemática general radica en develar cómo el significado llega a ser producido en el aula, se considera el conocimiento como una construcción social. El conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado al interior de las instituciones escolares. Así, este modelo ha acertado en desarrollar esquemas pedagógicos que consideran la importancia de la intencionalidad, la conciencia y las relaciones interpersonales en la construcción de significados y experiencias en el aula, pero el estudiante debe ser capaz de trabajar bajo el marco de referencia del maestro.

El marco conceptual general de este modelo se dirige a demostrar cómo alumnos y maestros ponen límites a las acciones del otro. Es decir, es un concepto apolítico de currículo oculto. Incluso Merelman termina culpando a los maestros de la existencia e influencia del currículo oculto, una real postura relativista de culpar a una víctima.

En el interior de la negociación de significados, se destacan estudios en los cuales se concluye que la escuela produce la discriminación por género y genera patrones estables de los roles genéricos masculino y femenino. (Arnot, 1981; Frazier y Dadker; Lobban, 1978, Weitzman et al 1972).

ENFOQUE RADICAL

En este enfoque el consenso es reemplazado por un énfasis radical en el conflicto y la preocupación liberal de cómo maestros y estudiantes crean significados es reemplazada por un énfasis en las estructuras sociales y las restricciones de significado de ellas derivadas.

Así prima la función política: los conceptos de clase y dominación. Se prepara para la producción, para el campo laboral, se fomenta división social y legitimación del capital, no se admite crítica u oposición, por el contrario prevalece la reproducción del actual sistema dominante.

A partir de éstas nuevas conceptualizaciones de currículo oculto, se ve la necesidad de considerarlo como un elemento teórico fundamental al interior de la reflexión y crítica pedagógicas, dentro de las cuales estará ligado ineludiblemente a una noción de liberación, de dignidad de la persona humana y de justicia social,

que promueva, más allá de la reproducción, la transformación y emancipación, sin desatender a los contextos educativo y social actuales y vigentes.

2.2.2.2 Currículo Oculto y Poder Las concepciones sobre currículo oculto son redefinidas a la luz de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. El discurso sobre escolarización se ha visto reducido en numerosas ocasiones a analogías con el sistema de producción.

Así, ha predominado la lógica de la razón instrumental, que actualmente se expresa en la necesidad creada de un aprendizaje de competencias y habilidades básicas. Los problemas políticos son transformados en aspectos técnicos, ha cambiado la perspectiva de los 60 y 70 que buscaban una educación encaminada a lograr mejores condiciones para la raza humana.

Esta lógica instrumental en la educación no sólo es producto de las actuales condiciones de producción, es un reencauche de las condiciones de principios del siglo XX, cuando se generó un movimiento educativo basado en la competencia. En todo caso siempre se ha pretendido legitimar modos conservadores de pedagogía para silenciar posibles críticas.

Es crucial entonces reconocer el “juego dialéctico entre intereses sociales, poder político y poder económico por un lado y por otro, el conocimiento escolar y las prácticas escolares. Antes de los 60 y 70, en donde surgen las teorías del

currículo oculto, se pensaba que el currículo escolar era “política y socialmente neutra y reductible a la ingeniería de comportamiento”.¹⁹ Ahora las escuelas son vistas como situaciones sociales con “curriculum dual: uno abierto y formal y otro oculto e informal”.²⁰

Se presta entonces una nueva atención a los vínculos entre la escuela y el panorama social, económico y político que constituye la sociedad más amplia. Las escuelas así ya dejan de ser vistas como cajas negras y son visualizadas como instituciones políticas, ligadas a aspectos de poder y control del modelo social dominante. Las escuelas son entonces legitimadoras y mediadoras de la reproducción cultural, de las discriminaciones, entre otros factores.

Los más antiguos teóricos del currículo oculto acordaban ya que las escuelas no solo procesaban conocimiento sino sobre todo personas, forman la personalidad, median entre la sociedad y la conciencia de los individuos. Se hace una distinción entre lo que es ideología sobre las escuelas e ideología en las escuelas. Lo primero es para qué son las escuelas, cómo trabajan y qué pueden lograr. La segunda son disposiciones, estructuras y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y la cultura informal que constituye el carácter diario de la escuela misma.

¹⁹ *Ibíd.* p. 119

²⁰ *Ibíd.* p. 119

En este marco, tres importantes consideraciones han emergido como esenciales para un entendimiento más amplio del proceso de escolarización:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el cual están situadas.
2. Las escuelas son situaciones políticas involucradas en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades.
3. Los valores y creencias de sentido común que guían y estructuran la práctica del aula no son universales a priori, sino construcciones basadas en presupuestos específicos, normativos y políticos.

Las relaciones sociales de autoridad entre maestros y estudiantes y su trabajo replican la jerárquica división del trabajo en los centros laborales, la crítica a este modelo es que los estudiantes y maestros no se adaptan exclusivamente a los caracteres opresivos de la escolarización. Es decir, no son reflejos pasivos de la lógica del capital, sino que hay agentes activos que producen y median información, lo que se denomina prácticas contrahegemónicas.

El currículo oculto, por el hecho mismo de no estar planificado y de no desarrollarse intencionalmente, tampoco podría funcionar acríticamente. Por el contrario, alumnos y profesores ejercen resistencias por medio de acciones que contradicen la reproducción esperada.

Las teorías propuestas por la escuela de Frankfurt, las corrientes psicológicas de procesamiento de la información los enfoques cualitativos en investigación, etc, han hecho un gran esfuerzo por develar lo que sucede dentro de la gran “caja negra” presente en el acontecer cotidiano de las aulas. En estos nuevos modelos teóricos, el factor novedoso es la producción, opuesta a la reproducción.

Los estudiantes pasan por encima de las normas establecidas, e incluso generan una verdadera cultura de la resistencia, ejemplos de esto son: la copia en los exámenes que evaden el control del docente por la evaluación, las preguntas que desvían la atención en un tema determinado o ponen en aprietos a los docentes, la lucha por la libertad de cátedra en los docentes, las asambleas, protestas, huelgas y manifestaciones de docentes y estudiantes, entre otros, una de las mejores pruebas de esta cultura de resistencia, lo constituye el trabajo etnográfico de Paul (Willis, 1983); él hace un seguimiento intensivo a jóvenes de la clase obrera en un colegio masculino y encuentra las siguientes conductas: sentarse por grupos en el aula para que no se disgregue la pandilla, risas, ruidos y movimientos, mirar continuo por las ventanas, cuchicheo, lectura de revistas y comics, etc. En los pasillos, colocan zancadillas, impiden el paso, entre otras conductas rebeldes. Así, los alumnos tratan de quitarle el poder a los docentes, los docentes al estado y la oposición se encuentra siempre presente.

2.2.2.3 Manejo del Poder en el Docente Para Mario Díaz V.²¹ el maestro es el sujeto emisor a quien la institución le ha conferido el poder de decir, de pronunciar, de hablar, es el que enseña, el que transforma el significado, y lo trasmite por las voces de la institución y por el lenguaje de la pedagogía. El maestro irrumpe en la práctica de transformación del saber, por eso el discurso del maestro debe reconocerse y estudiarse en la relación Saber-decir del Saber.

El discurso del maestro no constituye un proyecto deliberado de un hablante autónomo desde una intención comunicativa sino que es asumido desde un orden, desde un sistema de producción del discurso, desde principios de control, selección y exclusión que actúan sobre su producción de significados y sobre sus actuaciones específicas.

Estos principios de control en términos de Michel Foucault, son manifestaciones de Poder, pues este es esencialmente el que reprime por naturaleza a los individuos. “Somos juzgados, clasificados, obligados a deberes, destinados a cierto modo de vivir, en función de los discursos que comportan efectos específicos de poder”²²

²¹ Díaz V. Opcit. p. 43.

²² Foucault Michel. Segunda Lección. 14 de enero de 1976. Poder, Derecho, Verdad. Genealogía del Fascismo de guerra de las razas a racismo de Estado. Editorial la piqueta. Madrid. 1992.

La micromecánica del poder son la exclusión, los aparatos de vigilancia, represión, control y castigo.

El poder tiene instrumentos efectivos de formación y de acumulación de saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación, aparatos de verificación, aparatos de saber, es decir técnicas y tácticas de dominación. Así pues; nos encontramos con reglas y mecanismos de poder, efectos de verdad, incluso poder de los discursos.

En este orden de ideas no es de extrañarnos que las instituciones y los maestros, reglamenten la asistencia, la evaluación y la sumisión como mecanismos de control.

La evaluación por ejemplo es un mecanismo de poder y es evidente que a pesar de luchar contra ello, es el sentido que le ha dado la sociedad.

La educación, uno de los mecanismos sociales por excelencia para la reproducción de las sociedades, apunta a cubrir la necesidad de dar sentido y construir identidad, sobre la base del acceso y el control del conocimiento y de la información.

Estos dos últimos elementos, conocimiento e información, por la desigual distribución propia de las sociedades actuales, están concentrados en algunas

personas que por diversas circunstancias han logrado acceder a ellos y a las cuales la sociedad delega la responsabilidad de difundirlos y reproducirlos en función del desarrollo. Los maestros, cualquiera sea el nivel educativo en que se desempeñen, son parte de esta élite poseedora del conocimiento y la información. En el caso de la educación superior, el conocimiento y la información, están referidos, básicamente, a los saberes específicos de las diversas disciplinas que fundamentan las profesiones. También buscan a través de las relaciones que se establecen entre las personas, mecanismos propios para reproducirse y mantenerse.

En el campo educativo la evaluación, traducida en notas cuantitativas, cumple esta función reproductiva sobre la base de unas relaciones pedagógicas desiguales que representan para el alumno una ruptura con sus propios pensamientos y deseos educacionales y profesionales, al tener que adaptarse al decir y al hacer del maestro.

Desde la perspectiva del alumno universitario, la evaluación es un mundo privativo del maestro, en tanto éste se identifica como el sujeto que posee un conocimiento y una información y controla al interior del aula los procesos que garantizan su reproducción. El maestro determina el tiempo, el espacio y las estrategias y se constituye así en el eje central de la misma. La anterior afirmación se sustenta en las percepciones y apreciaciones conceptuales y metodológicas que los

estudiantes expresan sobre las prácticas evaluativas que realizan los docentes en la universidad.

De esta manera una de las funciones que cumple la evaluación en la universidad es la de reproducir, a través del maestro, las estructuras y los paradigmas que responden a formas, muchas veces, obsoletas de pensar y organizar la sociedad.

Desde la perspectiva histórica actual es como si el maestro se negara a renunciar a la escuela como espacio de expresión de dominio y a la evaluación como medio para usar y manifestar el poder. La evaluación sigue siendo el medio por excelencia para la manifestación del poder por parte de quien posee un conocimiento y la que imprime a las relaciones pedagógicas el carácter de relaciones de dominación de unos sobre otros. Es así como las relaciones sociales en el aula y las categorías según las cuales los educadores organizan, desarrollan, evalúan y dan significado a las actividades escolares no son neutras; tienen un compromiso ideológico cuya tendencia es reproducir las relaciones desiguales y dominantes existentes en nuestra sociedad.

Al respecto, Zambrano (1993)²³ afirma que en nuestra sociedad, poco pluralista y hegemónica, que apenas se empieza a propugnar por el reconocimiento y el respeto de las diferencias, todavía se impone el lenguaje del más fuerte; y que en

²³ Romero M, Dolores Ana, et al. La evaluación escolar. Caldas: FES. 1995. 145 p. p. 46.

la institución educativa este papel con mucha frecuencia lo ejerce el docente. La percepción que tiene el estudiante del maestro es la de un ser omnipotente por poseer un conocimiento y las maneras para mantenerlo y reproducirlo. Lo cual le confiere múltiples poderes: el poder de sancionar, elegir, discriminar, marginar, de obligar, determinar, atemorizar, imponer, permitir ascender académicamente, de acceder a un título, el poder decidir el futuro de sus estudiantes y de sus familias, el poder de despersonalizar, dominar, cuantificar a sus alumnos y al conocimiento mismo; pero ante todo, el profesor tiene el poder de conferir poder.

El Contrapoder Estudiantil

En las instituciones educativas los estudiantes crean formas de oposición a los efectos de poder que están asociados con el conocimiento, con la competencia y con la calificación. Es una lucha contra los privilegios del conocimiento, pero también es un rechazo a la propiedad privada del mismo, a su desigual distribución, a las formas inadecuadas como se pone en circulación, a la negación del acceso a maneras de producirlo, a la matematización a que son reducidos y a las representaciones sociales atrasadas que se les imponen.

El poder, según Michel Foucault, ²⁴ no existe en sí mismo, existe en la acción al poner en juego relaciones entre individuos y grupos en las que ciertas personas ejercen poder sobre otras. Visto de esta manera, el ejercicio del poder implica la existencia necesaria de dos elementos en relación, en la que uno y otro han de ser completamente reconocidos y mantenidos hasta el final como personas que actúan. En este enfrentamiento, ambos elementos pueden abrirse a un campo entero de posibles respuestas, reacciones, resultados e invenciones. Lo que pone en marcha las relaciones de poder son las diferenciaciones determinadas por la ley (propiedad privada), por las tradiciones (valores religiosos) o por el status y los privilegios (autoridad y poder en el maestro) estas diferenciaciones son al mismo tiempo sus condiciones y sus resultados.

Ante las prácticas educativas que discriminan y marginan a los estudiantes de las oportunidades de realización profesional, personal y social, recurren a sus propias prácticas de resistencia que de acuerdo a su naturaleza y a las funciones que cumplen se pueden clasificar en: prácticas de resistencia adaptativa: como la trampa, la resignación, recurrir a la suerte, al azar, lo sobrenatural, y las prácticas de resistencia conflictiva que surgen solo cuando las prácticas de resistencia adaptativa no den resultado y / o se ha agotado la vía de negociación con el maestro, el estudiante recurre a mecanismos de justicia normatizados e

²⁴ *Ibíd.* p. 51.

institucionalizados, como otro recurso para salir adelante de una situación que amenaza seriamente su continuidad o permanencia en el centro educativo.

La no correspondencia entre los objetivos, los intereses y los beneficios esperados del proceso educativo por parte de profesores y estudiantes, de un lado, y la institucionalización de las normas, del otro, generan conflicto, que según Thomas (1976), se origina cuando una persona percibe que otra ha frustrado o está a punto de frustrar algo de sus objetivos o intereses. Por su parte, Hocker y Wilment (1985), plantean el conflicto como “una lucha expresa entre al menos dos partes interdependientes, una de las cuales percibe que sus objetivos son incompatibles, sus compensaciones son reducidas y que la otra parte le impide alcanzar sus objetivos”²⁵

2.2.3 Psicología Educativa La Psicología educativa se ocupa, ante todo, de la naturaleza, las condiciones, resultados y evaluación del aprendizaje que se realiza en el salón de clases. Ausubel²⁶ la define como una disciplina aplicada que se ocupa de la naturaleza, los resultados y la evaluación del aprendizaje y de las distintas variables de la estructura cognoscitiva, el desarrollo, la capacidad intelectual, la práctica, la motivación, la personalidad, el material de instrucción, la sociedad y los profesores que la influyen.

²⁵ *Ibíd.* p. 60.

²⁶ Ausubel David, y otros. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* 2ª. edición. Editorial Trillas, México. 1989.

Asumiendo este punto de vista, al formular los principios psicológicos que se aplican a la práctica educativa, es esencial tener en cuenta las complejidades que surgen de la situación del salón de clases, como son la presencia de muchos alumnos con aptitudes, disposición y motivaciones distintas; lo difícil de la comunicación entre profesor y alumnos; las características particulares de la materia de estudio que se esté enseñando, entre otros.

Por otra parte, al aplicar un principio psicológico dado a cualquier situación de enseñanza en particular, los profesores deben hacer uso considerable de su juicio profesional; es decir, deben comparar entre sí las pretensiones de los principios pertinentes, examinar los aspectos esenciales de sus preparación y personalidad propios, evaluar la situación momentánea en el salón de clases, estimar la conveniencia de la comunicación existente y considerar los distintos factores de capacidad, personalidad, aspiración y pertinencia a una clase social de los alumnos, teniendo en cuenta que los principios aunque más flexibles y menos dogmáticos que las reglas, son generalizaciones que deben aplicarse con cuidado. La enseñanza exige sensibilidades particulares, habilidades para diagnosticar, para prescribir y poner en ejecución prácticas convenientes. Estas capacidades van más allá de lo que se aprende en los cursos de Ciencia Aplicada como los de Psicología Educativa y Desarrollo Infantil, o en los cursos clínicos como Metodología y Enseñanza Práctica. Dado que la Psicología y la Psicología Educativa se ocupan del problema del aprendizaje, como ciencia aplicada, la Psicología Educativa no trata las leyes generales del aprendizaje en sí mismas,

sino tan solo aquellas propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con las maneras eficaces de efectuar deliberadamente cambios cognoscitivos estables que tengan valor social (Ausbel, 1953) ²⁷ La educación por consiguiente se concreta al aprendizaje guiado o manipulado, dirigido hacia fines prácticos y específicos. Estos fines pueden definirse como la adquisición permanente de cuerpos estables de conocimiento y de las capacidades necesarias para adquirir tal conocimiento.

El interés de los Psicólogos en el aprendizaje, por otra parte, es mucho más general considerando otros aspectos del aprendizaje, aparte del logro eficiente de las capacidades y destrezas mencionadas para el desarrollo en un contexto dirigido. Más comúnmente, el Psicólogo investiga la naturaleza de experiencias de aprendizaje. Se puede afirmar que son los aspectos generales del aprendizaje los que interesan al Psicólogo mientras que el aprendizaje en el salón de clases, o el aprendizaje deliberadamente conducido de una materia de estudio dentro de un contexto social, es el campo especial del Psicólogo Educativo. Por lo tanto, la materia de estudio de la Psicología Educativa puede inferirse directamente de los problemas a que se enfrenta el profesor en el salón de clases.

Este último debe generar el interés por la materia de estudio, inspirar el empeño por aprender, motivar a los alumnos y ayudarlos a inducir aspiraciones realistas de logro educativo. Los profesores deben decidir lo que es importante que los

²⁷ *Ibíd.* p. 52.

alumnos aprendan, averiguar qué es lo que están listos para aprender, conducir la enseñanza a un ritmo apropiado y decidir la magnitud y el nivel de dificultad propios de las tareas de aprendizaje. De ellos se espera que organicen minuciosamente la materia de estudio, que presenten con claridad los materiales, que simplifiquen las tareas de aprendizaje en sus etapas iniciales, y que integren los aprendizajes actual y pasado. Tienen la responsabilidad de preparar programas, plantear preguntas críticas, evaluar el aprendizaje y el desarrollo, fomentar la capacidad para solucionar problemas, finalmente, ya que les incumbe enseñar a grupos de estudiantes dentro de ambientes sociales, deben enfrentarse a los problemas de la instrucción en grupo, la individualización, la comunicación y la disciplina. Así pues, los alcances de la Psicología Educativa como ciencia aplicada son extremadamente amplios.

2.2.3.1 Aprendizaje y Enseñanza Las investigaciones científicas realizadas en el campo del aprendizaje fueron principalmente obra de Psicólogos ajenos a la empresa educativa y que investigaron problemas muy alejados del tipo de aprendizaje que se da en el salón de clases. Se concentraron en el aprendizaje animal o en formas no verbales de aprendizaje humano, o bien de corto plazo y por repetición fragmentaria, en lugar de dirigir su atención al aprendizaje de cuerpos organizados de material significativo. Los estudios de los Psicólogos Experimentales fueron diseñados para producir únicamente leyes científicas de validez general y los Psicólogos Educativos sucumbieron a la tentación de extrapolar las teorías y hallazgos de sus colegas experimentales a problemas de

aprendizaje en el salón de clases. Sin embargo, los materiales aprendidos por repetición y los aprendidos significativamente se representan y organizan de modos muy diferentes dentro de las estructuras psicológicas del conocimiento de los alumnos (La estructura Cognoscitiva). Los procesos de aprendizaje son muy distintos, al igual que las variables importantes involucradas en dichos procesos. Se debe efectuar entonces una distinción entre los dos tipos de tareas de aprendizaje una de ellas involucra la adquisición a corto plazo de conceptos simples, la resolución de problemas artificiales o el aprendizaje de asociaciones arbitrarias en un ambiente de laboratorio; y la otra consistente en la adquisición y retención de largo plazo del complejo sistema de ideas interrelacionadas que caracterizan al cuerpo de conocimientos organizados que los alumnos deben incorporar dentro de sus estructuras cognoscitivas.

El énfasis en la extrapolación de la teoría y los testimonios del aprendizaje por repetición a los problemas del aprendizaje escolar ha tenido muchas consecuencias desastrosas. Perpetuó las concepciones erróneas acerca de la naturaleza y las condiciones del aprendizaje significativo y, por ello, retrasaron el descubrimiento de técnicas más eficaces de exposición verbal; convenció también a muchos educadores de que pusieran en tela de duda la relevancia de la teoría del aprendizaje respecto de la empresa educativa, y a formular teorías de la enseñanza en su intento por conceptuar la naturaleza, propósitos y efectos de la enseñanza, independientemente de sus relaciones con el aprendizaje. Finalmente alentó a muchos profesores a percibir y a presentar materiales potencialmente

significativos como si fueran de carácter repetitivo y persuadió a otros de que, como los Psicólogos Educativos conceptualizan todo el aprendizaje verbal como un proceso repetitivo, el aprendizaje significativo podría realizarse con métodos no verbales y de resolución de problemas (Ausubel, 1963 a).²⁸

Aunque una teoría válida del aprendizaje no pueda instruirnos sobre la manera de enseñar (dicho esto en sentido prescriptivo), sí nos ofrece el punto de partida más factible para descubrir los principios generales de la enseñanza que pueden formularse en términos de los procesos psicológicos que intervienen y de las relaciones de causa y efecto.

Es con base en la teoría del aprendizaje como podemos establecer nociones defendibles de la manera como los factores decisivos de la situación de aprendizaje-enseñanza puedan darse efectivamente.

Una teoría adecuada del aprendizaje no es, desde luego, condición suficiente para mejorar la enseñanza. Los principios válidos de esta se basan necesariamente en principios sustanciales del aprendizaje pero, no constituyen aplicaciones simples y directas de tales principios. Las leyes del aprendizaje del salón de clases no hacen otra cosa que conferirle dirección general al descubrimiento de los principios de la

²⁸ *Ibíd.* p. 25.

enseñanza eficaz; pero no indican lo que son tales principios. Formular los principios de la enseñanza exige muchas investigaciones suplementarias que tengan en cuenta los problemas prácticos y las múltiples variables de la enseñanza que no estén implícitas en los principios del aprendizaje mismo.

En conclusión, las teorías del aprendizaje y las de enseñanza son más interdependientes que mutuamente excluyentes. Ambas son necesarias para una ciencia pedagógica completa y ninguna de ellas es sustituto adecuado de la otra. Las teorías de la enseñanza deben basarse en teorías del aprendizaje, pero deben tener también un enfoque más aplicado; esto es, ocuparse más de la manera de manejar los problemas reales del aula; pues en éste sentido según plantea Carl Rogers

El estudiante que sigue los cursos universitarios habituales, y sobre todo los cursos obligatorios los ve como experiencias en las que ha de permanecer pasivo o insatisfecho y vive una experiencia que a su juicio no guarda relación alguna con sus propios problemas. Cuando los estudiantes universitarios ven en el curso una experiencia que puede servirles para resolver problemas que les preocupan o interesan, hay una asombrosa sensación de libertad y un verdadero progreso. Esto implica que el docente debe crear en el aula un clima que permita la realización de aprendizajes significativos.²⁹

Por tanto la función del educador consistiría en desarrollar una relación personal

²⁹ C.R. ROGERS. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Ediciones Paidós. Barcelona. España. 1984.

con los educandos y en crear en el aula un clima tal que permita el desarrollo de las tendencias naturales de autorrealización de los estudiantes.

2.2.3.2 Factores Afectivos y Sociales del Aprendizaje

“El hombre es una gota de razón en un océano de emociones”.

William James.

Retomando a C.R. ROGERS: “La vida en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante; en el que nada está congelado”.³⁰ Así, el aprendizaje significativo se lleva a cabo en la relación interpersonal, pues, el aprendizaje significativo es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad. El simple conocimiento de hechos no deja de tener su valor, no obstante, los educadores no pueden sentirse satisfechos al pensar que la adquisición de éste tipo de conocimientos constituye la educación.

Dado que la enseñanza comprende la multiplicidad de factores que influyen en el aprendizaje, la consideración de éstos factores será de importante valor para

³⁰ *Ibíd.* p. 35.

esclarecer la naturaleza del proceso de aprendizaje y las condiciones que lo afectan.

Una manera de considerar los factores del aprendizaje consiste en organizarlos por categorías interpersonales (factores internos del alumno) y situacionales (factores de la situación del aprendizaje).

2.2.3.2.1 Categoría intrapersonal La categoría de los factores internos del alumno incluyen las siguientes variables:

1. Variables de la estructura Cognoscitiva: Propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido dentro de un campo de estudio en particular, que son relevantes para la asimilación de otra tarea de aprendizaje dentro del mismo campo. Como los conocimientos de una materia tienden a estar organizados en forma de secuencia y jerárquicamente, lo que uno ya sabe dentro de un campo dado, así como el grado en que lo sabe, influye obviamente en la disposición personal para nuevos aprendizajes relacionados.

2. Disposición del Desarrollo: La clase peculiar de disposición que refleja la etapa del desarrollo intelectual del alumno, así como las capacidades y modalidades del funcionamiento intelectual en esa etapa. La dotación cognoscitiva de un alumno de quince años de edad lo apresta evidentemente para otros tipos de tareas de aprendizaje, impropias para los de seres a diez años de edad.

3. Capacidad Intelectual: Es el grado relativo de aptitud escolar general del individuo (La inteligencia general o el nivel de agudeza), y su posición relativa respecto de capacidades cognoscitivas específicas, más diferenciadas o especializadas. Lo bien que un alumno aprenda un tema de ciencias, matemáticas, literatura u otra asignatura dependerá obviamente de su inteligencia general, de sus capacidades verbales y cuantitativas y de su habilidad para resolver problemas.

4. Factores motivacionales y actitudinales: Constan del deseo de saber, la necesidad de logro y autosuperación y la involucración del yo (interés) en un campo de estudio determinado. Éstas variables generales afectan a condiciones relevantes del aprendizaje como el estado de alerta, la atención, el nivel de esfuerzo, la persistencia y la concentración.

5. Factores de la personalidad: Implican las diferencias individuales en el nivel y tipo de motivación, de ajuste personal, de otras características de la personalidad, y de nivel de ansiedad, factores subjetivos como éstos tienen profundos efectos en los aspectos cuantitativo y cualitativo del proceso de aprendizaje.

2.2.3.2.2 Categoría situacional Ésta categoría incluye las siguientes variables de aprendizaje:

1. La Práctica: Su frecuencia, distribución, método y condiciones generales del aprendizaje (Incluida la retroalimentación o conocimiento de los resultados).
2. El Ordenamiento de los materiales de enseñanza, en función de cantidad, dificultad, tamaño de los pasos, lógica interna, secuencia, velocidad y uso de auxiliares didácticos.
3. Ciertos factores sociales y de grupo: La atmósfera o clima psicológico del salón de clases, la cooperación y la competencia, la estratificación social, el marginamiento cultural y la segregación racial.
4. Características del profesor: Sus capacidades cognoscitivas, conocimiento de la materia de estudio, competencia pedagógica, personalidad y conducta.

Gagné ³¹ afirma que las variables intrapersonales y situacionales tienen efectos interactivos en el aprendizaje, así mismo, que las variables externas no pueden ejercer efectos sin que existan en el alumno ciertos estados resultantes de la motivación, del aprendizaje previo y del desarrollo. Tampoco las capacidades internas por sí mismas pueden generar el aprendizaje sin la estimulación proporcionada por eventos externos. Como problema de investigación el del aprendizaje consiste en hallar las relaciones necesarias que deben obtenerse entre variables internas y externas para que ocurra un cambio de capacidad. La

³¹ Gagne, Citado por David Ausubel y Otros. Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo. Segunda Edición. Trillas. México. 1989. p. 40.

enseñanza puede concebirse como el establecimiento y el arreglo de las condiciones externas del aprendizaje de manera que interactúan en grado óptimo con las capacidades internas del alumno, a fin de que se produzca un cambio en éstas capacidades.

2.2.3.2.3 Categorías cognoscitiva y afectivo-social Los factores del aprendizaje también se pueden agrupar en categorías cognoscitiva y afectivo-social. En el primer grupo se incluyen los factores intelectuales relativamente objetivos, y en el segundo, los determinantes subjetivos e interpersonales del aprendizaje. Considerando los factores motivacionales y actitudinales, los factores de la personalidad, los factores sociales y de grupo, y las características del profesor ya que de la misma manera como los efectos de los factores intrapersonales y situacionales interactúan con el aprendizaje, las variables cognoscitivas y afectivo-sociales también influyen concomitantemente en el proceso que nos ocupa, indudablemente interactúan de diversas maneras. El aprendizaje de salón de clases no ocurre en el vacío social, sino tan solo en relación con otros individuos que generan en la persona reacciones emocionales y sirven de representantes impersonales de la cultura. Durante el desarrollo de la personalidad el individuo adquiere también una orientación motivacional característica hacia el aprendizaje. Esto no afecta solamente su modo de adquirir nuevos juicios de valor, sino que también influye en los alcances, profundidad y eficiencia del proceso de aprendizaje.

La motivación; aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son mediados principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración.

2.2.3.2.4 Clima en el salón de clase Hay buenas razones para creer que el clima del salón de clases (autoritario o democrático) causa profundos efectos en las actitudes hacia la escuela, en la conducta social general dentro de ésta y en el aprendizaje de los valores adultos (Ausubel 1965, De Cecco, 1972; Stern, 1963).

³² Parece razonable suponer que a medida que los niños crecen en una sociedad democrática, y particularmente de la adolescencia en adelante, los controles autoritarios debieran hacerse progresivamente más liberales, a fin de satisfacer las necesidades crecientes de autodeterminación y desenvolvimiento de las capacidades de dirigirse así mismo y autodisciplinarse, pero las prácticas prevalecientes siguen estando muy lejos todavía de las normas deseables de la práctica de salón de clase democrática y apropiada.

En general, la franca sumisión es la respuesta más común que los preadolescentes y los adolescentes dan al autoritarismo excesivo en el salón de clase, en especial si son muchachas y muchachos que proceden de hogares de la

³² *Ibíd.* p. 401.

clase media, donde se concede gran valor al éxito escolar; sin embargo, los adolescentes con otros antecedentes pueden reaccionar con agresión y hostilidad abiertas hacia los profesores, con negativismo o con sabotaje pasivo. Otros más todavía pueden desertar, con todo aun aquellos adolescentes que aparentemente llegaron a reconciliarse con la continuación de un papel infantil, incongruentemente sumiso, tal vez no acepten en realidad el autoritarismo que acatan en apariencia, y respondan con resentimientos reprimidos y con otras reacciones emocionales de tono negativo.

2.2.3.3 Rol del Docente Parece evidente que el profesor debe constituir uno de los factores más importantes del proceso de aprendizaje. En primer lugar, desde el punto de vista cognoscitivo, lo amplio y lo persuasivo que sea su conocimiento de las materias establece, desde luego, una diferencia. En segundo lugar, al comunicarse con sus alumnos, podrá ser más o menos capaz de presentar y organizar con claridad la materia de estudio, de explicar lúcida e incisivamente las ideas y de manejar con eficacia las variables importantes que afectan al aprendizaje. Al comunicarse con sus alumnos podrá ser más o menos capaz de traducir su conocimiento a formas que implican el grado de madurez cognoscitiva y de experiencia en la materia que aquellas muestren.

Ciertos aspectos claves de la personalidad del profesor parecerían, lógicamente, tener importante relación con los resultados del aprendizaje en el salón de clases. Consideraciones teóricas sugieren que el principal de ellos estribaría en su grado

de compromiso o de participación del yo en el desarrollo intelectual de sus alumnos y en su capacidad para generar excitación intelectual y motivación intrínseca para aprender.

Aparte de éstos atributos cognoscitivos y de personalidad, tan decisivos, que influyen de manera directa en el proceso de aprendizaje, hay un amplio espectro de características personales que debería ser compatible razonablemente con la eficiencia de la enseñanza.

Las variables cognoscitivas (tales como el grado de preparación y rendimiento en la materia de los profesores o su nivel de inteligencia) se relacionan, sólo de manera insignificante, con los resultados del aprendizaje de los alumnos, parecería que la mayoría de éstos factores constituyen variables limitantes que afectan el aprendizaje de los alumnos; esto es, más allá de cierto nivel mínimo o crítico, carecen de influencia en la eficacia del profesor. Un enfoque más prometedor sería:

a) Evaluar la fuerza lógica y la coherencia del conocimiento académico del profesor y

b) Medir su capacidad de presentar, explicar y organizar la materia de estudio de manera lúcida, de manipular con eficacia las variables que afectan el aprendizaje y

de comunicar su conocimiento a los alumnos de manera tal que resulte apropiado para su nivel de disposición hacia la materia.

Es lógico que los profesores que manifiestan habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje promuevan resultados superiores en sus alumnos. Después de todo, ésta capacidad es característica central del proceso de enseñanza y, por tanto, debiera ser índice clave de la competencia profesional en la enseñanza.

Una manera de evaluar las características del profesor en función de su pertinencia para la eficacia de la enseñanza consiste en considerar los diferentes papeles que desempeñan los profesores en nuestra cultura y la importancia relativa de tales papeles. En los últimos años, el alcance de la función del profesor se ha expandido enormemente, más allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos como ser sustituto de los padres, amigo y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales aceptados y facilitador del desarrollo de la personalidad; pero sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de tales funciones subsidiarias, es innegable, sin embargo, que el papel más importante y distintivo del profesor, en el salón de clases moderno, es el de ser director de las actividades de aprendizaje (al dirigir las actividades de aprendizaje de los alumnos). La principal función del profesor ya no es, o ya no debería ser; la de darles información, como ya se puso de relieve, ésta función podría ser ejecutada

con más eficiencia mediante materiales de enseñanza adecuadamente programados pero, lamentablemente, vistos en retrospectiva por los estudiantes, en cualquiera de sus funciones los profesores no son evidentemente muy eficientes. Una muestra de estudiantes universitarios, por ejemplo, informó que sólo el 8.5% de sus profesores ejercía influencia importante en su desarrollo intelectual o personal; y en éste aspecto no se les atribuyó influencia apreciable a más de las tres cuartas partes de los profesores en cuestión. (Allport 1964).

Un interesante estudio sobre la manera como perciben alumnos adolescentes a sus profesores indica que se aprecia que éstos desempeñan tres clases principales de papeles: El de amigos, el de antagonistas y el de manipuladores del estatus en situaciones de aprendizaje (Cunningham, 1951). Como amigos, son más “viejos y sabios”, consejeros, serviciales, aportadores de seguridad, confidentes, y ocasionalmente, “compinches”. Como antagonistas son considerados aburridos, arbitrarios, “enemigos” a los que hay que “combatir” y “engañar”, y como manipuladores son los demonios del poder a los que hay que temer, obedecer, respetar y apaciguar. Gran parte de éste papel representa obviamente un desplazamiento de sentimientos hostiles dirigidos originalmente hacia los padres.

Los profesores comparten también gran parte de la orientación antiadulta general de los adolescentes. En los aspectos de aprendizaje de la situación escolar, los profesores son percibidos entre otros como: “Organizadores eficientes” para dirigir

proyectos de trabajo, como “males necesarios” en la adquisición del conocimiento, como “escalones” hacia futuras recompensas de estatus, como dispensadores de aprobación y rechazo, y como árbitros morales que pueden absolver de culpa así como señalar acusatoriamente.

El maestro en el mundo contemporáneo y sus problemáticas de orden social, económico, ético, político, educativo, etc, debe ser un profesional que fundamente su quehacer en la constante reflexión en torno a su rol y en la actualización continua de sus conocimientos y perspectivas de la realidad.

Bajo esta concepción, el actual docente es o deberá ser líder y promotor de cultura, dinamizador de procesos psicosociales que propendan por el bienestar individual y colectivo, abierto a la participación y a la crítica y generador de valores en este mismo orden.

El rol del docente en los últimos tiempos, ha ocupado por el contrario una posición diferente en la sociedad, la posición de un trabajador más, de un reproductor más y de un agente social pasivo encargado de vigilar a un grupo de estudiantes en la búsqueda de conocimientos acumulativos y descontextualizados.

En este sentido, el docente se ha ocupado tradicionalmente de conservar prioritariamente el orden social vigente. Basta, observar a cualquier docente en su aula, con sus particulares comportamientos de director, ordenador y centro de

atención de la clase. Aún en aquellos que promulgan el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, es común vislumbrar los rezagos de la educación tradicional, que limitan al docente al aula y lo ubican en una situación jerárquica superior a los estudiantes.

Buendía (1984) citado por Guazmayán (2000) afirma: “En tanto su posición dentro del aula es del más alto prestigio y de gran autoridad frente a los alumnos, fuera de la escuela el instructor disfruta de un estatus modesto sino ya francamente inferior”³³

Opuesto a lo anterior, la propuesta alternativa es formar y transformar a los maestros hacia un ejercicio profesional enmarcado en la calidad, la equidad y la efectividad de la educación requerida para el nuevo milenio.

Se promueve un docente culto y creativo frente a los retos de la actual sociedad, que supere su rol tradicional de escasa autoexigencia y a través de la investigación y mejoramiento de su ejercicio docente, asuma un discurso y una acción que trascienda el cumplimiento de un deber y exprese su integralidad como ser humano y como profesional.

El maestro debe estar preparado para asumir al estudiante teniendo en cuenta sus

³³ Buendía, citado por Guazmayán, Carlos y Otro. Elementos conceptuales para la formación de docentes. Pasto. UDENAR. 2000.

capacidades cognitivas, su afectividad y sus contextos específicos. El saber en la sociedad actual, solo puede constituirse como gestor de transformaciones, si va de la mano con una ética educativa que conlleve al logro del bienestar individual y colectivo.

Así, la pedagogía será enmarcada desde lo político, ideológico, en el libre albedrío y en congruencia con ello, producir sistemas educativos con amplia fundamentación humanística, pero a la vez científica y tecnológica, factores que actúan en pro de la dignidad humana.

2.2.3.4 Rol del Psicólogo Entre los objetivos generales que orientan el trabajo del Psicólogo están:

1. Propiciar el desarrollo pleno de los individuos que integran una comunidad.
2. Favorecer el desarrollo psicosocial a través de actividades que apunten a la promoción de la salud, prevención e intervención en eventuales conflictos derivados de la dinámica de las tres dimensiones de la actividad humana: Individual, grupal y organizacional.
3. Promover la aceptación e integración de la dimensión psicológica como un componente de fundamental incidencia en la dinámica de los vínculos y la comunicación humana.
4. Colaborar a través de su saber profesional en la mejora continua de la calidad de vida participando además en la elaboración, evaluación y sostén de los

proyectos formativos que dinámicamente desarrollan las organizaciones y particularmente las instituciones educativas fundamentalmente en lo que se refiere al nivel de comprensión y a la capacidad de reacción de la institución frente a aquellas situaciones nuevas que interpelen significativamente las estructuras y sistemas de funcionamiento ya instituidos contribuyendo así al crecimiento y fortalecimiento integral e integrado del ser humano.³⁴

2.2.3.5 Rol del Psicólogo Docente La Psicología ha realizado amplios aportes a la Pedagogía, desde los modelos pedagógicos tradicionales (currículo técnico), hasta los actuales (Ejemplo. currículo cognitivo) se han fundamentado en teorías psicológicas, desde el Conductismo hasta la actual Psicología Cognitiva.

No obstante, esta permanente unión teórica, ha tenido escasa influencia sobre la práctica del Psicólogo docente y por el contrario muchos de estos profesionales han sido cuestionados en torno a su desconocimiento de los procesos pedagógicos.

En ausencia de referentes teóricos frente al tema en mención, se realiza aquí un intento por poner sobre la mesa elementos que ayuden a develar la relación: psicólogo-ejercicio docente.

³⁴ www.Psicólogos.Org.uy

Dentro de la Psicología Social, se concibe el rol como el conjunto de las expectativas frente al desempeño de los individuos en una posición social determinada y las conductas efectivamente asumidas por la mayoría de sujetos en esa situación particular. El rol se constituye así en el conglomerado de conductas típicas de una posición social, así como de actitudes y patrones que incluyen a un individuo en un cargo, título o situación social. Así, el psicólogo ubicado dentro de un rol profesional particular, en el cual debe cumplir unos requisitos fundamentales que lo acrediten como representante de esta disciplina. Dentro de estos requisitos es fundamental su capacidad empática, su adecuado manejo emocional, el conocimiento teórico y técnico de la ciencia psicológica, comportamiento ético frente a su propia vida y la de sus consultantes o asesorados, entre las más importantes.

Por su lado, el docente psicólogo, además de poseer estas características, debe además poseer las herramientas pedagógicas que le permitan dinamizar en los estudiantes procesos psicosociales que los llevan de igual manera, a partir del proceso formativo, a asumir el rol de psicólogos, el trabajo del psicólogo docente se complejiza aún más si se considera que debe formar un profesional con alta capacidad de respuesta a las actuales exigencias sociohistóricas que exigen del psicólogo unas habilidades especiales y un conocimiento profundo de la complejidad del ser humano: “Habilidades que reorienten el imaginario colectivo, nuevos valores, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales congruentes con las exigencias del siglo XXI” (Guazmayán y Ramírez, 2000).

La Psicología organizacional ha hecho grandes aportes en investigaciones recientes sobre las instituciones educativas afirmando que en el subsistema psicosocial de la universidad como “comunidad académica” el cuerpo docente posee una parte significativa del poder como poseedores del conocimiento y realizadores de la investigación. El docente tiene una doble función, como profesional y como miembro de la comunidad universitaria, la primera se refiere al que hacer propio de su área de especialización, y la otra a servicios académicos o administrativos que le corresponda realizar con respecto al departamento, o como autoridad de la universidad. Esta última función también implica cierto poder y oportunidades de participación en la toma de decisiones universitaria. El cuerpo docente es heterogéneo, ya que sus integrantes pertenecen a diversas disciplinas y cada una de ellas ha establecido su propio sistema de valores y sus métodos; esto diferencia a una disciplina de la otra y también a sus miembros. Aunque existe una jerarquía estructural formal para los docentes: instructor, asistente, asociado, agregado y titular; ello no afecta sustancialmente las actividades de enseñanza, investigación y extensión que desempeñan, ya que igualmente, poseen el mismo grado de autonomía.

Tradicionalmente, el docente se ocupaba sólo de sus intereses académicos. Hoy en día, las soluciones de los problemas del campo laboral se buscan en las universidades, así ha surgido el profesor e investigador como asesor o consultor, y cada día aumenta la demanda por los conocimientos que divulga. Con esto se ha

logrado que la enseñanza no sea la actividad central del que hacer universitario para el docente, la investigación ha llegado a ser casi lo más importante.

2.2.4 Psicología Social La Psicología Social es un área de la Psicología general que se encarga de estudiar al individuo como integrante activo de uno o diversos grupos humanos. Así, aborda la influencia mutua en el comportamiento y actitudes de las personas, como resultado de la interacción social.

La influencia social puede entenderse como el ejercicio del poder por parte de una persona o conjunto de personas sobre otra u otras, en especial, a nivel del comportamiento observable. Es decir, dada la presencia real o imaginaria de alguien es esperable que la conducta de otro cambie por encontrarse en una situación social. Cuando esa influencia es mutua se habla de interacción.

Dentro de la Psicología Social, Lewin (1935), considerado el Padre de esta rama del saber, concibe el poder como “la posibilidad de inducir fuerzas de una cierta magnitud sobre otra persona”. Por su parte, Pfeffer (1992) lo define como “la habilidad potencial para influir sobre las conductas, cambiar el curso de las acciones, vencer las resistencias y hacer que las personas hagan cosas que no harían de otro modo”.

El poder es relacional, es decir, se habla de él en relación con otras personas o grupos, por parte de determinados individuos o agrupaciones. A su vez, surge de

la dependencia mutua entre las diferentes partes, pero enfatizando en la mayor fuerza por parte de quien lo ejerce u ostenta. Además, el poder es un potencial porque puede existir sin ser utilizado, pero estando siempre implícita la capacidad para ejercer influencia sobre otra persona.

Worchel y Cols (2002) ³⁵ plantean que la principal diferencia entre influencia y poder, es que poder es la capacidad potencial de inducir un cambio, mientras que la influencia es el cambio real en la conducta de una persona a partir de la conducta de otra.

El poder social puede clasificarse de diferentes maneras. En general, tal como plantea Worchel y Cols ³⁶ existen 6 tipos de poder:

-Poder coercitivo: Se fundamenta en la capacidad de impartir amenazas y castigos; demanda vigilancia y corre el riesgo de generar resentimientos o mutuas reacciones agresivas. Se basa en el dominio y la superioridad.

-Poder de la recompensa: Es aquel que se asienta en la capacidad de otorgar reforzamiento positivo, en forma material o moral. Se duda aquí si el cambio de conducta dé como resultado un cambio de actitud o internalización de una

³⁵ Stephen Worchel. Psicología Social. Thompson. México. 2002. p. 337.

³⁶ *Ibíd.* p. 339-340.

conducta, pues según la teoría de la disonancia cognoscitiva el actor sabe que hace algo por la recompensa.

-Poder legítimo: Es el poder que una persona tiene por su función o posición. Es un poder formal que generalmente se limita a un ámbito particular, por ejemplo, el trabajo.

-Poder de experto: Está fundamentado en el reconocimiento que otros hacen de ciertas capacidades o conocimientos especiales.

-Poder referente: Se da por admiración o agrado. Se busca por comparación social, ser igual o similar a otros y así se imita su comportamiento. Parece que es el de más probabilidad de internalización.

-Poder de la información: Cuando se posee determinada información o testimonio que interesa especialmente a los demás.

En el caso del docente, se puede decir, siguiendo a Peiró y Meliá (1999), que posee sobre los estudiantes un poder formal, caracterizado por su legitimidad, asociado al respaldo institucional y al rol que desempeña dentro del sistema educativo. Pero no se puede dejar de lado el ejercicio paralelo de un poder informal, asignado por los estudiantes a quien es portador de múltiples

conocimientos y habilidades profesionales, que lo hacen digno de admiración, respeto y hasta sumisión, en muchas oportunidades.

Entre el poder y la conducta ejercida, existe un puente constituido por las tácticas de influencia utilizadas por el docente o lo que es lo mismo, el ejercicio del poder docente. Entre estas tácticas pueden considerarse:

- La Presión: Consistente en recordar continuamente una tarea por realizar y comprobarse si efectivamente se ha realizado, constituyéndose en una exigencia por parte del docente.

- El Intercambio: Es ofrecer ayuda a cambio de llevar a cabo lo que se pide. Ejemplo: Recompensas en puntos, calificaciones, exoneraciones, entre otros.

- Persuasión Racional: Utilización de argumentos lógicos y evidencias objetivas para las conductas exigidas con frecuencia, el docente alude a la necesidad de aprovechar tiempo y recursos en pro de una buena formación.

- Intereses Personales: Informalmente se puede recurrir a los sentimientos de amistad y apoyo para lograr en los estudiantes la conducta deseada.

- Refuerzos Verbales: El docente es fuente potencial de reforzamiento y puede utilizar elogios o llamados de atención a favor de alcanzar los logros de aprendizaje propuestos.

- Legitimación: Consiste en basarse en la normatividad de la institución educativa para guiar el accionar de los estudiantes.

- Coalición: Acuerdo entre docentes para lograr los objetivos. Así, nos damos cuenta que el ejercicio del poder se realiza a partir de conductas manifiestas mediante las cuales se operacionalizan sus bases.

Worchel y Cols (2002) ³⁷ aportan además comprensión de las respuestas a la influencia social, que pueden ser principalmente: Sumisión, identificación o internalización. La sumisión alude a un cambio público y externo en la conducta, es decir, no implica un cambio privado en la conducta de una persona. La identificación se presenta cuando se adoptan realmente las normas de una persona o grupo por admiración o deseo de establecer una relación. Este cambio será temporal, durará mientras dure la admiración. Por su parte, la internalización, es congruente entre la nueva opinión y el sistema de valores general del individuo. Cabe además agregar la importancia de que desde la Psicología Social se profundice en el fenómeno de la obediencia, como una conducta derivada de la influencia social, que históricamente en la humanidad a llevado a casos extremos, como el de los Nazis que obedecieron ciegamente a Hittler.

Experimentos realizados en este ámbito desde la Psicología Social, no permiten extrapolar las conclusiones más allá del laboratorio y por tanto sería interesante

³⁷ *Ibíd.* p. 338-339.

llegar a comprender en qué circunstancia se produce la obediencia y específicamente en qué casos y situaciones se presenta en el ámbito de la relación docente-alumno.

Además de los elementos citados desde la psicología social aplicados a la comprensión del poder en el docente se considera importante acudir a otra fuente que desde la misma área del saber, la psicología social, puede servir de marco para entender la problemática del poder en el docente. Se trata de los elementos teóricos propuestos por Theodor Adorno, psicólogo, en el libro “la personalidad autoritaria” publicado en 1950. Este libro constituyó un hito en la psicología social.

Partiendo del estudio del etnocentrismo, Adorno realiza el hallazgo de un concepto más amplio como es la tendencia antidemocrática, que más tarde desembocará en el postulado de “síndrome autoritario”. Según el autor, el autoritarismo es el conjunto de actitudes o creencias estructuradas ideológicamente, y sobre todo, a un temperamento típico, a una forma del carácter. Un autoritario rechazaría desconfiadamente de su trato a personas de otras razas y sería intransigente en el condenar a todo aquel que viole los usos tradicionales.

En general, la teoría de Adorno se dirige más a conflictos políticos mundiales y se apoya en estudios sociológicos. Sin embargo, muchos de sus elementos, por ser psicossociales se pueden aplicar a la presente investigación, en la medida en que proporciona fundamento teórico para comprender uno de los extremos en el

manejo del poder docente: el autoritarismo. De esta forma el pensamiento de Adorno se apoya en elementos psicoanalíticos que confieren al síndrome autoritario, entre otras, las siguientes características:

- Convencionalismo, o adherencia estricta a las costumbres y valores tradicionales de una sociedad.
- Sumisión autoritaria, o necesidad emocional exagerada de obediencia a superiores que encarnan los valores tradicionales, a través de su aceptación acrítica.
- Agresión autoritaria, traducida en castigos severos como medio para lograr adhesión a las normas.
- Antiintracepción, inconformidad con el libre pensamiento y acción, incluso con la espontaneidad.
- Estereotipo, o prejuicios frente a los demás o rotulaciones de los mismos.
- Orientación al poder, se refiere a la adhesión a todo lo que se relaciona con los hilos de poder, así como el desprecio de toda debilidad personal.

Respecto a lo anterior es de anotar que la sola posesión de poder sobre otros influye en la manera en que pensamos de los demás, en especial en aquellos sobre los que poseemos ese poder; es más, el poder influye en la forma como se procesa información sobre los demás y puede inducir errores en la cognición social. Los poderosos no tienen tiempo por lo general, de prestar atención a cada uno de los subordinados y pueden recurrir, por ejemplo, a los estereotipos para formar impresiones de los demás.

De esta manera, se visualiza el aporte que la psicología social confiere a la comprensión del proceso educativo. Actualmente este aporte se hace cada vez mayor, teniendo en cuenta el auge de la psicología social aplicada, que entre otros espacios se ocupa de comprender la educación y los ambientes en que esta tiene lugar.

2.2.5 Cultura Organizacional y Universidad La organización, como sistema social, institucionaliza y refuerza normas y estándares, las cuales influyen sobre el comportamiento. Estas normas y las presiones que se ejercen para su aceptación son frecuentemente sentidas como obligaciones para actuar de determinada manera (Barker, 1968).³⁸

Según Barker tanto para la teoría de campo (Lewin, 1936), como para la teoría de la Gestalt (Combs y Snigg, 1959), cada persona evalúa e interpreta el medio específico en el cual está inmerso, se forma un modelo de él con significado y así su “realidad” va a consistir en las interpretaciones que hace de sí misma y de su ambiente cuando interactúa en él. En este contexto se afirma que la presión que se ejerce en la organización para conformar los estándares y las expectativas de grupo, condicionan la percepción que el individuo tiene de la realidad (Barker, 1968).

³⁸ Barker, citado por Álvarez G, Guillermo. En Revista interamericana de Psicología Ocupacional. Volumen 11, Números 1 y 2. Cincel Ltda. 1992. p. 28

El ambiente interno o medio específico percibido, conforma lo que se ha denominado cada vez más frecuentemente como “clima organizacional”. Este, aunque se refiere a propiedades o características que se encuentran en el ambiente de trabajo, interactúa permanentemente con las características individuales para determinar el comportamiento. De aquí que la conducta de los individuos no nace solo de sus características individuales, sino que también es influenciada por la situación total en la que se encuentran (Forehand y Gilmer, 1964).

Dressler (1985),³⁹ en su estudio sobre las organizaciones, diferencia dos tipos: Las organizaciones destinadas a realizar tareas predecibles y de rutina, donde lo importante es la eficiencia, tienden a ser cerradas y mecánicas, se basan en el cumplimiento de las reglas, tienen una división especializada del trabajo y un liderazgo directivo. Y las organizaciones que tienen tareas no rutinarias, donde lo importante es la creatividad y las actividades que requieren iniciativa, tienden a ser abiertas y orgánicas, no exigen a sus miembros ceñirse estrictamente al reglamento, los cargos son menos especializados y el liderazgo más participativo.

La institución educativa incluye, en mayor o menor grado, las características de ambas organizaciones. La institución educativa es una organización humana, integrada por individuos que asumen diferentes papeles: estudiantes, docentes,

³⁹ Dressler, citado por Álvarez G, Guillermo. *Ibíd.* p. 51.

directivos, empleados, etc., cuyo propósito básico es el garantizar la transmisión, adquisición y producción del saber.

El comportamiento de un grupo educativo se debe tanto a factores internos como a factores externos al grupo. Los factores externos se refieren a las condiciones físicas y a las situaciones en las cuales se desarrolla la actuación del involucrado. Los factores internos se refieren a los elementos humanos que participan e integran la institución educativa, es decir, los estudiantes, los docentes, los empleados y los directivos.

Los estudiantes son diferentes entre sí, por múltiples razones: nivel socioeconómico, nivel cultural, grado de inteligencia, experiencia, estado físico, intereses, aspiraciones, aptitudes, edad, sexo y sus motivaciones en general. Se afirma que la percepción que tengan de sí mismos, de sus compañeros, de cada profesor y de la institución en general (estilo de liderazgo, organización, etc) depende tanto de sus características individuales como de su posición en la organización. Los docentes, empleados y directivos, al igual que los estudiantes, son distintos entre si por su edad, sexo, experiencias, inteligencia y madurez emocional, preparación, nivel socioeconómico, logros, aspiraciones, intereses, interés por su área específica, sus motivaciones en general. Igualmente se afirma que éstos factores son decisivos en la percepción que tengan del grupo educativo y de la institución en general. La percepción que el estudiante tenga del docente

influye necesariamente en las relaciones de aceptación o de rechazo que se presentan a nivel individual o a nivel grupal.

El comportamiento de un grupo educativo obedece entonces a factores internos de las personas que lo integran: expresiones, sentimientos, actitudes, aspiraciones, frustraciones, percepciones; y a factores externos, es decir, las circunstancias favorables y desfavorables en donde se realiza el encuentro de las personas en situación de enseñanza aprendizaje.

Tres son los objetivos institucionales predominantes en las instituciones de educación superior, los cuales hacen referencia a: Primero la difusión de conocimientos, lo cual se realiza a través de la enseñanza; segundo la creación y avance del conocimiento, que se logra a través de la investigación; tercero el servicio a la sociedad, mediante los programas de extensión; los participantes de la comunidad educativa desempeñan distintos papeles en el sistema psicosocial que es la institución universitaria y tienen diferentes objetivos y motivaciones; e igualmente tienen un alto grado de autonomía. Pero si la institución educativa ha de lograr sus objetivos, debe mantener un ambiente interno de libertad intelectual, lo cual es necesario para la difusión del conocimiento, en este contexto, el ambiente interno de la institución educativa o clima organizacional, debe ser propiciador y estimulador de esas condiciones.

Para Likert (1967) ⁴⁰ los esfuerzos por describir el clima organizacional de instituciones educativas buscan evidenciar las características del sistema de interacción-influencia existente en cada una de ellas, su investigación muestra que el clima organizacional es el producto de la interacción del individuo, su grupo y el entorno. Este proceso de interacción y el sistema de interacción-influencia, incluye los procesos de comunicación, motivación, liderazgo, establecimiento de metas, toma de decisiones, coordinación, control y evaluación. La forma en la cual esas interacciones son efectuadas en la organización (características y cualidades), ejercen una influencia importante en desarrollar y moldear la conducta humana (Likert, 1962; Barker, 1968). ⁴¹

Benne 1975, ⁴² expone en este orden de ideas, cuatro elementos de deshumanización en las instituciones educativas que deben ser cambiados, a saber: primero mirar a los estudiantes como sujetos pasivos, y objetos determinados del ambiente; segundo ignorar la integración de los sentimientos, emociones, aspiraciones, deseos y conocimientos de los estudiantes; tercero aumentar la autoridad burocrática y la disciplina autoritaria; cuarto contentarse con transmitir la cultura heredada. Este estilo gerencial propicia un ambiente interno no motivador del desarrollo educativo. Así, varios autores señalan la importancia de tener en cuenta los factores sociales o psicológicos como la relación estudiante-

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 53.

⁴¹ *Ibíd.* p. 54.

⁴² *Ibíd.* p. 54.

profesor (Flanagan y Trueblood, 1983); ⁴³ incluyendo valores, creencias y actitudes de los miembros de la comunidad escolar, que se reflejan en los patrones y procesos instruccionales y las prácticas de comportamiento expresadas a través del tiempo (Lazotte y colaboradores 1980). ⁴⁴ Y en cuanto a los procesos de liderazgo, hacen énfasis en el modelaje, la construcción de consenso y el Feedback permanente entre y para profesores y estudiantes (Squires y colaboradores, 1981).

Las investigaciones sobre el clima organizacional en instituciones de educación superior son relativamente nuevas. Robert Pase (1968), ⁴⁵ es considerado como uno de los pioneros. Afirma que el ambiente interno de una institución educativa puede considerarse y entenderse desde diferentes puntos de vista, destacándose entre ellos el punto de vista psicológico, es decir, en términos de cómo perciben el ambiente interno de la institución quienes la integran; y que tanto a los educadores, orientadores y directivos, les interesa conocer esa percepción.

Howard (1974) ⁴⁶ destaca en su tesis que la emoción juega un papel importantísimo en la motivación y que, por lo tanto una relación segura y cálida es esencial para un aprendizaje efectivo. Sin embargo, la mayoría de los climas educativos son emocionalmente estériles. Y en definitiva el aprendizaje después

⁴³ *Ibíd.*. p. 54.

⁴⁴ *Ibíd.* p. 55.

⁴⁵ *Ibíd.* p. 63.

⁴⁶ *Ibíd.* p. 90.

de todo, es un proceso humano, personal y emocional así como intelectual, que la organización educativa debe ser un lugar donde la gente se pueda comunicar sin ningún tipo de discriminación; donde la gente pueda tener progresivamente más control sobre lo que ellos aprenden y cómo lo aprenden, donde cada individuo debe ser considerado en el desarrollo del currículo, sin embargo, concluye el autor, no hemos aprendido a construir una institución educativa humana.

Los teóricos del clima organizacional establecen como factores determinantes de una óptima relación educativa: la existencia de respeto, confianza, motivación, oportunidades para aportar, constante crecimiento académico y social, identificación y atención institucional. Junto con los factores determinantes del programa educativo que se refieren a aquellos indicadores que lo identifican. Este es óptimo cuando existe oportunidades para el aprendizaje activo, atención a las expectativas individuales, variados ambientes de aprendizaje, currículo flexible y en constante ajuste, adecuándose cada vez más a las necesidades de formación, apoyo al proceso de aprendizaje y variados sistemas de evaluación. Apoyados en los factores determinantes del proceso educativo que hacen referencia aquellos indicadores que identifican el proceso educativo que es óptimo cuando existen efectivas estrategias de enseñanza aprendizaje, constante ajuste de las metas, identificación y manejo de conflictos, comunicación efectiva, participación en la toma de decisiones, autonomía corresponsable y planificación del futuro.

Howard (1973), ⁴⁷ señala que muchas instituciones, donde el clima es percibido como cerradamente autoritario, el estudiante está en una situación de continua crítica, desconfianza, sarcasmo y baja motivación, de tal manera que la automotivación y la autoconfianza se ven destruidas. En cambio, en las instituciones en donde el clima educativo es percibido como abierto, positivo, se observa que se estimula la iniciativa, la creatividad, la confianza, la originalidad, la independencia, etc, por lo que afirma que la emoción juega un papel importantísimo en la motivación y que por lo tanto, una relación segura y cálida es esencial para un aprendizaje efectivo.

Las investigaciones realizadas en torno a la percepción del ambiente interno, el clima de la organización y los factores que influyen en esa percepción, muestran que: el estilo de liderazgo de las autoridades correlaciona de manera significativa con la percepción del clima organizacional (Halpin y Crofts, 1962; Anderson, 1965; González, 1980; Marín, 1981). Existe relación entre la percepción del clima organización y la actitud hacia la organización educativa de sus miembros (Randles, 1964). La percepción del clima organizacional de los directivos, docentes y estudiantes son significativamente diferentes (Smith, 1973; Turney y Jenkins, 1975). Existe relación entre la percepción del clima organizacional y el rendimiento académico Howard, 1974; Rutter y colaboradores, 1979). La experiencia de los docentes en la educación influye en la percepción del clima organizacional (Kallis, 1980).

⁴⁷ *Ibíd.* p. 89.

De todos estos estudios se deriva la necesidad de analizar las variables que influyen en la percepción del clima organizacional, determinando en qué grado influyen las características personales del sujeto y en qué grado las que se refieren a su situación en la organización. Es relevante, entonces determinar la percepción del ambiente interno de la organización por parte de los individuos miembros, porque el clima organizacional tiene efectos importantes en el desarrollo tanto de la institución como un todo, como en cada uno de sus integrantes (Kornell, 1955). El estado del clima organizacional puede ser considerado como el mejor indicador del éxito probabilístico (Milles, 1975).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño, entendido como el plan sistemático de acción, proporciona la estructura básica al proceso investigativo. A partir de aquí, se pueden concretar las diferentes estrategias que llevan al cumplimiento de los objetivos propuestos en la presente investigación, que centra su propósito en el estudio de una situación tal como se vivencia en su contexto natural. En este caso, el diseño que guía el proceso investigativo está en función de una dimensión temporal única, por lo cual es transversal, y comprende tres fases: Una de definición de la problemática y planeación, otra de trabajo de campo y la última de interpretación de la información, fases éstas que se superponen a medida que avanza el proceso investigativo, de acuerdo a las características cambiantes de la realidad estudiada.

3.2 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se abordó el enfoque cualitativo, que responde a la naturaleza del presente trabajo, de acuerdo a la expectativa de recoger las vivencias particulares y colectivas de los actores involucrados. Es además pertinente por su flexibilidad y apertura a la novedad y a la necesidad de adaptarse al proceso mismo de la

investigación. A su vez, la investigación retoma elementos de los diferentes enfoques cualitativos como la fenomenología hermenéutica que busca encontrar el sentido a las experiencias humanas y el interaccionismo simbólico para profundizar en la interpretación que se hace de la situación de estudio desde las interacciones de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje y los enfoques críticos sociales, en cuanto su función de cuestionar estructuras y patrones de funcionamiento de la universidad como institución social.

3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO

La investigación se realizó con los estudiantes y docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Los docentes del programa se encuentran clasificados de la siguiente manera: 5 docentes de tiempo completo y 14 docentes hora cátedra. Se aplicaron entrevistas a 4 docentes de tiempo completo y cuestionarios a 4 docentes hora cátedra.

En el semestre A de 2.003 se encuentran matriculados en el programa de psicología 222 estudiantes en total. Teniendo en cuenta que no se trabajó con los 44 estudiantes de noveno y décimo semestre que se encuentran en práctica profesional, se toma la muestra con base en una población de 178 estudiantes. La razón por la cual se excluyó a este grupo es que el contexto de la investigación es el proceso enseñanza aprendizaje desarrollado en las aulas, el cual tiene variaciones en su desarrollo específico en el caso de las prácticas profesionales.

De acuerdo a la fórmula estadística, el tamaño de la muestra sería 65 personas, que por semestre se dividen en 16 estudiantes. La aplicación de los cuestionarios se realizó así: 35 cuestionarios en segundo, 21 cuestionarios en cuarto, 22 cuestionarios en sexto y 27 cuestionarios en octavo, teniendo en cuenta la disponibilidad de los estudiantes. De este total se extrajeron al azar dieciseis cuestionarios por semestre para el análisis inicial de información y los cuestionarios restantes se utilizaron para validar información, de acuerdo a los planteamientos del paradigma cualitativo que proponen estar atentos a casos negativos, casos no representativos y a corroborar la información recurrente.

3.4 TÉCNICAS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN

Entrevistas individuales a profundidad.

Cuestionarios.

3.5 ESTRATEGIAS O TÉCNICAS PARA ANALIZAR E INTERPRETAR LA INFORMACIÓN

Se recurrió al método comparativo constante, clasificando, codificando y categorizando la información que se obtuvo en el proceso investigativo y a continuación se realizó el muestreo teórico de los datos ya categorizados.

Cuadro 2. Correspondencia entre subcategorías, preguntas orientadoras y cuestionarios aplicados.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos Evaluativos	Propósito de las evaluaciones	Número 1	Número 4	Número 2 y 3 del cuestionario 2
	Participación de los estudiantes en la evaluación	Número 1	Número 5	Número 2 del cuestionario 1
Métodos Didácticos	Mecanismos de Control	Número 1	Número 1	Número 3 del cuestionario 1, Número 4 del cuestionario 2
		Número 2	Número 7 y 8	Número 6 y 8 del cuestionario 2
		Número 3	Número 9	Número 4 del cuestionario 1
		Número 4	Número 6	Número 5 del cuestionario 1 y número 1 del cuestionario 2
	Estrategias metodológicas	Número 1	Número 2	Número 6 del cuestionario 1
		Número 2	Número 3	Número 5 y 7 del cuestionario 1

Fuente: la presente investigación.

4. RESULTADOS

Se presentan aquí los resultados obtenidos a partir de la información recolectada por medio de la aplicación de los instrumentos a la muestra tanto de docentes como de estudiantes de los diferentes semestres, a través de las dos categorías descriptivas que se definen en el relato que sobre los diversos elementos del manejo de poder de los docentes del programa de Psicología hacen los docentes y estudiantes del Programa.

4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La información se organizó en dos categorías de análisis: Métodos evaluativos y Métodos didácticos, cada una con sus respectivas subcategorías.

4.1.1 Métodos evaluativos: Esta categoría hace referencia a las técnicas y estrategias utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje para realizar un seguimiento del mismo en el cumplimiento de los propósitos de la formación profesional.

4.1.2 Métodos didácticos: Esta categoría se refiere a los procedimientos, actividades y estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.2 RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

Los cuadros 3 al 13, recogen el porcentaje de respuestas que los estudiantes de los diferentes semestres señalan en cada descripción de resultados organizados por subcategorías, tomando las respuestas recurrentes y eliminando las aisladas.

Cuadro 3. Resultados porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos evaluativos	1. Propósito de las evaluaciones	¿Cómo la evaluación puede ser utilizada como mecanismo de poder por parte del docente?	Número 3 del cuestionario 2: ¿Usted considera que en el programa de Psicología se utiliza la evaluación como mecanismo de poder por parte del docente? Argumente su respuesta
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Si 23% Algunos 15% No 62%	Si 63% Algunos 12% No 25%	Si 27% Algunos 46% No 27%	Si 50% Algunos 40% No 10%

Fuente: la presente investigación.

Según estos resultados, la mayoría de los estudiantes coinciden en percibir que en el programa de Psicología se utiliza la evaluación como mecanismo de poder por parte del docente, un número significativo de respuestas afirma que este no es un factor generalizado y que sólo se evidencia en algunos docentes; se destaca una concepción diferente en segundo semestre, donde los estudiantes en un mayor porcentaje no perciben la evaluación como mecanismo de poder por parte del docente.

En cuanto a los argumentos que sustentan las respuestas, se encuentran múltiples opiniones que por su heterogeneidad no pueden generalizarse. Algunas de ellas son:

Para las respuestas afirmativas,

“en un caso el profesor decía: en los exámenes vemos quien es quien”,

“ellos manifiestan su descontento y malestar con el grupo realizando evaluaciones exageradas con preguntas rebuscadas”,

“en semestres anteriores generaba miedo la actitud del profesor”,

“porque no dan criterios para una calificación objetiva”,

“intimidán con la evaluación”,

“complejizan las preguntas para colocar al estudiante en estado de angustia”,

“porque con la nota se aprueba o no un área”,

“proponen evaluaciones o exámenes para reiterar quién es el que tiene las riendas”.

Para las respuestas que señalan que en algunos casos se utiliza la evaluación como mecanismo de poder del docente:

“hay docentes que la utilizan para intimidar”,

“confunden razones personales con situaciones académicas”,

“hacen preguntas rebuscadas sólo para que reprobemos”,

“presionan, manipulan, no manejan el grupo”,

“tratan de manipularnos y demostrarnos que ellos son los que mandan por medio de las notas”,

“no aceptan ningún reclamo”,

“muchas veces lo que quieren es tener argumentos para dejar a una persona repitiendo la materia”,

“presionan en exceso a los alumnos y los intimidan con la evaluación”.

Para las respuestas negativas:

“la mayoría tiene respeto por el saber del estudiante”,

“no se perciben relaciones verticales rígidas”,

“los profesores no buscan su autoridad en la nota”.

Cuadro 4. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos evaluativos	2. Participación de los estudiantes en la evaluación	1. ¿Cómo es el proceso de concertación de la evaluación entre docentes y estudiantes?	Número 2 del cuestionario 1: ¿Cómo es el proceso de concertación de las evaluaciones entre los docentes y los estudiantes?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Algunos docentes promueven la concertación de las evaluaciones desde el comienzo del semestre 75%	Algunos docentes consideran la opinión de los estudiantes, se llega a un consenso para la realización de evaluaciones 64%	Se da un proceso de concertación adecuado, el docente propone la evaluación y se admiten modificaciones de común acuerdo 62%	Las evaluaciones se concertan desde el inicio, el docente propone el sistema de evaluación se discute con los estudiantes y se llega a un acuerdo 67%
Algunos docentes imponen su forma de evaluación 25%	Algunos docentes imponen su forma de evaluación 36%	Algunos docentes realizan evaluaciones que no han sido concertadas 38%	Otros: En ocasiones la evaluación es impuesta por algunos docentes 33%

Fuente: la presente investigación.

En las respuestas de los estudiantes es notable la percepción generalizada en todos los semestres, de un proceso de concertación de las evaluaciones entre docentes y estudiantes, y así mismo perciben que hay algunos docentes que imponen su forma de evaluación.

Cuadro 5. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes en cuanto a 1. Asistencia y puntualidad?	Número 3 del cuestionario 1: ¿Qué mecanismo se utilizan para controlar la asistencia y puntualidad en el programa de Psicología?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Trabajos en clase 62%	Trabajos en clase 70%	Evaluaciones permanentes, talleres o trabajos en clase 47%	Se realizan actividades en clase y quien no asista tiene cero 56%
No se controla la asistencia 23%	No existe control 20%	Llamados de lista 29%	No existen mecanismos claros, pero los docentes posiblemente tienen en cuenta este aspecto en las evaluaciones 22%
Examen sorpresa 15%	Llamado de lista 10%	No hay control 12%	En las clases que resultan interesantes para los estudiantes no es necesario el control de asistencia por el contrario en las clases "aburridas" se requiere control de asistencia 22%
		Depende de la atención del profesor frente a la asistencia a sus clases 12%	

Fuente: la presente investigación.

Los estudiantes, según estos resultados, en un mayor porcentaje de respuestas ven en los trabajos en clase un mecanismo utilizado por los docentes para controlar la asistencia y puntualidad en el programa de Psicología.

Cuadro 6. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes en cuanto a 1. Asistencia y puntualidad?	Número 4 del cuestionario 2: ¿Cree que es necesario que los docentes exijan puntualidad y permanencia de los estudiantes en el aula?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Si 17%	Si 20%	Si 44%	Si 38%
No 25%	No 60%	No 11%	No 50%
Solo puntualidad 58%	Solo puntualidad 20%	Solo puntualidad 44%	Algunas veces 13%

Fuente: la presente investigación.

Los estudiantes, en la mayoría de respuestas, consideran que es necesario y adecuado que los docentes exijan puntualidad; muestran mayor discrepancia frente a este mismo requisito con respecto a la asistencia.

La mayoría de las respuestas de los estudiantes agregan que los docentes también deben cumplir con el compromiso en la asistencia y puntualidad y hacer sus clases más motivantes, pues la motivación es fundamental para garantizar la asistencia y puntualidad en los estudiantes.

Cuadro 7. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes en cuanto a 2. Manejos de espacios?	Número 6 del cuestionario 2: ¿Durante la clase cómo es la ubicación espacial de docentes y estudiantes en el aula?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
El docente se ubica adelante junto al tablero y los estudiantes frente a él 70% No hay organización 15% Con muy poca organización predeterminada 15%	Lo tradicional, docente adelante junto al tablero y estudiantes atrás 71% Organización deficiente 29%	El docente se ubica al frente y los estudiantes en filas mirando al tablero 67% Sin una organización determinada 20% Mala organización de tiempos, clases aburridas 13%	El profesor al frente cerca del tablero y los estudiantes mirándolo 57% Dependiendo del tipo de actividad 29% Cada docente se organiza de forma diferente y de común acuerdo con los estudiantes 14%

Fuente: la presente investigación.

Un alto porcentaje de respuestas en todos los semestres, muestra que los estudiantes perciben que la ubicación espacial de docentes y estudiantes en el aula, corresponde al modelo tradicional, de clase magistral.

Cuadro 8. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes en cuanto a 3. Cumplimiento de compromisos académicos en las asignaturas?	Número 4 del cuestionario 1: ¿Cómo hacen los docentes para que usted cumpla con los compromisos académicos dentro de la asignatura?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Fijar fechas para hacer evaluaciones y asignar notas de acuerdo al desempeño 89% Motivación para ser un buen profesional 11%	Presión por la nota 55% Motivación 27% Estableciendo fechas para las evaluaciones 18%	Uso de la autoridad, manipulación, presión, evaluación 66% Trabajos, proyectos 17% El compromiso es de cada estudiante 17%	El docente evalúa los compromisos acordados con los estudiantes 45% A través de las notas 36% Mediante motivación 18%

Fuente: la presente investigación.

Los estudiantes manifiestan, en mayor porcentaje, su percepción de la evaluación como el mecanismo más utilizado por los docentes para lograr que los estudiantes cumplan sus compromisos académicos en cada asignatura y en menor grado, otros mecanismos como la motivación.

Cuadro 9. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes en cuanto a 4. Orden y disciplina?	Número 5 del cuestionario 2: ¿A qué estrategias recurren los docentes para mantener el orden y la disciplina?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
A los llamados de atención respetuosos 36% Algunos recurren a la nota o a la amenaza de quiz 36% Con chantajes académicos, amenazando con más trabajos, lecturas o consultas 21% Con sensibilización hacia el tema 7%	Con llamados de atención 36% Amenazando con mayor dificultad o número de preguntas en las evaluaciones 21% Con la nota como amenaza 21% Despertando interés por la clase 7% Estableciendo reglas para su clase 7% Regaños y amenazas 7%	Llamados de atención concientizadores 40% Hablar fuerte, gritar, subir el tono de voz 30% Evaluar 20% Pedir silencio 10%	Llamados de atención 50% Autoritarismo e intransigencia 21% Subir el tono de voz 14% Utilizar estrategias didácticas 7% Trabajos y evaluaciones 7%

Fuente: la presente investigación.

Según los estudiantes, son variadas las estrategias a que recurren los docentes para mantener el orden y la disciplina, destacándose los llamados de atención y las evaluaciones.

Cuadro10. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes en cuanto a 4. Orden y disciplina?	Número 1 del cuestionario 2: ¿Cómo son los llamados de atención que los docentes hacen a los estudiantes. En qué situaciones se presentan y qué función cree que tienen?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Sugerencias verbales adecuadas y respetuosas 73% Con regaños 9% Subiendo el tono de voz y solicitando atención 9%	Mediante exhortaciones para un comportamiento favorable frente al proceso de aprendizaje 71% Amenazas, comentarios sarcásticos 29%	Elevar el nivel de voz 38% Se hacen en forma despectiva, con burlas, colocando apodos o diciendo un mal chiste sobre la situación 37% Solicitando silencio 25%	Llamados de atención verbales, subiendo el tono de voz 54% Pedir silencio cuando los estudiantes no prestan atención 36% Hacer preguntas sobre el tema que se está tratando 10% Solicitar a los estudiantes que salgan del aula si no hay interés por la clase 8%

Los estudiantes coinciden en señalar, en la mayoría de respuestas, que los llamados de atención de los docentes son con mayor frecuencia sugerencias verbales y exhortación hacia un comportamiento favorable, perciben también aunque en menor porcentaje, los llamados de atención despectivos, con comentarios sarcásticos.

En cuanto a las situaciones en las que se presenta el llamado de atención y las funciones que éste tiene para los estudiantes encontramos:

-Segundo Semestre: Se da en situaciones en que los estudiantes hacen desorden, con el fin de corregir errores y ayudar a los estudiantes a mejorar.

-Cuarto Semestre: Se da en situaciones de desorden en el salón de clases, su función es despertar el interés y responsabilidad en los estudiantes.

-Sexto Semestre: Se da cuando los estudiantes generan ambientes que no propenden por el aprendizaje y tiene como función concienciar sobre el compromiso como estudiante frente al aprendizaje, invitar a la reflexión o en casos negativos hacer sentir inferior al estudiante.

-Octavo Semestre: Se presenta en situaciones de indisciplina y bajo rendimiento académico, la mayoría de llamados de atención se hace en forma respetuosa y tienen como finalidad inculcar responsabilidad en los estudiantes, mantener el orden en el salón o la actividad que se éste realizando.

Cuadro 11. Resultado porcentuales, respuestas de estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Estrategias metodológicas	1. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas frecuentemente utilizadas en las clases?	Número 6 del cuestionario 1: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas frecuentemente aplicadas por los docentes en las clases?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Exposiciones 31% Lecturas 21% Consultas 16% Debates 16% Clase magistral 16%	Clase magistral 24% Seminario Alemán 24% Talleres 20% Debates 20% Exposiciones 12%	Exposiciones 29% Talleres y trabajos en grupo 23% Seminario Alemán 19% Clase magistral 19% Prácticas 10%	Clase magistral 37% Exposiciones 29% Seminario Alemán 17% Talleres 17%

Fuente: la presente investigación.

Según las respuestas de los estudiantes, si bien evidencian que los docentes utilizan variadas estrategias metodológicas, en su percepción las más utilizadas son las exposiciones y la clase magistral.

Cuadro12. Resultado porcentuales, respuestas de los estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Estrategias metodológicas	2. ¿Se fomenta la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las clases?	Número 5 del cuestionario 1: ¿En el desarrollo de actividades de las clases se fomenta el debate y la crítica?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
Se fomenta el debate y la crítica permitiendo argumentar las ideas y aclarar dudas 76%	En ciertas materias si, en otras no 47%	En algunas materias hay fomento del debate y la crítica 50%	Se fomenta el debate y la crítica 60%
Sólo en algunas asignaturas, por lo general se impone al punto de vista del docente 24%	En general se permite el debate y la crítica 29%	Hay casos en los que no es posible el debate y la crítica por el supuesto dogmatismo del docente 50%	En algunos docentes el “dogmatismo” no admite posiciones diferentes 40%
	En algunas cátedras de corte magistral no cabe la opinión del alumno 24%		

Fuente: la presente investigación.

Las concepciones de los estudiantes en términos generales manifiestan que se fomenta el debate y la crítica en el desarrollo de actividades en clase, sin embargo, es considerable la apreciación de los estudiantes en todos los semestres de que existen algunas cátedras de corte magistral en donde el dogmatismo del docente no posibilita el debate y la crítica.

Cuadro 13. Resultado porcentuales, respuestas de los estudiantes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
Métodos didácticos	3. Estrategias metodológicas	2. ¿Se fomenta la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las clases?	Número 7 del cuestionario 1: ¿Cómo participa usted en la elección de las metodologías aplicadas por los docentes en clase?
RESPUESTAS			
Segundo Semestre	Cuarto Semestre	Sexto Semestre	Octavo Semestre
No hay participación de los estudiantes en la elección de metodologías 58%	Hay acuerdos y consensos al inicio del semestre 63%	Por lo general hay concertación de metodologías 63%	Pocos docentes permiten la participación de los estudiantes en la elección de estrategias pedagógicas 73%
Las metodologías son concertadas entre docentes y estudiantes 42%	Algunos docentes no permiten la participación de los estudiantes en la elección de metodologías 38%	Hay docentes que no permiten la modificación de estrategias metodológicas 37%	Algunos profesores muestran "despotismo y soberbia" 27%

Fuente: la presente investigación.

En el cuestionario No. 1 se encuentra una pregunta cuyas respuestas no corresponden específicamente a una categoría de análisis y que sin embargo, se toman aquí en la medida que contribuyen al interés general de la presente investigación.

Pregunta No. 8 ¿Desea usted agregar algo que considera pertinente?

Respuestas: Se presentan los comentarios textuales más frecuentes de los estudiantes en cada semestre.

Segundo Semestre:

Es de destacar en los docentes:

- Su responsabilidad.
- En algunos de ellos falta de estrategias didácticas.
- Discursos extensos y monótonos.
- Actitud amenazante hacia los alumnos, crítica sin tacto, presión con la nota.
- Ambivalencia: a veces muy permisivos, otras muy exigentes.
- Tendencia a discriminar otros enfoques.

Cuarto Semestre:

- Los docentes tienen mucho conocimiento de su área.
- Es desfavorable la pasividad en las clases, mucha clase magistral.
- Algunos tienen prepotencia con el saber, falta de respeto hacia otros saberes, actitud grosera hacia los diferentes enfoques, evidenciando pugna y celos entre los docentes.
- Utilizan la agresión verbal disimulada en la ironía.

- Algunos docentes confunden situaciones personales, emocionales o afectivas con la relación académica con sus estudiantes, incluso generan discordia entre los estudiantes.

Sexto Semestre

Es de resaltar en los profesores:

- su seguridad y preparación de las clases
- claridad en sus exposiciones y su puntualidad.

Es desfavorable:

- El tono grosero o del experto, la actitud de sabelotodo.
- La ironía en el trato con los estudiantes.
- La burla, incomprensión, denigración hacia colegas de otros enfoques.

Octavo Semestre

Es de destacar en los docentes:

- su responsabilidad.

Es desfavorable:

- La falta de ética, que algunos no se preocupen por leer y preparar su materia.
- El despotismo, la soberbia.

- La desorganización.
- En semestres anteriores un profesor humillaba e insultaba a los estudiantes cuando no comprendían algún tema, rotulando con determinadas patologías a los alumnos o ridiculizándolos delante de los demás, utilizando las críticas, posturas y tonos de voz intimidante.
- El profesor debe ser modelo de autoridad y saber más no de poder.

4.3 RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Se presentan aquí las respuestas dadas por los docentes tomados como muestra en el programa de Psicología, organizadas en términos porcentuales de acuerdo a las categorías de análisis y sus respectivas subcategorías y preguntas orientadoras tal como lo muestran los cuadros 14 al 21.

Cuadro 14. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos evaluativos	1. Propósito de las evaluaciones	1. ¿Cómo la evaluación puede ser utilizada como mecanismo de poder por parte del docente?	Número 4: ¿Qué objetivos busca usted con la evaluación que aplica a sus estudiantes?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las habilidades que ellos muestran en comprensión, análisis, crítica 24% - Que manejen y sustenten bien los conceptos 18% - Que reflexionen sobre las temáticas estudiadas 18% - Que asuman con responsabilidad su formación 12% - Que puedan aplicar la teoría en la práctica 12% - Valorar tanto procesos como resultados 6% - Que adquieran una formación integral 5% - Apreciar si la manera de impartir los conocimientos por el docente es apropiada 5%, de las respuestas 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 15. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos evaluativos	2. Participación de los estudiantes en la evaluación	1. ¿Cómo es el proceso de concertación de la evaluación entre docentes y estudiantes?	Número 5: ¿Cómo es el proceso de concertación de las evaluaciones con sus estudiantes?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - Al iniciar el proceso, junto con el programa se presenta las propuestas de evaluación que los estudiantes analizan, plantean cambios y se llega a acuerdos 67% - Las evaluaciones se proponen al inicio del semestre y se van ajustando de acuerdo con los temas 33% 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 16. Resultado porcentuales respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos evaluativos	2. Participación de los estudiantes en la evaluación	2. ¿Se aplican estrategias participativas en la evaluación?	Número 9: ¿Utiliza usted estrategias participativas en la evaluación?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizan varias estrategias metodológicas en la evaluación como quices, trabajos en grupo, talleres, discusiones donde los estudiantes pueden participar y desarrollar sus diferentes actividades 43% - Se utiliza estrategias participativas en la evaluación puesto que hay una concertación previa, los estudiantes conocen los criterios para la nota y esta les permite ver sus debilidades y fortalezas 29% - En las evaluaciones grupales (talleres, informes) se les da la oportunidad de hacer ajustes o correcciones 14% - Las decisiones frente a la evaluación se toman en grupo entre docentes y estudiantes 14% 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 17. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	1. ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes, en cuanto a: 1. Asistencia y puntualidad?	Número 1: ¿Usted utiliza estrategias para garantizar la asistencia y puntualidad de los estudiantes? ¿Cuáles son esas estrategias?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - El diseño dinámico de las clases, utilizando diferentes metodologías y siendo ejemplo de puntualidad 30% - Ocasionalmente haciendo quices 29% - Realizar evaluaciones constantes 15% - Realizando preguntas 14% - Motivando para que se generen preguntas, que los estudiantes pregunten 14% 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 18. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	1. ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes, en cuanto a: 2. Manejo de espacios?	Número 7: ¿Cómo maneja usted la ubicación espacial de los estudiantes en las clases?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - En clase magistral, el profesor al frente y los estudiantes atrás 40% - Los estudiantes tienen libertad para ubicarse como deseen 20% - Generalmente no se presta atención a este factor 20% - No se maneja intencionalmente, pasear por todo el recinto, bajar y subir el tono de voz como algunas formas de control 20% 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 19. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	1. ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes, en cuanto a: 2. Manejo de espacios?	Número 8: ¿De qué forma organiza y dirige el tiempo durante sus horas de clase?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de un esquema previamente diseñado para cada clase dependiendo de la temática abordada 40% - De acuerdo con los temas o lo que se va a trabajar 40% - No se controla el tiempo 20% 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 20. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	1. ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes, en cuanto a: 3. Cumplimiento de compromisos académicos en las asignaturas?	Número 9: ¿Qué estrategias utiliza usted para que los estudiantes cumplan los compromisos académicos de su asignatura?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - Cumplir los propios compromisos con los estudiantes para servir de modelo de conducta 30% - Motivar haciendo énfasis en la utilidad práctica del conocimiento 20% - Dar un tiempo prudencial para preparar y entregar los trabajos 10% - Hacer retroalimentación cuando el tiempo lo permite 10% -Motivar a los estudiantes para las clases, hacerlas agradables e interesantes 10% - Plantear actividades acordes con la metodología, 10% - Garantizarse a sí mismos el ser capaces de transmitir un saber, generar pasión por aprender y establecer una distancia simbólica para que los estudiantes reconozcan al profesor como autoridad en el saber 10% 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 21. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos didácticos	3. Mecanismos de control	1. ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan los docentes para ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes, en cuanto a: 4. Orden y disciplina?	Número 6: ¿En qué situaciones y cómo realiza usted llamados de atención a los estudiantes? ¿Qué función piensa que cumplen éstos llamados de atención?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - Mediante el silencio, el silencio mismo hace que la gente guarde silencio y se organice para seguir con la clase 22% - Siendo creativos 22% - Llamados de atención individuales para que reflexionen en su proceder 11% - No se hacen llamados de atención, sólo cuando los estudiantes no se esfuerzan lo suficiente o cuando irrespetan a los otros, con el fin de resaltar el comportamiento adecuado 11% - Cuando los estudiantes no están atentos y la función que cumplen es volver a centrar la atención en el tema tratado 11% - Cuando hacen mucha bulla, prácticamente gritando para que escuchen 11% - Llamados de atención verbales y en pocas ocasiones si persiste el desorden de manera respetuosa pedir que se salgan 11% 			

Fuente: la presente investigación.

Cuadro 22. Resultado porcentuales, respuestas de los docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS A DOCENTES
Métodos didácticos	4. Estrategias metodológicas	1. ¿Se fomenta la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las clases?	Número 2: ¿En sus clases qué estrategias utiliza para promover la participación de los estudiantes?
RESPUESTAS DE LOS DOCENTES			
<ul style="list-style-type: none"> - Con preguntas constantes de los estudiantes o generadas por el texto o la intervención del docente 42% - Ejercicios de contextualización 8% - Realizando evaluaciones constantes 8% - Pedir ejemplos, opiniones 7% - Dejar textos guías 7% - Socialización de lecturas 7% - Trabajos en grupos pequeños 7% - Propuesta de casos para estudiar 7% - Fomento de la interacción 7% 			

Fuente: la presente investigación.

La pregunta No. 10 del cuestionario para los docentes no se vincula específicamente a una categoría de análisis. Por corresponder al interés general de la presente investigación, se transcriben aquí algunas de las respuestas más representativas.

Pregunta No. 10 ¿Qué opinión tiene usted sobre el manejo del poder del docente?

Respuestas:

- “El poder lo podemos asumir desde dos puntos de vista: 1. Para demostrar superioridad y los demás se convierten en subordinados, este tipo de poder lo ejercen los docentes incompetentes, inseguros y poco preparados para ser maestros y 2. Para controlar el grupo, persuadir, invitar al estudio y a la reflexión...”

- “El poder del docente es relativo, se encuentra en las cogniciones y creencias que cada docente maneje sobre el mismo. No es necesario mostrarse como el agente dueño del poder para manejar la clase, la preparación de los temas da “poder” al docente de manejar exitosamente al grupo...”

- “Lo que genera un poder es tener un saber y ese saber le permite a uno ejercer influencia, sin ese poder es imposible porque se puede caer en una amo arbitrario donde molesta que los estudiantes hagan preguntas... es un poder relativo porque uno es poder sólo en el aula, el resto es un abuso... roles y significantes, la ética debe concernir a eso, evitar el abuso...”

- “Yo creo que hay diferentes formas de manejo de poder, uno esperaría que la forma más adecuada sea aquella que se valide en la producción académica y las iniciativas del docente. Hay ciertos niveles de credibilidad que se generan en el estudiante a partir de lo que uno sepa, hay personas para las que el poder radica

en un libro, en un grito, en otras cosas que hacen que se maneje una relación de poder que no es sana, que la gente acate por miedo...”

“A veces de parte de los estudiantes hay también una forma de poder hacia uno en el que intentan como opacar, demeritar, ridiculizar lo que tú haces y eso es decepcionante... y a veces es así, como la pelea de ver quien puede más... y la pelea implica utilizar una serie de estrategias que increíble que eso se llame una pelea, porque por ejemplo, una estrategia es seducir y seducir para una pelea no suena coherente pero quiero plantear la pelea en el sentido de un encuentro de voluntades.”

5. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1 CONFRONTACIÓN RESPUESTAS ESTUDIANTES Y DOCENTES

5.1.1 MÉTODOS EVALUATIVOS

-Propósito de la evaluación En las respuestas dadas por los estudiantes frente al propósito de las evaluaciones realizadas por los docentes, se observa que los estudiantes del segundo semestre que es el grupo que está en el nivel inicial de formación académica, hay tendencia mayoritaria a percibir las evaluaciones como dirigidas a cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los semestres posteriores, se acentúa la tendencia a percibir la evaluación como mecanismo de poder por parte del docente. No obstante un porcentaje importante de respuestas en cada semestre dan a entender que no siempre puede generalizarse esta aseveración. (Ver cuadro 3).

Por su parte, los docentes afirman que los objetivos que persiguen con las evaluaciones aplicadas a los estudiantes tienen que ver con valorar la apropiación del conocimiento, aplicar la teoría a la práctica, valorar y desarrollar habilidades, evaluar si la metodología de la clase fue adecuada y fomentar la responsabilidad de los estudiantes frente a su propia formación. (Ver cuadro 14).

-Proceso de concertación de la evaluación En general, los estudiantes reconocen que la mayoría de docentes concertan con los estudiantes el sistema de evaluación al iniciar un periodo académico y se admite flexibilidad en el desarrollo de las evaluaciones, especialmente para determinar las fechas. Un amplio porcentaje de respuestas (35%), plantea imposición en el sistema de evaluación, por parte de los docentes. (Ver cuadro 4).

Los docentes dicen que al iniciar el semestre se presentan propuestas de evaluación a los estudiantes y se llegan a acuerdos, los ajustes según ellos estarían dados en términos de las temáticas que se van desarrollando. (Ver cuadros 15 y 16).

5.1.2 MÉTODOS DIDÁCTICOS

- Control de asistencia y puntualidad En las respuestas dadas por los estudiantes en los diferentes semestres, se visualiza que los constantes trabajos en clase, tienen entre sus principales finalidades, controlar la asistencia de los estudiantes. También habrían profesores que aún utilizan el llamado de lista u otros que no controlan la asistencia. En octavo semestre, es recurrente la respuesta de que la asistencia a clase depende de la motivación que por la misma generen los docentes. (Ver cuadros 5 y 6).

Los docentes también aseveran que la realización de constantes evaluaciones permiten ejercer control sobre la asistencia a las clases. Sin embargo, ellos dicen utilizar estrategias motivacionales en las clases para garantizar la asistencia de los estudiantes, lo cual contrasta con el concepto de los estudiantes frente a sentirse presionados a asistir por las notas y sugerir la utilización de estrategias didácticas que hagan más amenas las clases. Los estudiantes consideran que es importante exigir puntualidad, pero ante todo hacer motivantes las clases para garantizar asistencia y puntualidad. (Ver cuadro 17).

- Manejo de espacios La respuesta más recurrente en los estudiantes es que espacialmente el docente se ubica frente al grupo para manejar la clase, aunque también hay un porcentaje significativo de respuestas que afirman no existir una organización preestablecida para las clases. (Ver cuadro 7).

Los docentes responden a su vez con variedad de percepciones frente al manejo del espacio, por ejemplo, no dar importancia frente a este aspecto, variar la ubicación espacial dependiendo de la actividad, dar libertad a los estudiantes para ubicarse como deseen pero también corroboran la preferencia por una ubicación espacial tradicional en el aula de clase. (Ver cuadro 18).

-Cumplimiento de compromisos académicos Según los estudiantes, los docentes utilizan con frecuencia las calificaciones para garantizar el cumplimiento de los compromisos adquiridos en las diversas asignaturas. En segundo semestre la nota

corresponde al desempeño que el estudiante tenga, pero en semestres superiores a segundo se percibe, presión, manipulación y motivación para lograr cumplimiento de actividades. (Ver cuadro 8).

En su mayoría las respuestas de los docentes sugieren que su propio cumplimiento sirve de modelo de comportamiento de los estudiantes y que enfatizando en la utilidad práctica del conocimiento se logra comprometer a los estudiantes. Aunque también existen otras argumentaciones frente a utilizar retroalimentación, hacer agradables las clases, entre otras. (Ver cuadro 20).

- Orden y disciplina Desde la percepción recurrente de los estudiantes, los docentes hacen llamados de atención sensibilizadores para mantener el orden y la disciplina pero también existen casos en que se utiliza la evaluación y la respectiva calificación para generar control en éste sentido. De igual manera se ejerce control con el fuerte tono de voz, los regaños, amenazas, burlas, y solicitando a los alumnos que abandonen el aula. (Ver cuadros 9 y 10).

Según los docentes se utiliza prioritariamente las reflexiones formativas para garantizar respeto, pero reconocen la utilización de otras estrategias como gritos, pedir que salgan de la clase y llamados de atención verbales o utilizando el silencio, cuando es necesario. (Ver cuadro 21).

-Estrategias metodológicas Aunque hay respuestas de los estudiantes que señalan que sí se les da la oportunidad de participar en la elección de metodologías para el desarrollo de sus clases, sobresale el percibir que existe escasa participación en este sentido, incluso en algunos casos señalando que existe imposición de metodologías por parte de ciertos docentes y concertación de las mismas, en muy pocos casos. (Ver cuadro 11).

Los docentes en la gran mayoría de respuestas contradicen la posición de los estudiantes, al plantear que las metodologías se concertan. Docentes y estudiantes coinciden en señalar la amplia utilización de la clase magistral. Aparte de esto, se aplican variadas metodologías de trabajo como: talleres, seminario alemán, lecturas, consultas, exposiciones y en un porcentaje inferior debates. Los docentes enfatizan el utilizar guías de trabajo, ejemplos, preguntas, entre otros métodos en el desarrollo de sus clases. (Ver cuadros 18 y 22).

- Fomento de la participación de los estudiantes en las clases Los estudiantes aseveran con sus respuestas que sí se fomenta el debate y la crítica en la mayoría de las asignaturas pero hay algunas en las cuales se percibe que no es bien recibida la opinión de los estudiantes. (Ver cuadro 13).

Los docentes argumentan que se da fomento del debate, la crítica y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las clases a través de en un alto porcentaje de la formulación constante de preguntas generadas por la

intervención del docente el texto mismo o la inquietud de los estudiantes y en porcentajes menores plantean la utilización de ejercicios de contextualización, pedir ejemplos, opiniones y el fomento de la interacción, mediante trabajos en grupos pequeños, y socialización de lecturas entre otros. (Ver cuadro 22).

5.2 DISCUSIÓN

De acuerdo con Mario Díaz V. (1999), el maestro es el sujeto que tiene la misión de enseñar, a quien se le ha conferido el poder de decir, de transformar el saber utilizando el lenguaje de la pedagogía, por eso el discurso del maestro debe reconocerse y estudiarse en la relación saber-decir del saber.

Lo anterior es evidente en las respuestas de los docentes del programa de Psicología, en las que hay una tendencia a considerar que el manejo del poder es relativo a la autoridad que proyecta la figura de un docente, concientes de que lo que genera poder en el docente es tener un saber. Peiró y Meliá (1.999), apoyan la anterior afirmación cuando plantean que existe un poder formal respaldado institucionalmente y un poder informal asignado por los estudiantes ante la admiración que genera un buen desempeño docente.

Los estudiantes de los diferentes semestres tienden a reconocer la autoridad y poder que el conocimiento y manejo de los temas les confieren a sus docentes. En este sentido, el poder legítimo concedido al docente desde el rol de agente

social que desempeña se limita, desde los planteamientos de la Psicología social al ámbito específico en que se confiere, en este caso el espacio académico, las clases, el proceso enseñanza aprendizaje.

Siguiendo con los planteamientos de Mario Díaz, el discurso del maestro no es deliberado y autónomo, sino que es asumido desde un orden, desde principios de control, selección y exclusión que actúan sobre su producción de significados y sobre sus actuaciones específicas.

Estos principios de control en términos de Michael Foucault, son manifestaciones de poder y el poder tiene instrumentos de formación, métodos, procedimientos, aparatos de verificación, es decir técnicas y tácticas de dominación. Así pues nos encontramos con reglas y mecanismos de poder, efectos de verdad, incluso poder de los discursos. En este orden de ideas no es de extrañarnos que la universidad como institución educativa y los mismos maestros reglamenten en mayor o menor grado la evaluación, la asistencia y la disciplina como mecanismos de control.

Frente a la evaluación como mecanismo de poder desde la perspectiva del alumno universitario del programa de Psicología, esta sigue siendo privilegio del maestro en tanto se lo identifica como el sujeto que posee un conocimiento y una información con los que controla al interior del aula los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las percepciones y apreciaciones conceptuales y metodológicas que los estudiantes expresan sobre las prácticas evaluativas que realizan los docentes del programa de Psicología, si bien sugieren que la evaluación sigue siendo como lo plantea Mario Díaz, el medio por excelencia para la manifestación del poder por parte de quien posee un conocimiento y la que imprime a las relaciones pedagógicas el carácter de relaciones de dominación de unos sobre otros, muestran también las contradicciones entre el currículo explícito y el currículo oculto. Así, mientras la percepción de los docentes frente al propósito de la evaluación señala fines formativos, también se reconoce como un medio para lograr cumplimiento de compromisos académicos, desde la propuesta metodológica evaluativa del docente y para garantizar la asistencia permanente del estudiante.

Es decir existiría un poder de tipo coercitivo, fundamentado en la capacidad de repartir amenazas y castigos, la nota baja como consecuencia del no cumplimiento de unos parámetros establecidos por la figura de autoridad y que no siempre son percibidos en el orden de lo formativo, sino con frecuencia convirtiendo a la evaluación en un medio de dominio y superioridad. Esto, según Worchel y cols. (2002), conlleva el riesgo de generar reacciones agresivas al demandar vigilancia constante, lo que podría estar presente en algunas estrategias de contrapoder estudiantil, de las que se hablará más adelante.

El estudiantado del programa de Psicología coincide así en afirmar que existe mayor presión para que haya asistencia periódica y permanencia en las clases por medio de las notas, en aquellas asignaturas, o sesiones dentro de ellas, en las cuales se genera menor motivación por el enfoque, temática o metodología utilizada.

En este orden de ideas, no puede pasar desapercibido un interés de los estudiantes por la implementación de estrategias lúdicas para el desarrollo de las asignaturas, que en cierta forma obedecería a un intento de emancipación, en el cual se puede perder, de generalizarse, el asumir un compromiso frente al saber que demanda esfuerzo, °una renuncia al goce y un asumir un principio de realidad°, en palabras de algunos docentes.

Al preguntar a los docentes sobre su opinión frente al manejo del poder, surge también un aspecto muy interesante, pues algunos docentes plantean que de parte de los estudiantes hay también una forma de poder en el que intentan opacar, demeritar, ridiculizar, lo que el docente hace, generándose una confrontación de voluntades entre docentes y estudiantes y esto es lo que en términos de Ana Dolores Romero y otras (1.995) plantean como el contrapoder estudiantil. Según las autoras, los estudiantes crean formas de oposición a los efectos de poder que están asociados con el conocimiento, la competencia y la calificación, es una lucha contra los privilegios del conocimiento, pero también es

un rechazo a la propiedad privada del mismo y a la matematización a que se sienten reducidos.

Estos planteamientos dan cuenta del sentir de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño que reclaman más espacios de participación, decisión, debate y crítica, tanto de los contenidos del proceso enseñanza aprendizaje, como de las metodologías, didácticas y forma de evaluación de los mismos, recurriendo en su mayoría a lo que Dolores Romero llamaría prácticas de resistencia adaptativas pasivas, pues tanto docentes como estudiantes aceptan que los estudiantes muestran poca iniciativa, interés y compromiso con su participación en estos aspectos y en algunas ocasiones tienden a lo que las autoras llaman “prácticas de resistencia conflictiva”, que serían charlas en el salón de clase, desorden, indisciplina, gestos que denotan aburrimiento, entre otros comportamientos que retan la autoridad del docente, incluso frente al exagerado autoritarismo los estudiantes pueden reaccionar con agresión y hostilidad abierta hacia los profesores con negativismo, sabotaje pasivo y deserción. Ausubel (1989)

El docente, quizá ante estos comportamientos, recurre de nuevo a sus estrategias de poder, por ejemplo a través de la evaluación, generándose una brecha más amplia en el sistema de comunicación, es decir ante la amenaza de pérdida de poder se acrecienta el poder por parte del docente y esto se vuelve un círculo vicioso que hace difíciles las negociaciones y concertaciones entre estos dos

estamentos frente al proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudios de la Psicología Organizacional al respecto plantean que al aumentar la disciplina autoritaria se propicia un ambiente interno no motivador del desarrollo. Squiers y colaboradores (1981) sugieren que los procesos de liderazgo se promueven ,haciendo énfasis en la construcción de consenso, el debate y el diálogo permanente entre y para profesores y estudiantes.

Pero la discusión no se agota con el planteamiento anterior, pues como diría uno de los docentes en una de las entrevistas aplicadas y a su vez estudiantes de octavo semestre, el docente debe ser símbolo de autoridad, lo cual lleva a la pregunta frente al significado que se otorgue al concepto de autoridad y de poder, que lógicamente, desde una perspectiva psicológica dependerá de la historia personal de cada actor, la cual establecerá pautas de manejo de los mismos en el proceso enseñanza aprendizaje.

Habría que preguntarse si esta circunstancia de contrapoder estudiantil se ejerce de manera similar en contextos universitarios diferentes, por ejemplo en el caso de universidades privadas que cuentan con estudiantes con características socioeconómicas y culturales diferentes y con un marco normativo quizá más explícito y menos oculto.

El conflicto de poderes es inevitable, pues el poder según Michel Foucault no existe en sí mismo, existe en la acción al poner en juego relaciones entre

individuos y grupos en las que ciertas personas ejercen poder sobre otras en la medida que actúan e interactúan. En este enfrentamiento ambos elementos pueden abrirse a un amplio campo de posibles respuestas, reacciones, resultados e invenciones.

Cabe destacar aquí lo que algunos docentes plantean como la estrategia de seducción o motivación con la que se busca generar niveles de credibilidad, confianza y aceptación en los estudiantes, a través del manejo de un discurso o unas metodologías idóneas, prácticas y atractivas. En la mayoría de los casos esta estrategia resulta eficaz para garantizar una sana relación de poder en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Sin embargo, puede resultar riesgosa en la medida en que se utilice el discurso o la metodología del docente como mecanismo de poder para ganar adeptos o lograr la adulación del estudiantado, lo cual constituiría un estilo de poder no ligado a la finalidad formativa en sí, sino al poder del docente en sí mismo, no un poder frente al manejo de conocimientos sino un poder centrado en el docente, en sus necesidades e intereses.

Lo anterior es una porción de la realidad del programa de Psicología, pues el conocimiento, la idoneidad y el manejo del discurso en los docentes, son reconocidos por la mayoría de los estudiantes del programa de Psicología como aspectos favorables. Es decir, existe la percepción de la mayoría de docentes como expertos en su área, generando reconocimiento de habilidades o

conocimientos especiales, que podrían facilitar la aceptación del poder de estos docentes sobre los estudiantes.

Igualmente, los estudiantes en todos los semestres coinciden en percibir pugnas, celos, rivalidades e irrespeto entre los docentes de los diferentes enfoques de la Psicología, factor este que perciben como muy desfavorable, tanto para el buen clima institucional y en el salón de clases, como para su formación personal y profesional.

Esto último contradice lo estipulado en la misión del programa, al proponer que el quehacer cotidiano del mismo se fundamente en el diálogo, la tolerancia, la sana convivencia y la apertura hacia saberes diferentes. Este sería un nuevo ejemplo de disonancia entre el currículo explícito y el currículo oculto.

Según los teóricos del “clima organizacional “ las propiedades o características que se encuentran en el ambiente de trabajo tienen gran influencia en el comportamiento de un grupo educativo y dificultan el encuentro de las personas en situación de enseñanza aprendizaje. Dressler (1985), citado por Guillermo Alvarez (1992). Incluso para Carlos Vasco (1999) las relaciones entre los maestros es uno de los aspectos claves, pedagógicamente importantes dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

También la teoría del currículo oculto (Jurjo Torres, 1.994), plantea la posible reproducción de patrones sociales, de la cual son mediadoras las instituciones educativas. Dados los cambios por los que actualmente atraviesa nuestra sociedad cabría cuestionarse por las características de esos patrones de acuerdo a las particularidades de nuestra época, qué se reproduce hoy?, por supuesto que no será lo mismo que en nuestra pasada sociedad en la que predominaba por ejemplo la sumisión de la mujer y en general la sumisión a una autoridad. Actualmente es claro que ingresan a la universidad estudiantes cada vez más jóvenes y con un sistema de valores posiblemente más flexible que los tradicionales.

No obstante lo anterior, el estudiante reclama el ejercicio del poder por parte del docente y esa demanda responde a la importancia del mismo como figura de autoridad, de orden, dentro del sistema educativo y el sistema social. Esto es sustentado desde la interacción o influencia mutua como base de la vida en comunidad. Aquí cabe recordar el objeto mismo de la Psicología Social, que en últimas se refiere a la influencia mutua y al poder que ello implica (Pfeffer,1.992).

Todo lo anterior nos lleva a pensar en el rol del docente en el actual sistema educativo universitario y particularmente en el rol del psicólogo docente. La investigación devela que el manejo del poder a través de las estrategias pedagógicas no dista mucho del modelo tradicional de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, predominan las clases magistrales, la ubicación espacial en las aulas

se caracteriza por encontrarse el docente frente a los estudiantes quienes se organizan por lo general en filas, el debate es escasamente utilizado como estrategia didáctica, existe control de asistencia desde la percepción de los estudiantes por medio de llamado de lista o trabajos en clase calificados, entre otros elementos.

Ausubel (1989) plantea como lógico que los profesores que manifiestan habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje promuevan resultados superiores en sus alumnos. Después de todo, ésta capacidad es característica central del proceso de enseñanza y, por lo tanto, debiera ser índice clave de la competencia profesional en la enseñanza.

Desde lo expuesto en el párrafo anterior, inquieta saber que buena parte del discurso pedagógico y también de la Psicología educativa no ha traspasado la práctica del sistema educativo. Con esto no se pretende volver al frecuente reclamo de modificar la práctica pedagógica tradicional y redirigirla hacia modelos supuestamente más innovadores y acordes a la realidad de estos tiempos, sino más bien cuestionar este último planteamiento y pedirle a quienes retoman de la pedagogía y de la Psicología Educativa estas teorías de forma irreflexiva, repensar las propuestas que dejan de lado el contexto cultural real en que se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje. Aquí surge la necesidad de profundizar en el estudio de estas características, por ejemplo desde la Psicología en torno a la representación social del poder del docente en nuestro medio, que

quizá permitiría comprender los procesos mentales colectivos que hacen que se perpetúen modelos de educación tradicionales.

Carlos Guazmayán y otro (2.000), sustentan que el nuevo maestro debe formarse para ubicar los contextos específicos de los estudiantes, pero lógicamente que el ubicar esos contextos demanda que los docentes nos comprometamos con la permanente investigación frente a las características de los estudiantes y en general del proceso de enseñanza aprendizaje.

Frente al rol del psicólogo docente, se hace un llamado a una reflexión permanente en torno a las características del currículo oculto que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje. La Psicología tiene mucho por aportar, desde la teoría y desde la práctica, en la intención de no seguir permitiendo que el currículo oculto y explícitamente dentro de éste el juego del poder, manejen los destinos de la formación profesional, que debe ser espacio de encuentro del saber psicológico y el saber pedagógico, de estudiantes y docentes, privilegiando el develamiento de ataduras que obstaculizan una real formación integral hacia la ardua tarea de comprender la complejidad del ser humano y asumir una posición crítica de las estructuras sociales vigentes.

6. CONCLUSIONES

La percepción de los docentes frente al propósito de la evaluación difiere de la posición de los estudiantes en cuanto los primeros rigen su opinión por el propósito formativo explícito, mientras que los segundos en tendencia mayoritaria perciben la evaluación como estrategia directa de manejo de poder. No obstante se evidencia un currículo oculto en los docentes, quienes terminan aludiendo a la evaluación como una estrategia de manejo de poder.

En el programa de Psicología existe cierta apertura hacia el consenso entre estudiantes y docentes frente al desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje pero en la cotidianidad del espacio universitario predomina la autoridad del docente en la toma de decisiones y establecimiento de parámetros a seguir en cuanto a sistema de evaluación y estrategias didácticas aplicadas.

En el programa de Psicología se manifiesta un contrapoder estudiantil que ejerce resistencia frente al poder del docente y en ocasiones tiene como consecuencia que el docente recurra a estrategias menos democráticas en la regulación del orden y la disciplina.

El sistema particular del manejo del poder por parte del docente del programa de Psicología y el contrapoder estudiantil, afectan el clima en salón de clases y el espacio universitario, al dificultar el sistema de comunicación docentes-estudiantes y la negociación de intereses, expectativas, metas y objetivos hacia la consolidación de la misión y visión del programa de Psicología, así como la misma motivación de los estudiantes hacia el proceso de formación profesional.

El ejercicio del poder del docente en el programa de Psicología es facilitado por la percepción de idoneidad que manejan los estudiantes frente a la mayoría de docentes, es decir la posesión de saber les confiere poder.

En el programa de Psicología existe predominio de una metodología pedagógica tradicional la cual en cierta forma determina que también predomine un manejo tradicional del poder por parte de los docentes.

A medida que avanza el proceso de formación profesional a través de los diferentes semestres académicos los estudiantes cambian su percepción frente a las estrategias del manejo de poder por parte de los docentes.

La seducción a través del discurso o las metodologías de trabajo se constituye también en una estrategia de manejo de poder por parte de algunos docentes del programa de Psicología la cual tiende a ser efectiva en la medida que puede disminuir el contrapoder estudiantil.

Desde la percepción de los estudiantes existe pugna entre docentes que manejan enfoques diferentes de la Psicología y conlleva a discriminación hacia los estudiantes que manifiestan preferencia por uno de dichos enfoques generando malestar en la relación docentes- estudiantes.

7. RECOMENDACIONES

Es fundamental propiciar mayores espacios de investigación y comunicación docente frente a su quehacer pedagógico y formativo para enriquecer continuamente sus metodologías, didácticas, estrategias y procesos evaluativos en pro de cualificar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Es importante profundizar aspectos de las relaciones docencia, saber, poder, que a la luz de la presente investigación develan la necesidad de su abordaje desde la Psicología y la Pedagogía. Así, se sugiere las siguientes temáticas de investigación: características psicosociales de los estudiantes del programa de Psicología, contrapoder estudiantil, manejo de poder entre docentes, entre otras, orientadas a generar propuestas pedagógicas articuladas a la misión, visión, y contextualización del programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

Crear espacios de socialización y reflexión en torno a los resultados de la presente investigación, tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado, para promover mayores niveles de comprensión y concientización frente a las características del currículo oculto del programa de Psicología y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Promover desde la administración y desde los docentes del programa de Psicología más espacios de participación de los estudiantes en la toma de decisiones que afectan el desarrollo del programa con el fin de generar sintonía en el desempeño de los roles de los distintos actores del proceso educativo y así poder cumplir los propósitos curriculares explícitos.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL DAVID Y Otros. Psicología Educativa. Un Punto de Vista cognoscitivo. 2 ed. México: Trillas. 1989.

BRUNER, José Joaquín. Conferencia XIII. Asamblea de universidades de América Latina. (UDUAL) Santiago de Chile, Octubre de 1998.

CLARK, Burton. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen. 1992.

CHAVES CERON, Margarita y OJEDA ROSERO Elizabeth. Currículo oculto del programa de Psicología de la Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. 1999.

DÍAZ MARIO, MUÑOZ JOSÉ A. Y Otros. Pedagogía, discurso y poder. Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura-CORPRODIC. Bogotá. 1999. 206 p.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo veintiuno .1984.

FOUCAULT, Michel. Genealogía del Fascismo de Guerra de las razas al racismo de estado. Madrid: La piqueta. 1992.

GIROUX, Henry. Cap. 2 Theory and Resistance in Education, USA. 1983. Traducción Verónica Edwars.

GUAZMAYÁN, Carlos y Otro. Elementos Conceptuales para la formación de docentes. Pasto. Udenar. 2000.

LIZCANO, Carmen. Plan curricular. USTA. Bogotá. 1997.

LÓPEZ, Nelson y Otros. Currículo y calidad de la educación superior en Colombia. ICFES. Colciencias. Guadalupe. Bogotá. 1989.

PUYANA, Aura María y Otra. Reforma o inercia en la universidad latinoamericana. U. Nal. Colombia. U. A. México. TM Editores. 1995.

REVISTA DE INVESTIGACIONES. "Apuntes para la historia de la Universidad de Nariño". Universidad de Nariño-VIPRI. Año. 9. Numero 1. Volumen 9. Edición Extraordinaria. 1999. 194 p.

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGÍA OCUPACIONAL. Volumen 11, Nos. 1 y 2, 1992 ISSN 120-3800.

REVISTA. Seminario internacional "Reflexiones sobre docencia universitaria. Universidad Nacional de Colombia. Centro de convenciones Alfonso López Pumarejo. Bogotá. Septiembre del 2000.

ROMERO M. Dolores Ana, et al. La evaluación escolar. Caldas: Fes, 1995. 145 p.

STEPHEN WORCHEL, Psicología Social. Thompson. México. 2002.

TORRES, Jurjo. El Currículo Oculto. Madrid: Morata. 1994.

USCATEGUI de JIMÉNEZ, Mireya. Investigación cualitativa. Universidad de Nariño, especialización en docencia universitaria. San Juan de Pasto. Abril de 1999.

www.psicologos.org.uy

www.udenar.edu.co

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario 1. Para estudiantes Programa de Psicología

ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Fecha: _____

Semestre: _____

A continuación Usted encontrará un listado de preguntas dirigidas a identificar las características del manejo de poder de los docentes del programa de Psicología en el proceso de enseñanza aprendizaje. Le solicitamos responder sincera y exhaustivamente a cada una de ellas, argumentando sus respuestas y ejemplificando si es el caso. (No utilizar nombres propios).

1. ¿Qué estrategias utilizan los docentes para que usted participe de las actividades de sus asignaturas?
2. ¿Cómo es el proceso de concertación de las evaluaciones entre los docentes y los estudiantes?
3. ¿Qué mecanismos se utilizan para controlar la asistencia en el programa de Psicología?
4. ¿Cómo hacen los docentes para que usted cumpla con los compromisos académicos dentro de las asignaturas?
5. ¿En el desarrollo de actividades de las clases se fomenta el debate y la crítica?
6. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas frecuentemente aplicadas por los docentes en las clases?
7. ¿Cómo participa usted en la elección de las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes en las clases?
8. ¿Desea usted agregar algo que considere pertinente al presente cuestionario?

Gracias.

Anexo B. Cuestionario 2. Para Estudiantes Programa de Psicología

ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Fecha: _____

Semestre _____

A continuación Usted encontrará un listado de preguntas dirigidas a identificar las características del manejo de poder de los docentes del programa de Psicología en el proceso de enseñanza aprendizaje. Le solicitamos responder sincera y exhaustivamente a cada una de ellas, argumentando sus respuestas y ejemplificando si es el caso. (No utilizar nombres propios).

1. ¿Cómo son los llamados de atención que los docentes hacen a los estudiantes. En qué situaciones se presentan y qué función cree que tienen?
2. ¿Qué buscan los profesores cuando hacen evaluaciones?
3. ¿Usted considera que en el programa de Psicología se utiliza la evaluación como mecanismo de poder por parte del docente? Argumente su respuesta.
4. ¿Cree que es necesario que los docentes exijan puntualidad y permanencia de los estudiantes en el aula?
5. ¿A qué estrategias recurren los docentes para mantener el orden y la disciplina?
6. ¿Durante la clase cómo es la ubicación espacial de docentes y estudiantes en el aula?
7. ¿De qué forma los profesores organizan y dirigen los espacios físicos y tiempos para las actividades en el aula?

Gracias.

Anexo C. Entrevista para Docentes programa de Psicología

UNIVERSIDAD DE NARIÑO FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Fecha: _____

A continuación Usted formularemos a usted un listado de preguntas dirigidas a identificar las características del manejo de poder de los docentes del programa de Psicología en el proceso de enseñanza aprendizaje. Le solicitamos responder sincera y exhaustivamente a cada una de ellas, argumentando sus respuestas y ejemplificando si es el caso.

1. ¿Usted utiliza estrategias para garantizar la asistencia y puntualidad de los estudiantes? ¿Cuáles son estas estrategias?
2. ¿En sus clases qué estrategias utiliza para promover la participación de los estudiantes?
3. ¿Los estudiantes participan en la selección de metodologías y temáticas?
4. ¿Qué objetivos busca usted con la evaluación que aplica a sus estudiantes?
5. ¿Cómo es el proceso de concertación de las evaluaciones con sus estudiantes?
6. ¿En qué situaciones y cómo realiza usted llamados de atención a los estudiantes? ¿Qué función piensa que cumplen estos llamados de atención?
7. ¿Cómo maneja usted la ubicación espacial de los estudiantes en las clases?
8. ¿De qué forma organiza y dirige el tiempo dentro de sus horas de clase?
9. ¿Qué estrategias utiliza usted para que los estudiantes cumplan los compromisos académicos de su asignatura?
10. ¿Qué opinión tiene usted sobre el manejo de poder del docente?.

Gracias

Formulación del Problema: ¿Cuáles son las características del Manejo del Poder de los Docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje?

Preguntas de Investigación:

¿Cómo manejan el poder los docentes del Programa de Psicología de la universidad de Nariño a través de la evaluación que se aplica a los estudiantes?

¿De qué forma se manifiesta el poder de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño a partir de las estrategias didácticas utilizadas en el proceso enseñanza aprendizaje?

¿Qué semejanzas y qué diferencias se encuentran en la percepción de estudiantes y docentes frente al manejo de poder de los docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño en el proceso enseñanza aprendizaje?

Objetivo General: Describir y analizar las características del manejo del poder de los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las características del manejo de poder de los docentes del programa de Psicología de la Universidad de Nariño, de acuerdo a: Los métodos pedagógicos evaluativos y didácticos utilizados en el proceso enseñanza aprendizaje.
2. Relacionar las semejanzas y diferencias en la percepción de estudiantes y docentes frente al manejo de poder del docente del programa de Psicología de la Universidad de Nariño en el proceso de enseñanza aprendizaje.

