

CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS DE PROFESORES EN CURSOS ELECTIVOS UNIVERSITARIOS*

SANDRA PATRICIA LÓPEZ DE ARCO**
NELLY LUCÍA VILLALOBOS BOHÓRQUEZ***
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, BOGOTÁ, COLOMBIA

Recibido: Julio 13 de 2010

Aprobado: Diciembre 2 de 2010

Resumen

Esta investigación tuvo por objeto caracterizar las construcciones metodológicas de los docentes, en cursos electivos en una universidad privada de Bogotá. Estudio de tipo cualitativo con enfoque descriptivo-interpretativo. Indagó lo que hacen los docentes al estructurar las clases en sus prácticas de enseñanza, mediante un cuestionario con preguntas abiertas, diseñado y validado para esta investigación. Participaron 13 docentes universitarios. Para el análisis de los resultados se diseñó una matriz con las dimensiones exploradas en las construcciones metodológicas. Se encontró que los docentes centran su construcción metodológica en el alumno, sin descuidar los contenidos y el contexto en el que está inmersa su práctica de enseñanza. Se propusieron como lineamientos didácticos: 1) Institucionalizar espacios de reflexión. 2) Afianzar la formación en didáctica universitaria.

Palabras clave: Práctica de Enseñanza. Construcciones Metodológicas: docente, alumno, contexto y contenido. Estrategias de Enseñanza y Reflexión.

METHODOLOGICAL CONSTRUCTIONS OF PROFESSORS OF ELECTIVE UNIVERSITY COURSES

Abstract

The objective of this research was to describe the Methodological Construction of Professors teaching elective courses at a private university in Bogota. The research was qualitative with a descriptive-interpretive focus. We examined what professors do when structuring their classes in Practice Teaching by means of a questionnaire with open-ended questions designed and validated for this research. There were 13 university professors participating. To analyze the results, a matrix was designed with the dimensions in methodological constructions to be explored. It was found that the professors centered their methodological construction around the student without neglecting the content and context in which their teaching practice is immersed. Institutionalizing space for reflection and reinforcing formation in university teaching were proposed as teaching guidelines.

Key words: teaching practice, methodological constructions, teacher, student, context and content, teaching and reflection strategies

* Este artículo es producto de la Investigación realizada en el marco de la Tesis de Maestría en Educación de las autoras, en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 2008. Bajo la tutoría de Juliana Jaramillo Pabón. Docente e investigadora, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

** Investigadora del Estudio. Psicóloga Universidad Javeriana. Docente del departamento de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana. lopez-sandra@javeriana.edu.co

*** Investigadora del Estudio. Psicóloga Universidad Javeriana. Docente del departamento de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana. nvillalobos@javeriana.edu.co

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior Contemporánea tiene la misión de formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social (UNESCO, 1998), misión que no es posible cumplir desde los postulados de una enseñanza tradicional que centra la atención en el profesor como transmisor de conocimientos y valores que son reproducidos por los estudiantes de forma acrítica y descontextualizada de la práctica profesional. Por lo anterior se hace necesario que en el proceso de formación de ese ciudadano, que la sociedad actual necesita, el profesor asuma una nueva postura donde él/ella sea un gestor de la información y un guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes (González, 2004).

Díaz (1999) en su artículo, hace referencia a la enseñanza en el nivel universitario como una práctica que requiere con urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social, es decir, debe ser considerada como un campo de estudio que demanda mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas para que como “práctica” pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, políticas, científicas y técnicas del nuevo siglo e incidir en las calidades profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio.

Se hace necesario clarificar los conceptos relacionados con las prácticas de enseñanza, desarrolladas en el aula de clase universitaria. Tales conceptos incluyen el de práctica, aprendizaje, enseñanza, prácticas de enseñanza, estrategias de enseñanza, construcciones metodológicas y reflexión.

Panqueva, Gaitán y Jaramillo(2004) expresan que la práctica se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según las reglas particulares y a la aptitud de quien lo realiza, lo cual lo habilitará para hacerlo de nuevo. Por tanto puede asumirse como “una actividad continuada, una costumbre o un modo de ser y constituye tanto una forma para adquirir destrezas y habilidades como una demostración de que estas finalmente se adquirieron” (p.9).

Restrepo y Campo (2002) citados por Panqueva et al.(2004) proponen una doble distinción al interior del concepto de práctica. En cuanto a praxis: ejercicio, costumbre,

constituye una actividad continua que se hace de acuerdo con reglas y configura hábitos como modos de ser. El hábito es producto de las prácticas y generadora a la vez de nuevas prácticas. La prácti-

ca se desarrolla en la cotidianidad y exige una permanente toma de decisiones y elecciones desde un marco táctico, entendido como arte de saber decidir y hacer lo apropiado(p.11).

Al hacer referencia al aprendizaje, este es definido por Ontoria(1992) como un proceso de desarrollo de “insights” o estructuras significativas, lo cual se identifica con el conocer definido como comprensión del significado. Para el autor, la formación y desarrollo de la estructura cognitiva depende del modo como percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social. Las motivaciones, dependen de la estructura cognitiva y el cambio de motivación implica un cambio de dicha estructura. Es así como por medio del aprendizaje, se producen los cambios de “insights” o comprensión interna de la situación y su significado.

Por su parte, Mergel (1998) hace una recopilación acerca de la conceptualización del aprendizaje y presenta 3 enfoques teóricos: a) El Conductismo: que se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto y básicamente en la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realicen de manera automática. b) El Cognoscitismo: que se basa en los procesos que tienen lugar a través de los cambios de conducta, donde estos cambios observados son usados como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende. c) El Constructivismo: que se sustenta en que el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, sus estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos.

Para promover el aprendizaje, la responsabilidad social de los docentes en su proceso de enseñanza, está en utilizar todos los medios disponibles y la importancia de considerar las características de los destinatarios y no solo centrarse en los contenidos a impartir (Camilloni, Davini & Edelstein, 2004).

La enseñanza debe concebirse como un espacio de vivencias compartidas, búsqueda de significados, producción de conocimiento y experimentación en la acción. La enseñanza no es un medio para conseguir unos objetivos fijos, previamente establecidos, sino el espacio donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa. Por tal razón la actuación del docente es un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas pero proyectadas más allá de sus límites. De

ahí que tanto el docente como el alumno se “embarquen en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuanto más rica y profunda sea” (pp.101 – 102) y donde la función de la comunicación establecida en el aula de clase debe buscar ofrecer oportunidades para que los alumnos contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, proyección e intervención sobre la realidad. De esta manera, para el autor, la perspectiva heurística de la enseñanza, requiere una construcción de una comunicación real y abierta entre los diferentes actores que en ella participan (Pérez, 1992).

Jackson (2002) plantea que la tradición transformadora de la enseñanza, es aquella que logra un cambio cualitativo en la persona enseñada e incluye todos los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados por la sociedad al igual que la erradicación o corrección de los rasgos no deseados. De ahí que la transformación va dirigida hacia lo psíquico y lo más perdurable del alumno y para comprenderla hay que tener en cuenta el contexto y el momento histórico en el que se da. Esta tradición se inició en la formación religiosa buscando transformar el carácter, lo moral y la virtud pero en la actualidad el docente pretende buscar una transformación referida a las actitudes, valores e intereses. Desde esta postura, el autor, plantea que el docente es concebido como la persona que procura producir cambios en sus alumnos y en sí mismos, que los conviertan en personas mejores, no solo más cultas y capacitadas, sino mejores en el sentido de acercarse más a lo que los seres humanos son capaces de llegar a ser: más virtuosos, más participes de un orden moral en evolución por medios como la discusión, demostración y argumentación utilizando la razón. (Jackson, 2002, p. 168).

Edelstein (2003), indica que las prácticas de enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización; se ponen de manifiesto en la relación docente –alumno– conocimiento, básicamente centrada en el enseñar y el aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye el mismo en el aula.

Lotti (2006) resalta que la práctica de enseñanza implica siempre tomar decisiones en torno a: a) Las características de los sujetos con los que se vincula en la situación de enseñanza. b) Las particularidades de

los contextos institucionales en los que desempeña su tarea. c) Las particularidades propias de la disciplina. d) Las finalidades o sentidos de esta práctica que el docente establece. e) La selección, jerarquización y organización de los contenidos a abordar. f) La selección de estrategias metodológicas que faciliten la apropiación de esos contenidos.

Zabalza (2003) para dar una mayor comprensión a la actuación del docente universitario en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, describe una serie de acciones que este realiza en el aula universitaria, dentro de las cuales están: la planeación, la selección, la preparación y la presentación de los contenidos disciplinares, entre otras. En relación a la planeación: esta implica tomar en consideración las determinaciones legales, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular de la disciplina (plan de estudios relacionados con el perfil profesional, el curso y duración), visión y didáctica de la disciplina (experiencia docente y estilo personal), las características de los alumnos (número, preparación anterior e intereses) y tener en cuenta los recursos disponibles. Como lo plantea Coll (1987) citado por Zabalza (2003, p.74), el docente debe preguntarse en la etapa de planeación: “¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo y cuándo evaluar?”. En cuanto a la selección y preparación de los contenidos, significa escoger los contenidos más importantes de ese ámbito disciplinar, de tal manera que se acomoden a las necesidades formativas de los estudiantes (perfil profesional en formación), así como el adecuarlos a las condiciones de tiempo y recurso con el que cuenta el docente, para llegar a organizarlos de tal manera que sean accesibles a los estudiantes y les permitan el aprendizaje post universitario. La importancia de los contenidos está vinculada a su presentación didáctica. De igual manera es clave la secuenciación de los contenidos, es decir, el orden en que se introducen y la relación que se establecen entre ellos, ya que condiciona de manera clara la forma en que los estudiantes podrán aprenderlos. Por tal razón, la forma en que se ordenen los temas y las conexiones que el docente establezca con el programa e incluso la conexión con temas de otras disciplinas o situaciones o problemas de la vida real, servirán de orientación y modelo a la forma en que los estudiantes construyan su aprendizaje. Por último para la presentación de los contenidos, es importante la capacidad que tenga el docente universitario, para explicarlos bien, ya que en su rol como comunicador, guía y facilitador de la compren-

sión, debe desarrollar la competencia comunicativa como una dimensión básica de un buen profesor y de una docencia de calidad.

El docente para el desarrollo de su práctica debe hacer uso de una serie de estrategias de enseñanza, definidas como los procedimientos que él utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, tal y como lo plantean Mayer (1984); Shauell (1988); West y Wolff (1991) citados por Díaz (1999). Es así como Díaz (1999), manifiesta la importancia que el docente posea un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen, y cómo pueden utilizarse y desarrollarse apropiadamente. De ahí que plantee cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión o episodio o secuencia de enseñanza, entre los que están: 1) Consideración de las características generales de los aprendices. 2) Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar. 3) La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla. 4) Vigilancia constante del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y 5) Determinación del contexto intersubjetivo. Es importante anotar como en el desarrollo de una sesión o episodio o secuencia de enseñanza, existen 3 diferentes momentos en los cuales se pueden utilizar diversas estrategias de enseñanza: al inicio (Preinstruccionales), durante (Coinstruccionales) o al término (Postinstruccionales).

La actitud reflexiva del profesor frente a su práctica de enseñanza, lo debe conducir a entender esta como un proceso dinámico de cambio y transformación. Jaramillo (2004) citada por Panqueva et al. (2004) dice que la reflexión "es una estrategia para transformar y resignificar las prácticas en el aula" (p. 26). Se pueden considerar cuatro tipos de acciones en relación con la reflexión en la enseñanza: 1) Descripción: ¿Qué es lo que hago? 2) Inspiración: ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto? 3) Confrontación: ¿Cómo llegué a ser de esta forma? 4) Reconstrucción: ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? Siguiendo la misma línea, se plantea que para desarrollar una teoría de la reflexión, es necesario tener en cuenta: 1) El objeto de la reflexión. 2) El proceso de reflexión y 3) Las actitudes reflexivas (Panqueva et al., 2004)

Dentro de las prácticas de enseñanza, se deben considerar las Construcciones Metodológicas que

realizan los docentes. Otero (1998), hace alusión a la construcción metodológica, reconociendo el método como aquel dispositivo privilegiado para el análisis y la reflexión de y sobre la práctica docente, debido a que en el método se encuentra la centralidad del trabajo docente y la posibilidad de observar los múltiples atravesamientos que presenta la vida de la clase. De ahí, la necesidad de re-pensar permanentemente, junto con otros, las propuestas de trabajo en clase. Dice el autor es en el aula, en el trabajo cotidiano en el salón de clases, donde se generan y desarrollan los procesos de enseñar y de aprender, verdadero espacio de realización personal y social del sector docente.

Litwin (1997) citado por Otero (1998) en relación a la construcción metodológica, precisa que:

Las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. La articulación de las estrategias entre sí y sus referencias al método dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la Construcción Metodológica, donde también el contexto determina, entonces, que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas, cree y elabore una propuesta de acción en cuyo transcurso pueda observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimientos, según el caso. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la Construcción Metodológica por parte del docente. Las actuaciones de los docentes se hallan condicionadas por su pensamiento, que no es el simple reflejo de la realidad independiente de él, sino su construcción a lo largo de la historia. (Litwin, 1997 citado por Otero, 1998 p.15).

Camilloni et al. (2004) resalta el papel que juegan los diversos ámbitos o contextos, en el proceso de enseñanza, los cuales van más allá del salón de clase. En el contexto social, se generan demandas educativas de diversos actores como son los padres, sindicatos, grupos académicos, iglesia, etc., y en el que las autoridades político-educativas del sistema definen y comunican las finalidades educativas y la propuesta pedagógica consecuente. El contexto institucional, es aquel en el que la respuesta curricular es interpreta-

da, ajustada y realizada. Por último está el contexto o ámbito de la actuación del docente, en la cual el docente despliega una manera de “ser docente” con cada grupo de alumnos.

Por su parte Coll (1994) citado por Otero (1998) habla de un “triángulo interactivo”, entre el contenido, el docente y el alumno que deriva en formas concretas de organización de la clase, en donde existe un objeto de conocimiento, una estructura cognitiva de docentes y alumnos que entran en relación con este objeto, a partir de la mediación de la estructura metódica entendida como construcción. En este triángulo interactivo, la relación con el contenido que mantienen docente y alumno no es simétrica debido a que en primer lugar, el docente ha iniciado un proceso de interacción con el objeto de conocimiento, con anterioridad al alumno.

Teniendo en cuenta lo anteriormente conceptualizado, es importante resaltar la injerencia de la disciplina, en las construcciones metodológicas de los docentes, tal y como lo ha expresado Edelstein (2003), quien afirma que estas se conforman a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y de la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella, lo que le da su particularidad. Borzi (2003) expresa cómo la Psicología, brinda elementos conceptuales específicos importantes para analizar y reflexionar sobre la propia realidad y la de quienes le rodean, posibilitando y profundizando en una mirada disciplinar el desarrollo del individuo en todos sus aspectos, la sociedad actual y los grupos. Da la posibilidad de un abordaje desde las diferentes posiciones teóricas desarrolladas actualmente por la disciplina, permitiendo asumir una mirada crítica frente a los diversos puntos de vista en el abordaje del sujeto afectivo, cognitivo y social, así como sus configuraciones vinculares y momentos evolutivos. Esto debe contribuir tanto al autoconocimiento de los alumnos como a la comprensión más cercana del mundo circundante. De esta manera, la enseñanza de la Psicología, dice la autora, debe buscar en los alumnos una comprensión del desarrollo integral del ser humano así como el poder abordar problemáticas actuales que propicien el análisis, la reflexión, argumentación y proposición de alternativas que desde diferentes miradas disciplinares posibilite un posicionamiento diferente de los jóvenes frente a las mismas.

La autora, afirma como al enseñar la Psicología los saberes en ese espacio curricular tienen características

específicas que los diferencian de los de otros espacios curriculares, y que es necesario reflexionar sobre ellas a la hora de la enseñanza. Para el docente es necesario determinar cuáles son los saberes en juego que aportan los jóvenes frente a la Psicología y cuáles son las vías más adecuadas en la transposición didáctica para favorecer un intercambio real entre esos conocimientos previos y el tema específico a trabajar en la clase, de modo que no obstaculicen su enseñanza. La transposición didáctica en Psicología debe estar orientada a la integración de las diferentes formas de conocimiento, tendiente a que los saberes a enseñar puedan ser generalizables a otros contextos, permitiendo así a los alumnos reflexionar sobre sus propias realidades.

Las asignaturas electivas abiertas que han sido denominadas para este estudio cursos electivos son aquellos que ofrece el área de servicios académicos de la facultad de Psicología de una universidad privada de Bogotá y son un espacio académico que se caracteriza por la diversidad de temáticas abordadas desde la Psicología con grupos heterogéneos, donde confluyen estudiantes de diferentes carreras y semestres. La investigación se realizó con los docentes de esta área, quienes por las características de cada grupo y los objetivos planteados deben construir una propuesta metodológica que responda a esa diversidad, constituyéndose en un reto académico para ellos.

El objetivo planteado para la presente investigación fue: caracterizar las Construcciones Metodológicas de los docentes a cargo de los cursos electivos, que ofrece el área de servicios académicos de la facultad de Psicología de una universidad privada de Bogotá y sugerir lineamientos de intervención didáctica, que permitan generar innovaciones, en las acciones de enseñanza universitaria.

MÉTODO

Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo, con un enfoque descriptivo-interpretativo, desde el cual se pretende identificar el qué, el cómo y el para qué de las Construcciones Metodológicas en las prácticas de enseñanza de los docentes de la investigación.

Participantes

Se seleccionó a un grupo de 13 docentes que pertenecen al área de servicios académicos de la facultad de Psicología, de una universidad privada de Bogotá, quienes enseñan los cursos electivos.

- Como criterios de selección se tuvieron en cuenta:
- Experiencia en docencia universitaria: De 5 a más años de experiencia, catalogados como profesores experimentados. (Becerra, Díaz & Vivas, 2003).
 - Experiencia mínima de dos años (cuatro semestres) de enseñanza en los cursos electivos de la facultad de Psicología.
 - Formación profesional en Psicología.
 - Evaluación del Profesor: Evaluados mediante el instrumento de evaluación docente de la misma universidad. Haber obtenido en estos, resultados con un 80% y más, entre excelente y bueno.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas, elaborado específicamente para el proceso de recolección de información de esta investigación. Para la validación del instrumento se consultó a un experto en evaluación. A partir de sus observaciones, las investigadoras construyeron el instrumento para la prueba piloto. El estudio piloto, fue realizado con un grupo de 5 profesores con características similares a los participantes del estudio y con base en los resultados se estructuró el instrumento definitivo, con el fin de explorar las dimensiones: contexto (el contexto y particularidades del mismo); disciplinar (la disciplina, su epistemología y los contenidos); implícitos del maestro (acerca del enseñar, el aprender, el docente, el

alumno y el aula de clase universitaria); estrategias de enseñanza y reflexión (actitud reflexiva del docente).

Procedimiento

Para la recolección de la información se solicitó en la facultad de Psicología de la universidad, seleccionar el grupo de profesores acorde a los criterios establecidos. Una vez obtenido un grupo de 18 docentes, se seleccionaron 5 de ellos para la aplicación de la prueba piloto, quienes respondieron el cuestionario y a su vez lo evaluaron en el formato de evaluación que había sido diseñado para esto. Con base en los comentarios y sugerencias dados por los docentes, se procedió a la elaboración del instrumento definitivo, que fue aplicado de manera individual a los 13 docentes del estudio. Con la información recolectada se procedió al análisis de los resultados de la investigación, donde se tuvieron en cuenta las dimensiones de las Construcciones Metodológicas propias de cada docente y posterior a ello se caracterizaron las Construcciones Metodológicas a nivel del grupo.

RESULTADOS

Las dimensiones que fueron exploradas en la presente investigación, aparecen descritas en la siguiente matriz de análisis (Tabla 1.), especificando las preguntas a través de las cuales fueron indagadas. Total: 17

Tabla 1

Matriz de Análisis

DIMENSIÓN A EXPLORAR		PREGUNTAS EN EL CUESTIONARIO	
1.	Contexto y particularidades del mismo.	6.	Enuncie 3 elementos del contexto, desde los cuáles usted se basa para planear su proceso de enseñanza. Explique las razones de dicha escogencia.
2.	La Disciplina y su epistemología (El problema de los contenidos).	7.	¿Qué aspectos tiene en cuenta de su disciplina (o saber que enseña) para planear y desarrollar su asignatura?
		8.	¿Cuáles son los criterios en los que usted se basa para seleccionar los contenidos, y desarrollar su asignatura?
		9.	¿Qué aspectos tiene en cuenta para la organización de los contenidos que desarrolla en sus clases?
3.	Implícitos acerca de: el enseñar y el aprender, el enseñante y el aprendiz, y el aula de clase universitaria.	10.	¿En su concepto, que es el aprendizaje?
		11.	¿Para usted, qué es la enseñanza?
		12.	¿Qué significa enseñar su asignatura?
		13.	Para usted, ¿Quién es el estudiante universitario?
		14.	Para usted, ¿Quién es el docente universitario?
15.	Para usted, ¿Qué define o caracteriza el aula de clase universitaria?		
4.	Estrategias de enseñanza.	16.	¿Cuáles Estrategias de enseñanza utiliza en sus clases (de la asignatura que usted escogió) y en qué se basa para seleccionar dichas estrategias o técnicas?
5.	Reflexión.	17.	¿Qué acciones realiza al finalizar las clases de la Asignatura Electiva Abierta, seleccionada?

preguntas. De la pregunta 1 a la 5 explora: nivel de formación disciplinar y experiencia docente.

Para el análisis de los resultados se tuvieron en cuenta las respuestas individuales proporcionadas por los 13 docentes del estudio, caracterizando a nivel individual sus Construcciones Metodológicas para luego ser caracterizadas a nivel grupal de acuerdo a las dimensiones planteadas para el estudio.

Se partió del concepto de Construcción Metodológica, entendida como la serie de acciones que el docente realiza en el aula, como una propuesta metodológica, donde busca articular los contenidos, el alumno y el contexto. De esta manera, el docente al reflexionar acerca de sus rutinas, se permite crear y elaborar una propuesta de acción pedagógica (Litwin, 1997 citada por Otero, 1998).

En relación a las Construcciones Metodológicas en las prácticas de enseñanza de los trece (13) docentes del estudio, se encontró que en la articulación contenidos, alumno y contexto, la mayoría de ellos, doce (12), fundamentan su construcción en el alumno a quien perciben como un sujeto activo, dinamizador, inquieto, lleno de saberes que viene a constituirse en el eje de la enseñanza y con quien el docente construye y deconstruye su práctica de enseñanza, puesto que es con él y para él la razón para plantear la temática abordada. Concepción que se relaciona con lo planteado en el Proyecto Educativo de la universidad privada, donde el alumno es concebido como el principal artífice de su formación, el cual aporta al proceso educativo y a la vida universitaria la peculiaridad de sus tradiciones culturales, su sensibilidad y la fuerza renovadora propia de su generación y de su situación en el proceso de la vida. En contraste a lo anterior, solo un (1) docente hace mayor énfasis en el contexto para elaborar su Construcción Metodológica, involucrando aspectos históricos, políticos y de derecho internacional que son ejes centrales para el desarrollo de la asignatura.

De los trece (13) docentes, cuatro (4) hacen referencia en su Construcción Metodológica, a la relación contexto y alumno, donde tienen en cuenta aspectos de orden sociopolítico, áulico y personal, los cuales articulan la perspectiva con la que se mira al alumno y el impacto que este puede dar a ese medio social. Tres (3) docentes hacen una articulación importante entre el contenido disciplinar y el alumno reflejando cómo para seleccionar, ordenar y desarrollar los contenidos, tienen en cuenta de manera significativa al alumno para que estos contenidos, sean comprendi-

dos y apropiados a su realidad personal y profesional. Tres (3) docentes articulan de manera particular las variables: contenido, alumno y contexto, al resaltar también al alumno como el eje central que inspira la práctica y da significado donde para ello debe existir un engranaje con los contenidos abordados y desde los cuales se conoce al alumno para motivar su actuar y brindarle elementos que le permitan resignificar su contexto.

Los anteriores resultados evidencian como las Construcciones Metodológicas realizadas por estos docentes son actos casuísticos, relativos y singulares que han implicado una cierta asunción teórica e ideológica por parte del docente, de ahí que se evidencian las particularidades que cada uno le da a las variables: alumno, contexto y/o contenido. Como lo señala Coll (1994) citado por Otero (1998) quien habla de un "triángulo interactivo", entre el contenido, el docente y el alumno que deriva en formas concretas de organización de la clase, en donde existe un objeto de conocimiento, una estructura cognitiva de docentes y alumnos que entran en relación con este objeto, a partir de la mediación de la estructura metódica entendida como construcción.

Es interesante resaltar la importancia que la mayoría de los docentes, doce (12) le dió al alumno como sujeto dinamizador de procesos dentro del ámbito educativo. Lo anterior podría tener una especial relación con su formación disciplinar Psicólogos, que les permite abordar al ser humano desde diferentes concepciones y buscar responder a sus necesidades individuales y grupales, identificando y propiciando el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, comunicativas y sociales, pertinentes y apropiadas para cada uno, tal y como lo afirma Borzi (2003) en cuanto a la enseñanza de la Psicología.

Para la caracterización a nivel grupal de las Construcciones Metodológicas de los docentes participantes, se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: a) Dimensión Contexto (Contexto y particularidades del mismo): entendida como el papel que juegan los diversos ámbitos, en el proceso de enseñanza, la cual es una acción que se inicia más allá del salón de clase. Esta dimensión incluye el contexto social, el contexto institucional y el contexto áulico (Camilloni et al., 2004). En las respuestas dadas por los docentes del estudio, en cuanto a esta dimensión, se encontró que para ellos es muy importante, debido a que tienen en cuenta el contexto personal que refleja las particularidades de los alumnos; el áulico donde se

desarrolla la práctica; el sociopolítico que orienta el comportamiento social, legal y laboral, y el sociocultural en el que el estudiante se moviliza, ya que este determinará y orientará el proceso formativo que el estudiante quiere recibir y que el medio le exige para actuar en su cotidianidad. b) Dimensión disciplinar (La disciplina, su epistemología y los contenidos): hace referencia a los contenidos curriculares que se trabajan en el aula universitaria y exigen del alumno una sólida formación básica y capacidad de reflexión y problematización (Lucarelli, 2000). En esta dimensión se evidenció la incidencia que tiene la disciplina de la Psicología para la planeación, selección y organización de los contenidos, puesto que el docente lo hace respondiendo a lo que ha propuesto en los objetivos de la asignatura, la cual ha planteado de tal manera que responda a los procesos humanos por los que atraviesa el alumno así como a lo que los alumnos demandan de esta, en quienes busca generar un proceso autorreflexivo, de conexión con su realidad y una postura crítica. Resultado concordante con lo expresado por Borzi (2003) quien dice como la Psicología, brinda elementos conceptuales específicos importantes para analizar y reflexionar sobre la propia realidad y la de quienes le rodean, posibilitando y profundizando en una mirada disciplinar el desarrollo del individuo en todos sus aspectos, la sociedad actual y los grupos. c) Dimensión implícitos del docente (Implícitos acerca del enseñar, el aprender, el docente, el alumno y el aula de clase universitaria): En relación a esta dimensión, se puede afirmar que para la mayoría de estos docentes la enseñanza, el aprendizaje, el alumno y el aula universitaria se comportan como un conjunto de interrelaciones que surgen a partir de los saberes de los sujetos que allí participan así como la red de conexiones que se dan entre los pensamientos, intereses y motivaciones que cada uno aporta en el espacio áulico y que dinamiza dichas conexiones y enriquece la práctica de enseñanza. También es importante destacar como la mayoría de los docentes del estudio, se identificaron con los enfoques de enseñanza: heurístico planteado por Pérez (1992) y el transformador de Jackson (2002), donde lo importante es guiar al alumno para que a través de esa red de intercambio, creación y transformación de significados, que se dan en el aula, los alumnos puedan activar sus esquemas de pensamiento, utilicen sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con otros para preparar el camino de transformación y generen cambios cualitativos a nivel cognitivo, psíquico

y social, para que puedan llegar a ser mejores personas. d) Dimensión Estrategias de enseñanza: en los resultados puede observarse la variedad de estrategias y técnicas de enseñanza que los docentes utilizan para el desarrollo de su asignatura evidenciando la riqueza tanto en lo escogido como en la intencionalidad para despertar en los alumnos habilidades lectoras, escriturales, argumentativas y reflexivas que le permitan trascender en su formación integral. Vale la pena destacar que las estrategias de enseñanza más usadas por estos docentes son: las coinstruccionales que tienen la función de facilitar un aprendizaje con comprensión, de tal manera que el estudiante: fije la atención, logre detectar la información principal, mejore la codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes (Shuell, 1988 citado por Díaz, 1999) y las estrategias postinstruccionales, que se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material así como valorar su propio aprendizaje. e) Dimensión reflexiva: se observó como los docentes reflexionan acerca de su práctica de enseñanza, bien sea en cada clase cuando al terminar, meditan sobre lo que se requiere para seguir dando continuidad a lo enseñado así como la reflexión que tienen en cuenta a través de las evaluaciones cuantitativas y cualitativas que le realiza la facultad de Psicología, donde puede evidenciar sus fortalezas y debilidades para reorientar la asignatura. De igual manera se observó como la mayoría de los docentes plantea un trabajo integrador entre la teoría y la práctica, que les permita a los alumnos revisar su proceso de aprendizaje y crecimiento personal para poder evaluar la pertinencia de lo hecho durante la asignatura para replantearla, si es necesario.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación se puede concluir que las Construcciones Metodológicas realizadas por los docentes universitarios del estudio, dan especial importancia al alumno quien se constituye en el eje central de su práctica de enseñanza y hacia quien van dirigidas todas las acciones pedagógicas sin que por esto no tengan en cuenta los contenidos de la disciplina y el contexto en el que este está inmerso. Al analizar la formación disciplinar que tienen los docentes del estudio, al ser Psicólogos, esto podría explicar el

interés del docente en responder a las necesidades del alumno de manera integral en cuanto a llevarlo a una reflexión personal y social desde los aportes de la Psicología para aplicarla a la formación profesional que está recibiendo. Además se evidencia una especial atención a los alumnos como respuesta a la dinámica que debe establecer en el aula universitaria por ser esta clase de curso electivo un espacio académico con grupos heterogéneos, donde confluyen estudiantes de diferentes carreras y semestres, lo que implica para el docente llevar a cabo una propuesta metodológica que responda a esa diversidad, constituyéndose en un reto académico.

Sería interesante comparar las Construcciones Metodológicas con docentes que enseñan otras disciplinas para conocer en qué centran o se basan sus actuaciones al desarrollar su labor docente, con el objeto de buscar otros aportes didácticos que permitan enriquecer las prácticas de los docentes universitarios de diferentes disciplinas y generar en ellos una actitud reflexiva frente a aquellas dimensiones, que posiblemente no tengan en cuenta en su práctica de enseñanza. Lo anterior dado la escasa investigación sobre el tema, lo cual enriquecería las prácticas de enseñanza universitaria.

Debido a la centralidad en el alumno evidenciada en las Construcciones Metodológicas de estos docentes, se recomienda como otro lineamiento didáctico, el afianzar como elemento de análisis permanente la dimensión contexto, con el objeto de comprender mejor al estudiante y el ambiente que lo rodea.

La actitud reflexiva evidenciada en los docentes del estudio, ha fortalecido su práctica de enseñanza permitiendo que la reoriente cuando ha sido necesario, por tal razón se propone como un lineamiento didáctico, el propiciar espacios para que los docentes universitarios, participen institucionalmente en procesos permanentes de reflexión sobre su práctica de enseñanza y se constituyan en comunidad reflexiva.

En la dimensión estrategias de enseñanza, se sugiere generar espacios de socialización entre el grupo de docentes universitarios, respecto al uso y pertinencia al seleccionar las técnicas de enseñanza que apoyan su práctica, dada la variedad, creatividad e intencionalidad con las que son utilizadas en el aula.

Sería interesante ampliar este estudio involucrando a los alumnos como parte fundamental en el proceso educativo y como agentes activos que retroalimenten las prácticas de enseñanza universitaria.

Por último, se hace necesario que los docentes universitarios, independiente de su disciplina, tomen conciencia de las Construcciones Metodológicas en sus prácticas de enseñanza para que a través de esta evidencia, puedan plantear acciones pedagógicas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria, con el fin de fortalecer la formación profesional a quien va dirigida.

REFERENCIAS

- Becerra, G., Diaz, D. & Vivas, M. (2003). En su artículo: Propuesta para la formación del profesorado universitario. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol12num2/articulo_6.pdf.
- Borzi, S. (2003). Documento N° 1: Algunas consideraciones sobre la transposición didáctica en Psicología. Item 2. Particularidades de la psicología como objeto de enseñanza Serie de documentos del Diseño Curricular de Psicología para la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales del Nivel Polimodal, Buenos Aires. Recuperado de http://209.85.165.104/search?q=cache:F-TQqGFbo4J:abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Polimodal/DocumentosDeApoyo/Psicolog%C3%ADa%25201.doc+alguna+consideraciones+transposicion+didactica+de+la+Psicologia&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=co&lr=lang_es.
- Camilloni, A., Davini, M.C. & Edelstein, G. (2004). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires; Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. (1999). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Díaz, D. (1999). La didáctica Universitaria: [Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad]. Revista Electrónica Universitaria de formación del profesorado. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n1.htm>.
- Edelstein, G. (2003). Problematizar las Prácticas de Enseñanza. Revista Perspectiva, Florianópolis, 20(2), 467-482.
- González, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. Universidad de La Habana, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación, 19(3), 39-48.
- Lotti, A. (2006). Algunos sentidos subyacentes en las prácticas de enseñanza de la comunicación en el polimodal. Newsletter N° 6. Publicación electrónica de las Ciencias Sociales. UNICEN recuperado de <http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro6/capacitaciones/iotti.htm>
- Jackson, P. (2002) Práctica de la Enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores Educación.

- Lucarelli, E. (Compiladora, 2000). El Asesor Pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Argentina: Paidós-Educador.
- Mergel, B. (1998) Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. Canadá. Recuperado de <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf>
- Ontoria, A. (1992) Mapas Conceptuales: una técnica para aprender. (3ª, ed.) España: Narcea.
- Otero, F. (1998). Cardelli & Duhalde; (compiladores). La construcción metodológica docente en la enseñanza media. En: Docentes que hacen investigación educativa. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Panqueva, J., Gaitán, C. & Jaramillo, J., (2004) Estado del Arte sobre Prácticas Educativas y Procesos de Formación. Facultad de Educación. (Documento de trabajo no publicado, Línea de Investigación y procesos de formación). Facultad de Educación, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Pérez, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Morata.
- Unesco (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5-9 octubre de 1998 en Sede de UNESCO. París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del Profesorado Universitario. Calidad y desarrollo Profesional. Madrid, España: Narcea, S.A.