

Revista Calidad en la Educación Superior
Programa de Autoevaluación Académica
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
ISSN 1659-4703
revistacalidad@uned.ac.cr

**UN MUNDO MÁS HUMANO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: LA VOZ DE
LAS ESTUDIANTES**

**A MORE HUMAN WORLD IN THE UNIVERSITY CLASSROOMS: THE VOICE
OF STUDENTS**

Ana María Hernández Segura¹
anahernandez63@hotmail.com
Universidad Nacional de Costa Rica

VII Edición
Volumen 4, Número 1
Mayo 2013
pp. 240- 261

Recibido: febrero 2013
Aprobado: abril, 2013

¹ Educadora, Máster en Educación con Mención en Docencia Universitaria, Universidad Nacional, (UNA) Costa Rica. Estudiante del Doctorado Latinoamericano de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Profesora de la Carrera de Educación Preescolar, División de Educación Básica-CIDE-UNA.

Resumen

Este artículo pretende divulgar los avances de los hallazgos de la investigación doctoral "La Formación de un docente reflexivo con rostro humano: La voz de estudiantes y profesores".

Este estudio desea aportar al mejoramiento del perfil del docente que demanda la realidad actual y contribuir con insumos que movilicen hacia una formación docente con verdadera capacidad reflexiva y crítica. Además, llama a la reflexión del papel que estamos asumiendo en las interacciones del aula universitaria, como profesores responsables de la formación de los futuros educadores, en el sentido si es un papel reproductor de desigualdades sociales o transformador, para lograr una educación humanizadora.

Este documento es el producto de una investigación cualitativa, que utiliza la combinación del método fenomenológico y hermenéutico para develar la perspectiva que tienen las estudiantes de una formación docente con rostro humano.

Palabras claves: Formación docente, dimensión humana, docencia universitaria.

Abstract

This article aims to disclose the progress of doctoral research findings "The Formation of a reflective practitioner with a human face: The voice of students and teachers."

These study desires to contribute to improving the profile of the teacher who demand the current reality and mobilize inputs contribute to a true teacher training and critical reflective capacity. In addition, calls for reflection of the role that we are assuming in college classroom interactions, as teachers responsible for the training of future teachers, meaning if a role player or transforming social inequalities, to achieve a humanizing education.

This document is the product of a qualitative research that uses a combination of phenomenological and hermeneutical method to uncover the prospect that the students have a teacher training with a human face.

Keywords: Teacher training, human dimension, university teaching.

INTRODUCCIÓN

El ideal de un mundo más humano, propuesto por Denzin (2005), se convierte en fuente de inspiración para este estudio, en el sentido de lograr plasmar una vivencia democrática, digna y respetuosa entre todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. Lo que también brinda una serie de reflexiones en torno a la formación de los y las futuras educadoras y la responsabilidad social que esto implica.

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

Lo anterior, es aún más pertinente de cara a los escenarios de grandes transformaciones como los que vive el contexto mundial, lo que obliga a la educación superior a reflexionar y replantearse su tradicional papel de enseñar, de manera que responda a las demandas de las personas en las dimensiones del saber para la vida, su calidad de vida y bienestar social (Barrea, 2010).

En el campo educativo es necesaria una visión humanista, porque hoy más que nunca se requieren buenos maestros, que no se limiten a transmitir conocimientos, docentes que logren encender en sus estudiantes el apetito por el aprendizaje, docente con características especiales y con herramientas pertinentes para hacer frente a los retos cotidianos de la compleja labor educativa.

En esta misma línea, Miranda (2004), llama la atención a las instancias de formación docente, de manera que promuevan las cualidades personales, la motivación hacia el trabajo profesional, las relaciones a nivel socio-afectivo, cognitivo y práctico, todo lo cual contempla la identificación personal del docente con su práctica pedagógica. Lo anterior, implica la formación de un sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación de sí mismo y de la sociedad (Serrano, 2007).

La literatura consultada coincide en la importancia de la educación como ese camino que permite plasmar los ideales de un mundo más humano y equitativo, Toro (2007), recalca que la educación superior debe asumir con responsabilidad esta tarea desde la formación que imparte, buscando la coherencia con procesos pedagógicos que estimulen en sus estudiantes la reflexión, comunicación y autonomía, en un ambiente donde se privilegie el consenso y el intercambio de ideas. La universidad debe ser ese entorno democrático que favorezca la construcción de un pensamiento alternativo para la consolidación de espacios de resistencia y libertad intelectual (Lucarelli, 2004).

Este estudio pretende develar cuáles son esas prácticas pedagógicas que prevalecen en la dinámica del aula universitaria, en relación a la formación docente, porque es en este espacio donde se evidencian una serie de prácticas que pueden llevar a plasmar los ideales de una docencia universitaria humanizadora y problematizadora (Freire, 1998), para no seguir reproduciendo en las instituciones educativas relaciones asimétricas y carentes de espacios democráticos. Y en este sentido, la formación docente es clave para los cambios que requiere la tarea educativa Sanjurjo y Vera (2006) y superar la realidad que reflejan las aulas, con estudiantes

pasivos y prácticos reproductores de contenidos programáticos Campos (2003).

Propósitos del estudio

Este estudio pretende develar las vivencias y perspectivas del estudiantado universitario respecto a la dimensión humana en su formación docente.

Las preguntas que guían la investigación con este grupo de informantes son las siguientes:

1. ¿Cuál es la vivencia cotidiana de estudiantes universitarios con respecto a la dimensión humana en su formación docente?
2. ¿Cuáles son las dimensiones humanas presentes en las dinámicas del aula desde la percepción de estudiantes universitarios y que son significativas en su formación docente?

MARCO REFERENCIAL

El hecho educativo es un fenómeno ante todo humano, y como tal es necesario un acercamiento dialógico, una escucha sensible entre los actores involucrados en esta tarea, que permita ese cruce de saberes, aportes y de miradas diversas que vienen a enriquecer la pedagogía. Como lo señala Savater (1999), el acto educativo debe superar la mera instrucción y utilitarismo, para llegar a promover en sus estudiantes la reflexión crítica, la capacidad para pensar, para tomar decisiones y solucionar problemas.

Es preciso avanzar hacia una formación que promueva la capacidad de investigación y el ejercicio docente con sensibilidad, apertura y con actitud de compromiso por la solidaridad y la justicia (Barrea, 2010). De ahí que, como lo señalan Brokbank y Mc.Gill (2008), la educación a nivel superior

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

Dicha complejidad también se refleja en las dinámicas del aula, donde se liberan luchas y disputas sociales, y por tanto, se deben superar prácticas caducas y unidireccionales y apostar a alternativas innovadoras que rompan con esos estilos tradicionales de ejercer la docencia universitaria y superar la simple instrucción y transmisión repetitiva de información (Lucarelli, 2004, Frías, 2009).

La formación de un docente reflexivo, analítico, crítico, capaz de apropiarse no sólo de conocimientos específicos, sino también, de verdaderas estrategias para aprender eficazmente, son fundamentales de cara al contexto mundial que se vive hoy (Salim y Loti 2010), de igual manera Resendiz (2009), hace referencia al docente como sujeto social clave de una posible transformación educacional.

Por lo antes anotado, es urgente superar modelos en los cuales el profesorado es el protagonista en la transmisión del conocimiento y limita al estudiante a un papel pasivo, es preciso avanzar hacia entornos de aprendizaje con enfoque constructivista interactivo que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y divergente en los y las estudiantes y en el cual el profesor y profesora es un mediador (Rodríguez, 2006).

Sobre esto, el estudio de Francis (2006), hace referencia al componente personal del docente universitario, a la empatía en las relaciones profesor-estudiante y su influencia en el ambiente de aprendizaje, por ende, la

condición humana del docente, entendiéndola como sus características personales (valores, actitudes, comportamientos y creencias), se refleja en las relaciones interpersonales con sus estudiantes.

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

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

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

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de estudio

En este apartado se presenta el enfoque metodológico elegido para el desarrollo del estudio que dio lugar al presente artículo, el cual se enmarcó dentro de la investigación cualitativa y en un diseño que utiliza los aportes de la hermenéutica y del método fenomenológico. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010), indican que, en el campo de los diseños cualitativos, las fronteras entre uno y otro no existen, ya que el investigador puede hacer uso de elementos de un diseño u otro en ciertas fases del proceso investigativo, agregan los autores que la preocupación del investigador no debe centrarse en eso, sino en hacer una investigación sistemática y profunda que responda al problema de la investigación.

Mediante el enfoque cualitativo, se abre el espacio para que los protagonistas del proceso educativo, en este caso las estudiantes participantes, puedan externar sus vivencias cotidianas, percepciones o representaciones en torno a las dinámicas interactivas que se generan en el aula universitaria, en especial lo referente a la dimensión humana.

La convergencia de los abordajes fenomenológico y hermenéutico

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

La fenomenología es un método y una actitud intelectual crítica para sacar a la luz lo que está más allá de la percepción, es decir la esencia del conocimiento Mora (2004), es ante todo una filosofía o corriente de pensamiento dentro de las corrientes interpretativas y que propone “volver a las cosas mismas” (Sandín 2003, p. 62).

Lo que respecta al abordaje hermenéutico, se vinculó con la categoría de análisis de convergencias y divergencias que emergen de las vivencias y perspectivas de los participantes, es decir, la mirada hermenéutica propició la comprensión e interpretación de los significados de dichas vivencias, lo que a su vez, permitió escuchar las condiciones para promover prácticas pedagógicas para una educación con rostro humano, desde las voces del estudiantado porque la hermenéutica es escucharse mutuamente Gadamer, 1993 (citado por Grondin, 2002).

En el campo de la investigación educativa, los aportes de la hermenéutica son de gran importancia, entendiendo que la práctica socioeducativa es una construcción de significados y símbolos en la interacción que se da entre sus actores (Martín, 2009). En este sentido menciona Sandín (2003) que “la hermenéutica se presenta como una filosofía que permite redefinir y reconceptualizar el objeto, el método y la naturaleza de la investigación, en la ciencias sociales en general y sobre fenómenos educativos en particular” (p. 60) y que permite aproximaciones interpretativas para la comprensión de significados.

El terreno fértil de la investigación

El contexto fue la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica, en su Sede Central. Las características más relevantes de la población de estudiantes que se atienden en la UNA, es que se trata de jóvenes provenientes de zonas urbanas y rurales de clase económica baja y media, ya que una de las misiones que más identifican a la UNA es la atención de las poblaciones menos favorecidas de la sociedad costarricense.

La investigación se desarrolló en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), el cual está integrado por cinco Unidades

Académicas: División de Educación Rural, División Educología, División de Educación para el Trabajo, Instituto del Niño (INEINA) y la División de Educación Básica (DEB).

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

Los Co-partícipes de la investigación

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

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

En total contestaron el instrumento de frases incompletas 40 estudiantes: 25 del III Nivel de bachillerato grupo #13 y 15 del IV Nivel de bachillerato, grupo #14, este grupo está compuesto solamente por mujeres, ya que no hay varones cursando la carrera, al menos en estos niveles. En los conversatorios participaron un total de 15 estudiantes, quienes de manera voluntaria se ofrecieron a participar, dicho conversatorio se dio en dos momentos diferentes por motivos de horarios de ambos grupos, primero con 10 estudiantes del grupo 13 de bachillerato y posteriormente con 5 estudiantes del grupo 14 de bachillerato.

La caja de herramientas para la recopilación de datos: Los instrumentos.

Frases abiertas

Este instrumento permitió la recopilación de las vivencias o experiencias de los y las estudiantes en lo referente al tema de la

humanización en su formación docente y corresponde a las categorías derivadas: 1. Las vivencias del estudiantado en torno dimensión humana en su formación docente y 2. Perspectivas del estudiantado respecto a las condiciones para promover prácticas pedagógicas con rostro humano.

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

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

Conversatorios

Se realizaron conversatorios con los dos grupos de estudiantes, con la finalidad de profundizar en aspectos que emergieron del instrumento de frases incompletas. Este tipo de encuentro con los informantes, permite una interacción cara a cara, porque el corazón de la experiencia social y personal se encuentra en el contacto inmediato con los demás seres humanos (Perakyla, 2005). Agrega esta autora, que el tema de análisis de conversaciones (CA) cara a cara, se pueden registrar por medio de recursos tecnológicos (vídeos, audios), para su posterior análisis e interpretación.

Para este encuentro personal con un pequeño grupo de los informantes de la investigación Filck (2004), recomienda al investigador que sea un animador no directivo del grupo, es decir, un mediador que

promueva la participación de todos los integrantes. Sobre esto, Babbie (2000), agrega que es importante recordar que el conversatorio no es una plática ordinaria, y que el investigador como guía, debe mostrar una actitud de interés por lo que dicen los participantes. Además señala aspectos que se deben tener en cuenta, tales como: tener claros los conceptos a explorar o los temas principales para mantener el hilo del conversatorio, hacer transiciones suaves entre un tema y otro y diseñar previamente el proceso del conversatorio.

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

Sumergiéndose en los datos para el análisis:

De forma paralela a la recolección de los datos se fue organizando la información por categorías de análisis, las cuales se fueron adecuando de acuerdo a los patrones o tendencias emergentes de la investigación. Para esta tarea, se recurrió al Método de Comparaciones Constantes, que proponen Quilaqueo y San Martín (2008).

De acuerdo a estos autores, se inicia con un microanálisis del texto o contexto, de cual emerge la codificación abierta, y de aquí las categorías y sub categoría, para la sistematización en las fases de la codificación axial y codificación selectiva. Estas dos últimas fases se ubican en la saturación del proceso, lo que quiere decir que se da una repetición de datos y no es posible elaborar más relaciones entre ellos, y por tanto no se obtiene nueva información, lo cual de acuerdo a lo anotado por Quilaqueo y San Martín (2008), es el aviso de que se terminó el trabajo de campo.

En detalle las fases del MCC, implican lo siguiente: la **codificación abierta**, la cual aborda el texto para descubrir conceptos, ideas, sentido, es un “sumergirse” en el texto, de donde emergen códigos para elaborar posteriormente categorías. El norte de la codificación abierta es “descomponer

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

Lo que respecta a la **Codificación axial**, la cual se da posterior al paso de los códigos que emergen del la codificación abierta; se seleccionan los códigos más “prometedores”, los que se detectan por aquellos testimonios o pasajes más frecuentes en los datos propiciados por los informantes, de lo cual derivan la categorización de los códigos en grupos de acuerdo a un tema relevante para el estudio que se realiza. Flick (2004) recomienda ponerle algún nombre de referencia para que sea más fácil recordarlo (“bautizarla”) e inclusive se puede tomar ese nombre de expresiones dadas por los mismos informantes, lo que llama “códigos in vivo”.

Finalmente, la **Codificación temática** de definiciones, que se deriva de las dos fases anteriores (codificación abierta y axial). Esta fase de codificación temática se establece relaciones entre las categorías que surgen de la codificación axial, para finalmente “tejer” relaciones entre temas y conceptos para generar teoría.

Para lo anterior se elaboraron matrices por grupos de informantes. Lo que Punch (1999) llama “mostrar el dato”, donde se organiza, comprime y ensambla la información, porque los datos cualitativos son muy voluminosos. Esta fase favorece todas las etapas del análisis. El autor recomienda el uso de gráficos, redes de conceptos, diagramas, entre otros. Agrega que la reducción de datos se da continuamente a través del análisis y no de manera separada. Es un camino de ida y vuelta de las preguntas de la investigación a las categorías (Sandín, 2012, comunicación personal).

Posteriormente, las conclusiones: dibujar y verificar el dato. Para ello se hizo una triangulación de resultados entre los diversos instrumentos y

recursos utilizados con este grupo de informantes, porque en la triangulación del dato se recolectan múltiples recursos: entrevistas, observaciones y documentos (Creswell, 2003). La reducción y exhibición de los datos, de las etapas anteriores, facilitan las conclusiones, a manera de proposiciones que deben ser verificadas posteriormente.

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

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

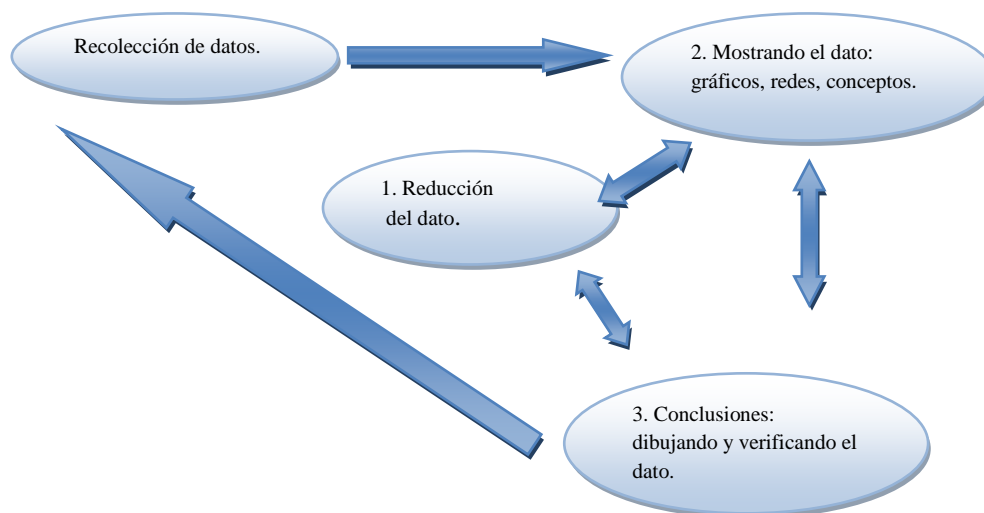


Figura 1. Interacción entre componentes del análisis de datos.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis que sirven de faro en este artículo son las siguientes

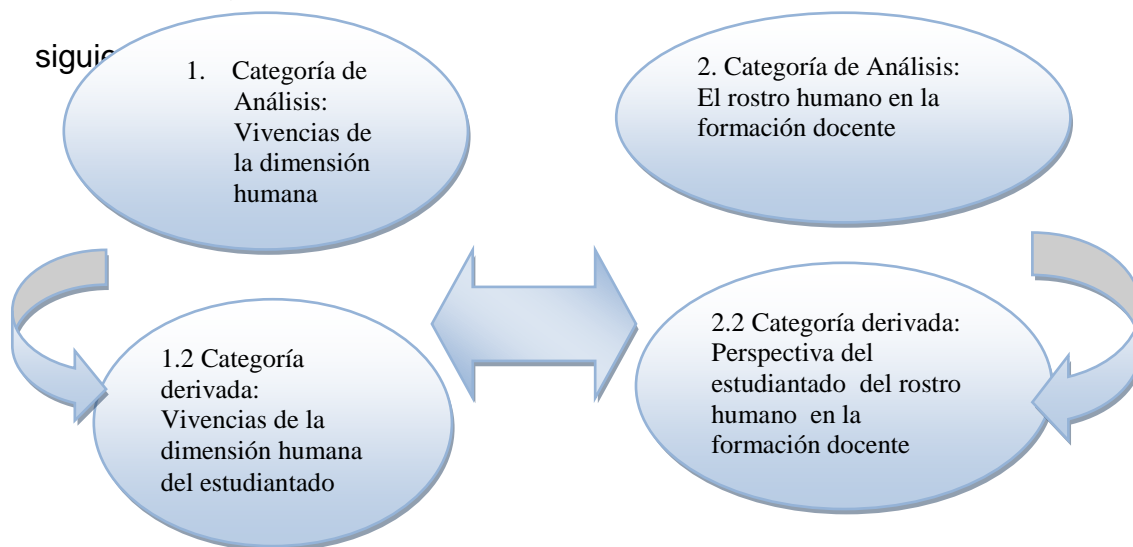


Figura 2. Categorías de análisis

1.1. Vivencias de la Dimensión Humana del estudiantado universitario.

Esta categoría tiene que ver con todas aquellas vivencias que han tenido en su trayectoria como estudiantes en la carrera de Pedagogía en Educación preescolar, entre las que destacan:

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

2.1 Perspectiva del estudiantado del rostro humano en la formación

docente. Para indagar desde su papel de estudiante la perspectiva o visión que tienen de una formación docente con rostro humano, en aspectos tales como:

- Lo que implica en la formación universitaria el trato humano.

-Las características humanas de un profesor y profesora.

-Cómo lograr una formación más humana en el contexto universitario.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Develando el Rostro Humano en la formación docente: Las voces del estudiantado

Este apartado abre el espacio para escuchar las voces de las estudiantes sobre el tema del rostro humano en el campo de la formación de un docente reflexivo.

La información se analiza de acuerdo a las categorías antes descritas y se organiza en matrices que siguen el proceso del método de comparaciones constantes (MCC), antes descrito y propuesto por Quilaqueo y San Martín (2008).

Un ejemplo de las matrices utilizadas en este análisis es la siguiente:

Respuestas de estudiantes a la frase 1: *“Durante mi formación universitaria las vivencias más humanas fueron”*, se derivan las siguientes categorías:

Codificación	Expresiones de estudiantes.	Frecuencia
1. Respuestas referidas con las visitas a los centros infantiles y las prácticas en las instituciones.	<i>“Asistir a centros donde atienden niños y niñas”</i> <i>“Asistir al aula preescolar”</i> <i>“Las que compartí en las aulas con los niños (as)”</i> <i>“Cuando empecé a realizar visitas al kínder”,</i> <i>“Las interacciones con las distintas realidades educativas”.</i>	23

2. Respuestas referidas con el apoyo y buen trato por parte del profesor (a).	<i>“Se siente que les importamos”</i> <i>“El que profesores se muestren cálidos y pendientes de nuestras necesidades”</i> <i>“El poder recibir consejos y apoyos de mis profesores”</i> <i>“La comprensión y apoyo de los profesores y maestras de las diversas instituciones”</i>	8
3. Otros temas variados: Tales como: Vivir los nacimientos de los hijas (os) de mis compañera, las exposiciones de mis compañeros y recordando vivencias propias.	<i>“Vivir los nacimientos de los hijas (os) de mis compañeras y ser un apoyo para ellas”</i> <i>“Aprender recordando vivencias propias”</i>	8
4. No aplica. N/A	<i>“Muy importantes, ya que hacía...”</i>	1
Total:		40

Es importante anotar que las fases descripción e interpretación del instrumento de frases incompletas, se enriquecieron con los datos que emergieron en los conversatorios realizados con las estudiantes, espacio que justamente permitió profundizar en las temáticas de las categorías de análisis.

De acuerdo a la categoría: Vivencias de la Dimensión Humana y de la categoría derivada: Vivencias de la Dimensión Humana del estudiantado universitario, emergen los siguientes resultados:

1. Cuáles han sido esas vivencias más humanas para su formación docente.

De las respuestas con más frecuencia, 23 (57.5%), las estudiantes que apuntan a las vivencias más humanas en su formación docente, son aquellas experiencias que les permitieron tener contacto con niños, niñas y docentes, en los diversos contextos educativos que las estudiantes de la carrera tienen que visitar desde el inicio de su formación y como parte de su práctica o intervención pedagógica.

Enfatizan que el poder visitar distintas realidades y comparar lo que sucede en contextos urbanos versus rurales, o privados con públicos, les brinda una panorámica de la carrera y de la realidad de su campo laboral, además dichos contactos son para ellas en un factor de motivación y valoran el espacio que abren las maestras para estas experiencias. Insisten en que esos espacios *“son muy humanos”* porque les permite el desarrollo de valores y *“ese sentir de ser maestra”*

Agregan que el contacto con los niños y niñas preescolares les permite la vivencia de la honestidad, la apertura y el cariño que ellos y ellas les expresan, *“se puede decir que es lo más humano”*. Otras expresiones evidencian el valor de la vivencia humana que las estudiantes le dan a estos espacios: *“las observaciones y visitas que realizamos en los diferentes centros de educación”, “La práctica pedagógica, donde conviví 100% con los estudiantes”, “Asistir a centros donde se atienden niños y niñas de escasos recursos económicos”*.

Como lo señala Barrera (2010), esta es una de las estrategias para avanzar hacia una formación docente que promueva la capacidad de investigación y el ejercicio docente con sensibilidad, apertura y con actitud de compromiso por la solidaridad.

En otros porcentajes de respuestas, mencionan: 20% referente al apoyo y buen trato del profesor: *“sentir que les importamos”*, otro 20% hacen

referencia a temas variados y extra curriculares, tales como el nacimiento de hijos de sus compañeras.

2. El ambiente de aula que más les ha beneficiado para su formación.

De acuerdo a las respuestas externadas por las estudiantes, las frecuencias más altas se ubican en “ambientes interactivos” con 17 respuestas (42.5%) y en la “buena convivencia” con 16 respuestas (40%) y en porcentajes menores: 4 (10%) y 3 (7.5%), respectivamente, aluden a ambientes ricos en aprendizajes y los que permiten la relación teoría práctica.

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

En lo que respecta al ambiente de aprendizaje cálido y seguro, con una buena convivencia entre todos sus actores, enfatizan en características tales como: la sana interacción, la paz, la libertad y el diálogo.

Todo lo anterior, de acuerdo a lo externado por las estudiantes, les genera motivación e interés por la materia y se *“ve más bonita la clase”*, además, para otras, ese tipo de ambiente también las ha beneficiado mucho en su formación, autoestima y les inculca el compromiso de seguir repitiendo esto con los niños y niñas preescolares y sugieren que este tipo de trato y ambiente debería de darse con todos los profesores y en todos los cursos, *“pero todavía no se ha llegado a eso”*. Es interesante, que dentro de esa vivencia de un buen ambiente para aprender, para ellas es muy significativo que la mayoría de

los y las profesores *“se saben el nombre de uno y para uno eso es importante”* y esperan que sus profesores y profesoras confíen y se preocupen por ellas.

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

3. Las características personales y profesionales que valoran como positivas en sus profesores y profesoras.

En el tema de las características personales que las estudiantes valoran de manera más positiva en el cuerpo docente, destacan con 35 (33.9%) respuestas las referentes a la calidez humana, por ejemplo: su carisma, su capacidad de comprensión y la amabilidad, en sus expresiones destacan: *“capacidad para comprender”, “que se muestren como iguales”, “uno espera que el profesor confíe en uno, como que se preocupa por uno”*. En esas características personales, 24 respuestas (23.3%), se refieren a aspectos académicos, es decir, esperan profesores y profesoras que muestren sus ganas de enseñar. En respuestas otras con menos frecuencia: 14 (13.5%) y 13

(12.6%), 8 (7.7%), 6 (5.8%) destacan otras características personales, que también son importantes en un académico, tales como el respeto, el buen trato, su dinamismo y humildad.

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

En lo que respecta a las características profesionales del docente universitario, son interesantes las 32 (39%) respuestas relacionadas con el dominio y experiencia profesional, así lo evidencian las siguientes frases: *“Dominio del tema”, “Buena preparación académica”, “Cuando saben de lo que hablan por sus vivencias”, “El ver reflejado el conocimiento que posee”, “que de verdad saben el tema a estudiar”, “el que sepan de verdad el tema y no se vayan con la opinión del alumno solamente”*. Para las estudiantes que participan en este estudio, es fundamental que sus profesores y profesoras muestren *“ganas de enseñar”*, que se refleje en ellos y ellas su espíritu investigador, el compromiso con la labor educativa y que den lo mejor en cada clase.

Además con 17 (20.7%) respuestas hacen referencia a la calidad, innovación e investigación en el académico universitario, *“verlo contrastando experiencia y realidad”* y otras características como la responsabilidad y puntualidad son valoradas como positivas por este grupo de informantes, para

15 (18.2%) respuestas en esta línea. Otras frases, 14 (17%), señalan la importancia de características humanistas, es decir, que los respeten como estudiantes y que sean carismáticos, y además que sean éticos (4.8%).

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

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

4. Las características que menos les agradan de sus profesores y profesoras.

En este aspecto, emergen 12 (30%) respuestas que hacen referencia al autoritarismo y altanería de los y las profesoras, y lo expresan con las siguientes frases: *“El irrespeto y la no tolerancia”, “Altívez y prepotencia”, “Se*

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

Otros aspectos que no les agradan en sus profesores, se refieren a *“Que no sepan mucho del tema”*, (17.5%), a la falta de coherencia, es decir *“no dan el ejemplo”* (12.5%) y con respuestas de menos frecuencia (4, 10%), mencionan la falta de sensibilidad, y a otras como: sus actitudes o que no instruyan con experiencias vividas (4, 10%).

Por tanto, los procesos pedagógicos en el contexto universitario deben ser coherentes con la reflexión, comunicación y con ambientes que promuevan el consenso e intercambio de ideas, lo cual tiene gran impacto en la formación de los y las estudiantes Toro (2007), además de las relaciones socio-afectivas y la motivación componentes claves en las instancias de formación docente Miranda (2004).

En lo que respecta a categoría: El rostro Humano en la formación docente y la categoría derivada: Perspectiva del estudiantado del rostro humano en la formación docente, se evidencian los siguientes datos:

5. Lo que implica en la formación universitaria el trato humano.

En las respuestas externadas por las participantes, sobresale con 10 respuestas (25%) el tema del respeto, como una de las características fundamentales en el trato humano entre profesorado y estudiantado. Como parte de los conversatorios, las estudiantes comentan que para ellas es importante el respeto por su opinión, lo cual las hace sentir bien en el aula universitaria, otro aspecto que relacionan con el respeto, es la coherencia entre lo que el exigen a ellas como estudiantes y lo que no cumplen como académicos y académicas, por ejemplo les exigen puntualidad, pero muchos no lo ponen en práctica, es decir, *“que apliquen lo que enseñan”*.

Le siguen en frecuencia de 7(17.5%) respuestas el “ser tratado como persona” y el *“ponerse en los zapatos del otro”*, en detalle expresan las siguientes frases: *“No olvidarse que el estudiante tiene sentimientos y problemas personales”*, *“Escuchar y atender las necesidades de los alumnos”*. Otras 7 respuestas (17.5), señalan la importancia de *“El ponerse en el lugar del otro y querer su bien”*, *“Ponerse en los pies de los estudiantes”*.

En otras frecuencias y porcentajes de respuestas, están: 6 (15%) que consideran fundamental el trato humano en su proceso de formación y 5 (12.5%) que relacionan ese trato humano con la comprensión y finalmente 5 (12.5%) *“no humillar”* y *“no imponer conocimientos”*.

Lo externado por las estudiantes, coincide con lo propuesto por Pereira (2010), en el sentido superar en la aula universitaria las tradicionales relaciones verticales entre profesores y estudiantes y que por el contrario se tomen en

cuenta los valores y creencias de ambos actores del proceso educativo en el marco de unas relaciones más horizontales y respetuosas.

6. Las características humanas de un profesor y profesora.

Desde la perspectiva y vivencia de las estudiantes, manifiestan 48 respuestas (52.7%) relacionadas con la sensibilidad, amabilidad, que sea confiable y que brinde un trato dulce, es decir, que sean empáticos (as), solidarios (as) y comprensivos (as).

Le siguen otras 13 respuestas (14.2%) que nuevamente hacen referencia al respeto y otras a la empatía, comprensión y solidaridad, del profesorado universitario hacia ellas como estudiantes. Otras frases señalan temas tales como: apertura a la escucha (9.8%), tolerancia y paciencia (5.4%), que promuevan valores (3.2 %).

Como parte de los conversatorios, las estudiantes expresan con más detalles aspectos tales como: la comprensión ante una situación ajena al estudio, *“que tenga esa parte humana vigente, el hecho de entender a las personas, básicamente”*. Para ellas, cuenta mucho la actitud del docente y ponen como ejemplo que la menos un saludo de *“buenos días”* antes de iniciar la clase haría distinto el ambiente del aula, *“la interacción humana es muy importante”*.

Agregan en sus conversaciones, que *“un profesor humano es aquel que se deja ver tal y como es, que tenga confianza en sus alumnos, que pueda*

compartir una sonrisa”, *“unas palabras de aliento lo motivan a uno”*. Hacen referencia a características como: la honestidad, sinceridad, disposición, comprensión y humildad, *“eso es lo que yo llamo humano”*.

En concordancia con lo anterior, los aportes de Francis (2006) y Pereira (2010) son pertinentes, ya que las adecuadas relaciones humanas profesor-estudiante, contribuyen con el logro de mejores condiciones para aprender y para la vivencia de un mundo más humano en el contexto universitario.

7. Cómo lograr una formación más humana en el contexto universitario.

Como aporte de insumos para esa formación docente más humana, las estudiantes enfatizan en la comunicación, en relaciones más horizontales y un conocimiento más cercano de quienes son los estudiantes.

Sobre estos aspectos, detallan las siguientes expresiones con una frecuencia de 13 respuestas (32.5%): *“intercambiando pensamientos y experiencias entre el grupo”*, *“escuchando y comprendiendo al estudiante”*. *“rompiendo estereotipos de estatus de poder*. Otras estudiantes, 9 (2.5%), señalan: *“cuando no se da una diferencia tan marcada entre profesor y alumno”*.

Además de 6 (15%) respuestas que hacen referencia a la importancia de que los y las profesoras conozcan al estudiante *“cuando el profesor sabe en el contexto que esta”*, 4 respuestas, (10%) que lo relacionan con los valores, 3

(7.5%) con *“profesores bien preparados”* y un 5% con temas variados: *“motivando a los alumnos”, “con experiencias vividas”*

Como parte de las sesiones de los conversatorios, las estudiantes detallan en propuestas para una formación más humana, las cuales se relacionan con el tema de las evaluaciones, en el sentido que los trabajos que les asignan sean revisados con detalle y no solo con un “check”, ya que invierten mucho tiempo y esfuerzo en realizarlos y sienten que algunas veces los profesores ni los revisan o ni les ponen observaciones; agregan que el hecho de que al menos les digan que el trabajo está bien, es un detalle que las motiva a mejorar.

Hacen alusión a experiencias negativas en donde el profesor solo llega a dar clases *“y pareciera que solo lo que él diga importa y no le da espacio al estudiante”*, y por el contrario, sugieren espacios cálidos y seguros que les permiten expresarse libremente, lo cual las hace crecer y las motiva a dar ese mismo ambiente con los niños y niñas preescolares.

Otra sugerencia que realizan las estudiantes, para una formación más humana, es evitar que los profesores y profesoras tengan preferencias o “argollas” entre los estudiantes, porque eso provoca exclusión al resto del grupo. Y finalmente, recomiendan que no se pierda el tiempo en las clases con actividades que no son provechosas para su formación y que por el contrario sean académicos creativos, que implementen estrategias de aprendizaje que

las lleven a confrontar la teoría con la realidad educativa, “*es una manera interesante y productiva de aprender*”.

De acuerdo a lo expresado por este grupo de informantes, se evidencia la importancia de contextos de aprendizaje con una dimensión más humana, respetuosa y abierta al diálogo entre sus actores, donde se despierte en los y las estudiantes esa curiosidad para aprender a aprender, que los ayude a superar el mecanismo memorístico y acrítico que castra la capacidad de pensar y que provoca la domesticación, porque enseñar es un acto creador y crítico que debe ayudar a que los educandos encuentren el camino para romper el silencio Freire (1998).

5. CONCLUSIONES

Los aprendizajes que emergen al escuchar las voces de las estudiantes universitarias en relación a una vivencia más humana en el campo de la formación docente, se destacan a continuación:

-La necesidad imperante de que la educación superior se transforme y supere la tradicional transmisión del conocimiento, de manera que pueda avanzar y promover contextos de aprendizajes reflexivos, críticos y especialmente con rostro humano.

- Relacionado con lo anterior, Brokbank y Mc.Gill (2008) mencionan tres niveles de aprendizaje, el nivel I que corresponde al tipo de educación bancaria y al aprendizaje de datos concretos, el nivel II permite que el estudiante

realice algunas ejercitaciones de comparaciones y conexiones entre la teoría y la práctica o el mundo real, y el III nivel, donde se da el aprendizaje reflexivo, es la capacidad de contextualizar y deconstruir críticamente el aprendizaje en una relación dialógica con otros y con fines transformativos, es decir este es un aprendizaje de doble bucle.

- Para ese aprendizaje de doble bucle, es evidente la necesidad de espacios interactivos donde exista libertad, la cual es fundamental para hablar, para comprender y para actuar con autonomía, porque “el diálogo es una exigencia existencial” (Freire, 2000, p. 101), y éste requiere de un pensar verdadero o un pensar crítico.

-Es así, como se evidencia que la pedagogía crítica y su propuesta emancipadora sirven de marco apropiado para entablar el diálogo entre los actores del proceso educativo, porque la educación, como le menciona Gimeno (1999), (...) se tiñe inexorablemente de la condición humana, se aprovecha de ella, afecta a la misma, es constituida por ella” (p. 38), por tanto, es un fenómeno específicamente humano.

-Como responsables de la formación de los futuros educadores, debemos promover la formación integral de la persona, es decir, formada profesionalmente, con ética en su actuar profesional, emocionalmente inteligente, noble y comprensiva, generosa en compartir sus conocimientos, en síntesis, una formación con rostro humano que impacte de manera positiva en el contexto educativo.

-Todo lo anterior, implica retos y desafíos, para plasmar en lo cotidiano de las prácticas pedagógicas, una propuesta verdaderamente humanizante que promueva el respeto y la dignidad de la persona. Además la literatura consultada, señala que un clima de aula adecuado, donde se vive el respeto, la libertad y la dignidad de todos sus actores, repercute de manera directa en mejores condiciones para el aprendizaje y contribuye a la formación de seres humanos con más capacidad crítica y reflexiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F.: Internacional Thompson Editores.
- Barrea, S. (2010). *La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)*. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/14/12>
- Brockbank, A. y McGill, Y. (2008). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. España, Madrid: Ediciones Morata.
- Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Revista Educación* (27)2, 39-43. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44027203.pdf>
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: Sage Publication.

Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, UK: Sage

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2º Ed. Madrid, España: Ediciones Morata.

Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño docente. *Revista Educación* Vol 30, N° 1,31-49. (2011). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44030103.pdf>

Freire. P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*, México D.F: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2000). *La Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Frías, J. (2009). *Educación, humanizar en la diversidad y para la vida. Escenarios, protagonistas y tramas en la educación superior*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a\)%20Pol%EDtica](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/Mesa%204/a)%20Pol%EDtica)

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables de la educación*. España: Ediciones Morata.

Grondin, J (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Editorial Herder.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

Lucarelli, E. (2004). *Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente*

- Universitario*. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/396/293>
- Miranda, C (2004). *Impacto pedagógico: relaciones entre la autoestima profesional y la formación*. Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1082Miranda.pdf>
- Perakyla, A (2005). *Analyzing Talk and Text*. En N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed., pp. 559-604). London: Sage
- Pereira, Z (2010) *La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula*. Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° Extraordinario, [21-39], ISSN: 1409-42-58. Recuperado de http://www.una.ac.cr/educare/pdf/vol-xiv-nextra-2010/04_pereira_la_mirad
- Punch, K (1999). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London:Sage Publications
- Quilaqueo R., D. y San Martín C., D. (2008) Categorización de saberes educativos mapuche mediante la Teoría Fundamentada. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N0 2:151-168.
- Reséndiz, M (2009). *Relaciones de poder en el aula*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.imced.edu.mx/mesas/4-6.pdf>
- Rodríguez, Gil y García (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España, Ediciones Aljibe

Rodríguez, R (2006). *Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en*

el aprendizaje. Universidad de Oviedo, España. Recuperado
Consultado de
http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i6/091_pdfsam_Aula_Abierta_87___Junio_2006.pdf

Salim, R y Lotti, M. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones, estrategias y enfoques. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653 n.º 52/5 – 10/05/10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3339Salim.pdf>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc GrawHill.

Sanjurjo, L y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior*. Argentina:Homo Sapiens. Ediciones.

Savater, Fernando. (1999) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Serrano, S. (2007). *Calidad docente del profesorado universitario*. Universidad

de Los Andes, Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/137.pdf>

Toro, L. (2007). *Educación para humanizar*. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Consultado el 4.04.2011, Recuperado de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/13/18>

