

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN
Programa de Investigación en Educación
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación



**“COMPETENCIAS RELACIONALES
Y SU VÍNCULO CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO”**

Msc. Walda Flores Luin: Coordinadora
Lic. Nidia Zea Morales: Investigadora
Carloz Valdéz Bautista: Auxiliar de Investigación I

Guatemala, noviembre de 2010

INDICE

I.	RESUMEN	1
II.	INTRODUCCIÓN	3
III.	ANTECEDENTES	5
IV.	JUSTIFICACIÓN	7
V.	OBJETIVOS	9
VI.	METODOLOGÍA	9
VII.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	20
VIII.	DISCUSIÓN	84
IX.	CONCLUSIÓN	108
X.	RECOMENDACIONES	109
XI.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
XII.	ANEXOS	114

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No. 1	Porcentaje de estudiantes participantes en la investigación	11
Gráfica No.2	Porcentaje de catedráticos participantes en la investigación	11
Grafica No. 3	Relación de contenido con la vida diaria en el curso	27
Gráfica No.4	La discriminación en la Universidad	48
Gráfica No. 5	El soborno en la Universidad	49

INDICE DE FOTOS

Foto No. 1 Trabajo en grupos	16
Foto No.2 Difusión de resultados	19
Foto No. 3 Maestra innovadora y clase participativa	37
Foto No. 4 El maestro robot y la clase ausente	41
Foto No. 5 Soy un número más	47
Foto No. 6 Efecto traumático	56
Foto No. 7 El dedo acusador	64

INDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1 Significado de aprendizaje significativo, según estudiantes	21
Cuadro No. 2 Significado de aprendizaje significativo, según docentes	24
Cuadro No. 3 Elementos que contribuyen al aprendizaje significativo	29
Cuadro No. 4 Clima de aula y su influencia en el aprendizaje significativo	32
Cuadro No.5 Actitudes de los catedráticos que promueven relaciones positivas en el aula	34

Cuadro No. 6 Actitudes de las catedráticas que promueven relaciones positivas en el aula	36
Cuadro No. 7 Actitudes de los catedráticos que promueven relaciones negativas en el aula	39
Cuadro No.8 La discriminación en la Universidad	48
Cuadro No.9 El soborno en la Universidad	49
Cuadro No. 10 Relaciones positivas y negativas con catedráticos y catedráticas elegidas y compartidas por los y las estudiantes	50
Cuadro No.11 Cómo se sienten los/as alumnos/as en situaciones de relacionamiento positivas	52
Cuadro No. 12 Cómo se sienten los/as alumnos/as en situaciones de relacionamiento negativas	54
Cuadro No.13 Palabras que motivan al aprendizaje	58
Cuadro No.14 Las palabras que <u>no</u> motivan al aprendizaje	60
Cuadro No. 14A El lenguaje corporal del catedrático y el aprendizaje significativo	63
Cuadro No.15 Descripción de la relación que establecen los catedráticos/as con los alumnos/as	66
Cuadro No. 16 Competencias importantes en un catedrático universitario	72
Cuadro No. 17 Clasificación de respuestas según tipo de competencia identificada	75

Cuadro No. 18 Competencias que favorecen el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes	78
Cuadro No.19 Sugerencias de los alumnos/as para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje	80
Cuadro No.20 Sugerencias de los alumnos para mejorar las competencias relacionales en el aula	82
Cuadro No.21 Propuestas para mejorar la relación catedráticos/as alumnos/as según los catedráticos	83
Cuadro No.22 Propuestas para mejorar la relación catedráticos/as alumnos/as según las catedráticas	83

I. RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas, está afectado por diversidad de factores. Partiendo de un enfoque complejo donde la integralidad es importante, se planteó la necesidad de investigar a profundidad el aspecto relacional en las aulas y su vínculo con el aprendizaje significativo. De esta manera y desde una visión de educación enmarcada en las competencias se planteó el proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”.

El tema de investigación surge del interés por entender de manera más profunda la influencia que tiene la forma de relacionamiento en el aula en el aprendizaje significativo. Se percibió que los comentarios de los/as estudiantes referentes a los catedráticos muchas veces hacen referencia a sus actitudes más que a su desempeño estrictamente académico y los estados de ánimo o desánimo de los alumnos/as también en muchas ocasiones responden a ese tipo de relacionamiento que se establece en el aula.

La investigación se planteó con el objetivo de contribuir en el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, profundizando en el estudio del vínculo de las competencias relacionales y el aprendizaje significativo y elaborando un planteamiento para su mejor abordaje. Los objetivos específicos que guiaron la investigación fueron cuatro: Identificar las actitudes de los docentes universitarios de la Universidad de San Carlos de Guatemala en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establecer el vínculo entre competencias relacionales y aprendizaje significativo, identificar las competencias docentes que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios, elaborar un planteamiento de abordaje de las competencias relacionales que contribuya al desarrollo de aprendizajes significativos en la universidad.

Para llevar a cabo la investigación se consideró adecuado por el tema de la misma, que la muestra estuviera constituida por estudiantes de carreras de formación de formadores de la Universidad de San Carlos, por lo que se realizó una selección de muestra intencionada no probabilística. Se trabajó con no menos del 10% de estudiantes de las carreras de formación de formadores de EFPEM, CUNOC y Profesorado en Historia y Profesorado en Psicología. De igual manera se estableció trabajar con no menos del 10% de catedráticos del área de educación de las mismas unidades académicas. La investigación se desarrolló a lo largo de once meses de trabajo.

La investigación respondió a un método mixto predominantemente cualitativo. El estudio tiene carácter descriptivo, explicativo y se enmarca dentro del paradigma interpretativo que busca entender los fenómenos desde la perspectiva de los actores. Para la obtención de información se utilizaron las técnicas de entrevistas a profundidad de carácter semi estructurado, grupos focales, observaciones no participantes y relatos de vida. Estos últimos constituyeron la mayor fuente de información para el estudio. Como dato importante la información fue clasificándose por unidad académica y por sexo de los participantes, lo que permitió hacer comparaciones posteriores.

A manera de unificar criterios sobre el significado de la palabra competencias y en lo particular de las competencias relacionales, se retomó el aporte de Tobón, citado por UNESCO (2007) como aquel conocimiento, habilidad y destreza que tienen los catedráticos para relacionarse con los estudiantes. Para el caso del aprendizaje significativo, se realizó un ejercicio de resemantización con los participantes de la investigación, acordando en que el aprendizaje significativo es aquel que tiene “aplicación en la vida diaria”, “aprendizaje con significado, con sentido”, “aprendizaje que tiene aplicación práctica”, “aprendizaje que se queda en el alumno”.

Con el estudio se logró identificar de manera participativa las competencias docentes que favorecen el aprendizaje significativo, así como actitudes positivas y negativas de los/as docentes universitarios en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se llegó a identificar palabras que motivan y desmotivan al aprendizaje y la percepción que tienen los/as estudiantes al respecto del lenguaje gestual de los catedráticos. Asimismo se logró establecer el vínculo entre competencias relacionales y aprendizaje significativo, al constatar cómo la disposición o motivación para el aprendizaje, fundamental para el logro de aprendizajes significativos, varía de acuerdo al tipo de relaciones que se establecen entre catedrático/a y estudiante. Los alumnos expresaron cómo se sienten en el aula de acuerdo al tipo de relaciones que se establecen ella y su influencia en la percepción que tienen sobre el aprendizaje. Se encontraron coincidencias y diferencias interesantes entre las apreciaciones según el sexo de los alumnos y no tan representativas entre los niveles de estudio de los participantes. La discusión de resultados se realizó desde diferentes enfoques y autores. Destaca por supuesto los aportes de Ausubel y Vigotsky con los temas de disposición al aprendizaje, aprendizaje situado, la zona de desarrollo próximo, pero también la jerarquía de necesidades según Maslow, la enseñanza y aprendizaje no pretendidos de Morales, la constante macabra, el efecto Pigmalión y la indefensión aprendida por mencionar algunos.

Como dato importante y con la finalidad de brindarle mayor confiabilidad a la investigación, se presentaron los hallazgos de la misma a alrededor de 600 estudiantes de tres de las unidades académicas participantes y por medio de una pregunta relativa al reflejo de su situación como estudiantes en los resultados presentados, se realizó un ejercicio de validación por consenso. Un 99% de los alumnos manifestó sentirse reflejado en los resultados de la investigación.

Como sugerencias emanadas del estudio, se mencionan: considerar con interés el tema de las competencias relacionales en reglamentos, perfiles y evaluaciones con fin de mejora de los/as catedráticos/as, así como sensibilizar y contribuir a la formación del profesorado y estudiantes de profesorado y carreras relacionadas con la educación, en temas que coadyuven al logro de un mejor relacionamiento en el aula y por ende a un mejor aprendizaje significativo. Se sugiere también garantizar que el número de alumnos/as por aula permita al catedrático/a una adecuada relación con cada uno de sus estudiantes y viceversa.

Directamente al catedrático/a y al/a estudiante de profesorado y carreras relativas a educación, se les invita a realizar una reflexión que redunde en una mejora sustantiva en las relaciones que establezca con sus presentes y futuros estudiantes.

I. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo” se enmarca dentro de las líneas prioritarias de investigación de la Dirección General de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, relativa a la Educación Superior. Se desarrolló durante los meses de febrero a diciembre del año 2010 y de manera participativa, reunió información suficiente para responder a cuatro preguntas fundamentales: ¿Qué actitud manifiestan los docentes de la Universidad de San Carlos de Guatemala en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué vínculo se encuentra entre las competencias relacionales y el aprendizaje significativo? ¿Cuáles son las competencias docentes que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios? y ¿qué planteamiento se puede elaborar para abordar las competencias relacionales y el aprendizaje significativo en la Universidad de San Carlos de Guatemala?

El abordaje del tema de las competencias relacionales responde a la necesidad de recordar la importancia de la afectividad en el aula, evidenciar el vínculo que establece con el aprendizaje significativo e invitar a la reflexión a todos/as aquellos/as educadores que contribuyen a la formación de profesores y profesionales en educación y a los estudiantes mismos.

La participación de seiscientos cincuenta y un estudiantes de ambos sexos y de veintitrés catedráticos y catedráticas permitió reconocer y evidenciar qué actitudes de los catedráticos/as promueven situaciones de relacionamiento positivas y negativas en el aula y cómo éstas afectan el sentir, las percepciones, creencias y acciones de los estudiantes. De manera complementaria se identificaron y clasificaron las palabras que motivan y desmotivan al aprendizaje y se abordó el tema del lenguaje gestual y su impacto en el aprendizaje significativo. Se identificó también de manera participativa, aquellas competencias que favorecen el aprendizaje significativo y sobre todo, se pudo establecer su vínculo con las competencias relacionales a través de la discusión de temas sustanciales como la motivación y predisposición al aprendizaje, el aprendizaje situado, aprendizaje cooperativo, el efecto Pigmalión, constante macabra, indefensión aprendida y otros.

Como elemento metodológico muy importante, se realizó una diferenciación entre las opiniones de los alumnos y las alumnas y catedráticos y catedráticas; a manera de identificar la congruencia y discrepancia que surge entre las opiniones de personas de diferente sexo y comprender mejor sus posiciones.

El análisis realizado a través de la investigación permite sugerir que se considere con mayor importancia el aspecto relacional en las aulas universitarias. Que se incluya dentro de reglamentos, perfiles y enfoques de evaluación de catedráticos/as y que se invite a la sensibilización y se incluya dentro de una formación renovada con catedráticos/as y estudiantes. Sobre todo que se dé seguimiento al tema.

II. ANTECEDENTES

Como catedrática universitaria, en no pocas ocasiones y en conversaciones de pasillo con los estudiantes, escuché sus expresiones de agrado o molestia con determinado catedrático o catedrática por sus actitudes en el aula.

Trabajando con los estudiantes temas como efecto Pigmalión y Constante macabra, leía en sus trabajos los relatos de sus experiencias y cómo éstas les habían marcado en su vida escolar. Algunos recordaban a su maestra de primaria porque les había motivado a ser maestros, a desafiar sus límites y otros a su catedrático de diversificado que le había hecho odiar las matemáticas o amar la filosofía.

A la par me encontraba realizando algunos estudios que incluían con fuerte énfasis el pensamiento complejo, la necesidad de integralidad, la vuelta a lo humano.

Entretejando estos tres elementos, me surgió la inquietud de abordar a través de una investigación, el tema de las relaciones entre catedráticos y estudiantes y evidenciar el vínculo que pudieran tener con el aprendizaje en las aulas universitarias. Me di a la tarea de buscar información relativa a este tema y a considerar cómo plantear la idea de manera que ésta resultara atractiva.

Revisando los ficheros de la biblioteca de la Universidad de San Carlos, así como los títulos de las investigaciones realizadas por la Dirección General de Investigación, me pude percatar que se ha dejado de lado estudiar un aspecto vital en todo ámbito social que es el aspecto relacional. ¿Cómo nos relacionamos unos con otros? ¿Y cómo la calidad de relación puede afectar el logro de algún objetivo? Para este caso ¿cómo la calidad de relación entre profesores y alumnos determina de alguna manera el aprendizaje significativo?

Existen estudios que nos hablan de las actitudes de ciertos catedráticos que sustentan la idea de que el fracaso puede ser un índice de calidad. Este fenómeno se ha denominado la constante macabra. Alguna vez nos hemos detenido a pensar ¿qué opinan y sienten los estudiantes respecto a este tipo de catedráticos?

Por otro lado y en la misma línea de la influencia del catedrático en el aprendizaje escolar, se puede mencionar el efecto Pigmalión, que nos recuerda cómo las expectativas positivas que el maestro tiene sobre el alumno, le hacen a éste desempeñarse con mayor acierto y satisfacción, logrando aprendizajes más felices. ¿Están conscientes los catedráticos de la universidad

del efecto Pigmalión? ¿Cómo aprecian los alumnos universitarios esta energía positiva que reciben por parte de sus maestros?

En contraposición, también se reconoce en las aulas alumnos con indefensión aprendida, término que se refiere nuevamente a la influencia que la opinión que tienen los demás sobre nuestro desempeño, puede llevarnos a creer que no somos capaces de lograr lo que nos hemos propuesto y por lo tanto a no esforzarnos, buscar alternativas o salidas a una situación determinada porque de antemano nos sentimos derrotados. Se aprecia entonces, la importancia de lo que los demás nos comunican sobre los resultados que podamos tener en el estudio. ¿Tienen conocimiento los catedráticos de la universidad de alimentar una indefensión aprendida en sus alumnos?

Se podría también hablar de curriculum oculto o sobre las enseñanzas y los aprendizajes no pretendidos. ¿Y qué papel juegan las competencias relacionales dentro de esos resultados no pretendidos?

Hoy en día no existe una clasificación unificada sobre las competencias docentes, aunque sí hay estudiosos que plantean la necesidad de identificar y conceptualizar competencias que tienen que ver con el ámbito afectivo. Para efectos de la presente investigación se tomó el término de competencias relacionales, del aporte de Tobón, citado por UNESCO (2007) y que la define como aquel conocimiento, habilidad y destreza que tienen los catedráticos para relacionarse con los estudiantes.

Partiendo entonces, de que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente cognitivo, es preciso preguntarnos con una visión integral ¿Qué actitud manifiestan los docentes de la universidad en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué vínculo o relación se encuentra entre las competencias relacionales de los catedráticos y el aprendizaje significativo? ¿Qué competencias del catedrático favorecen el aprendizaje significativo? Y ¿Qué planteamiento se puede elaborar para abordar las competencias relacionales y el aprendizaje significativo en la universidad?

III. JUSTIFICACIÓN

La investigación se enmarca claramente dentro de las líneas prioritarias de la Dirección General de Investigación de la universidad, así como dentro de las necesidades que establece la reforma educativa impulsada por el MINEDUC y la USAC. El tema vincula a todas las instituciones y personas preocupadas por los aprendizajes significativos de sus alumnos y contribuye con redes y se fortalece con redes.

El estudio del tema de las competencias relacionales y su vinculación con el aprendizaje, toca de cerca a los/as catedráticos/as y alumnos/as de la USAC. El tema es un llamado a la visión integral del fenómeno educativo, donde lo afectivo complementa lo cognitivo y procedimental.

- ✓ La propuesta de abordaje del tema para la universidad, invita a la reflexión-acción sobre la importancia de las competencias relacionales en el aula.
- ✓ Promueve la investigación educativa
- ✓ Promueve el modelo de investigación cualitativa
- ✓ Reconoce la importancia de la voz de los estudiantes y catedráticos en igualdad de condiciones
- ✓ El resultado de la investigación aporta a la docencia porque parte de su experiencia y vuelve a ella para enriquecerla.

La justificación del estudio tiene estrecha relación con los resultados alcanzados en el mismo. Así, al haber alcanzado el resultado uno, referente a la identificación de las actitudes de los docentes universitarios de la USAC en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se está posibilitando una reflexión sobre las pautas de comportamiento deseables en los catedráticos universitarios. De esta cuenta se busca motivar a la acción y favorecer el clima institucional en las aulas propiciando mayor productividad, alumnos más interesados, dinámicos, colaborativos.

Al haber establecido el vínculo que existe entre competencias relacionales y aprendizaje significativo se está poniendo en la mesa de discusión la importancia de las relaciones en los procesos educativos, coadyuvando en la

mejora del aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios e impulsando un enfoque más integral del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

Con la identificación de las competencias docentes que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios, se proporciona un marco de reflexión- acción sobre el tema buscando incidir en la identificación de la necesidad de contar con perfiles de catedráticos, así como instrumentos de evaluación más integrales que contemplen el aspecto relacional en el aula.

Al elaborar una propuesta de abordaje de las competencias relacionales para un aprendizaje significativo, se busca contribuir en la mejora de las relaciones en el aula, contribuyendo a la cualificación del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias promoviendo la necesidad de formación y actualización del docente universitario y del estudiante de profesorado. Se busca incidir para que se promueva una mayor satisfacción y rendimiento en los estudiantes universitarios en los ambientes de aprendizaje, se minimice el ausentismo y la deserción de los estudiantes universitarios y se incentiva el aprendizaje significativo en las aulas.

IV. OBJETIVOS

General:

Contribuir en el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Específicos:

1. Identificar las actitudes de los docentes universitarios de la Universidad de San Carlos de Guatemala en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Establecer el vínculo entre competencias relacionales y aprendizaje significativo.
3. Identificar las competencias docentes que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios.
4. Elaborar un planteamiento de abordaje de las competencias relacionales que contribuya al desarrollo de aprendizajes significativos en la universidad.

V. METODOLOGÍA:

La población con la que se trabajó se estableció de la siguiente manera: El universo lo constituyeron los catedráticos y estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, estableciéndose la muestra de la siguiente manera:

Marco muestral: Inicialmente se consideró que el marco muestral estaría constituido por la población de estudiantes y profesores de las unidades académicas que desarrollan programas de formación de formadores: Humanidades, EFPEM, CUNOC. Tres meses después de estar en gestiones con la facultad de Humanidades para obtener su aprobación formal para

trabajar con sus alumnos/as y catedráticos/as se denegó la petición, por lo que se reubicó el marco muestral considerando a la Escuela de Historia y Escuela de Psicología. Cabe mencionar que cinco catedráticos de la Facultad de Humanidades aceptaron participar en la investigación brindando su anuencia para trabajar con sus estudiantes.

Tamaño de la muestra: No menos del 10% de estudiantes y catedráticos/as de cada unidad académica señalada en el marco muestral. Para la determinación del tamaño de la muestra, se solicitó en cada unidad académica participante, el número de alumnos de los programas de formación de formadores y sus catedráticos.

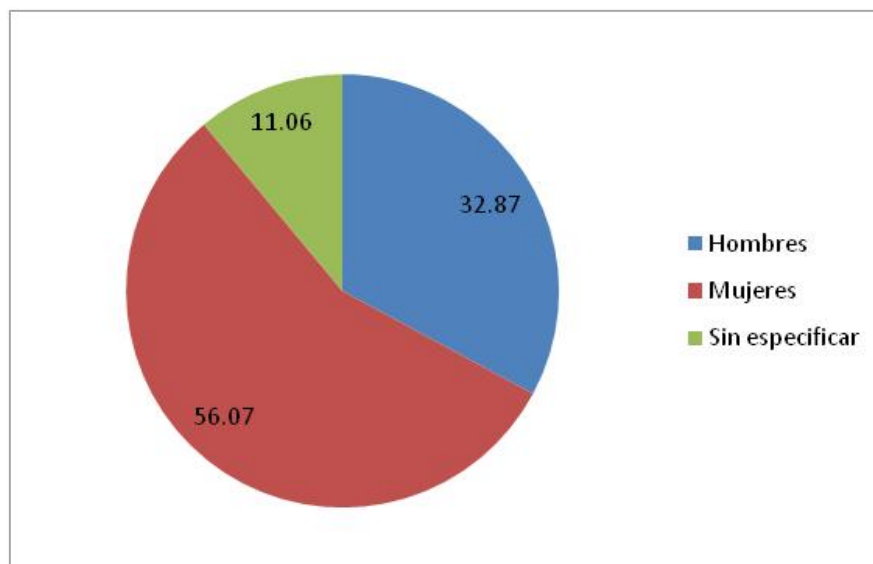
Criterios muestrales catedráticos/as: Titulares III, impartan cursos básicos de la carrera, hombres y mujeres.

Criterios muestrales estudiantes: De reingreso. Alumnos y alumnas correspondientes a los catedráticos elegidos según los criterios muestrales mencionados anteriormente.

Procedimiento muestral: **Muestra** intencionada no probabilística. Se consideró establecer la muestra por conveniencia para los fines de la investigación marcada por el principio de saturación. Posteriormente se consideró prudente establecer un porcentaje definido en un 10% de la población de estudiantes y catedráticos de las unidades académicas elegidas.

Finalmente participaron en la investigación 651 alumnos, 214 hombres, 365 mujeres y 72 que no especificaron sexo en los instrumentos de recolección de datos. Asimismo participaron 23 catedráticos, 11 hombres, 10 mujeres y 2 que no especificaron sexo en los instrumentos de recolección de datos.

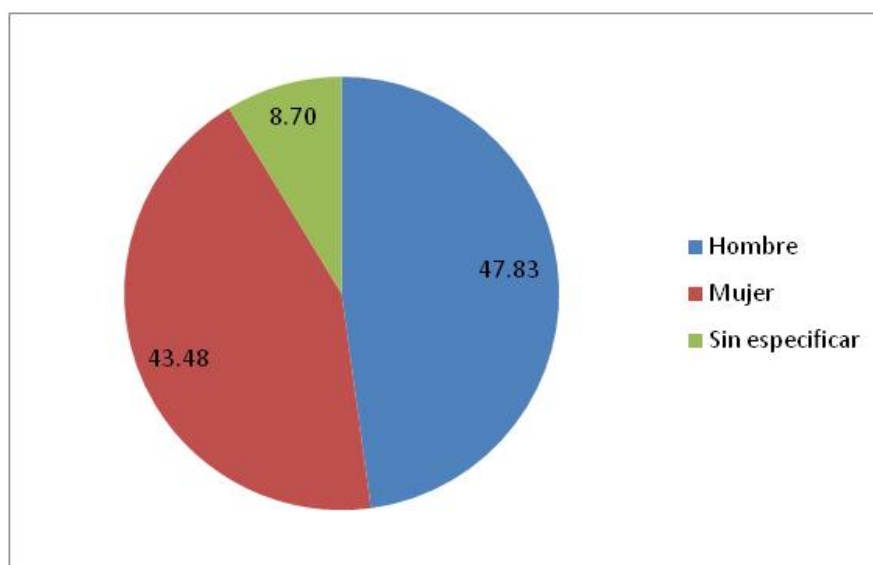
Gráfica No. 1
Porcentaje de estudiantes participantes en la investigación



Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Participaron un total de 23 catedráticos. 11 hombres, 10 mujeres y 2 que no especificaron sexo en los instrumentos de recolección de datos.

Gráfica No.2
Porcentaje de catedráticos participantes en la investigación



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Para llevar a buen término el estudio, se hizo uso de las siguientes técnicas para la obtención de la información:

La investigación documental: La revisión bibliográfica permitió conocer los estudios realizados en el mismo campo, así como el abordaje que han realizado otros autores sobre el tema. La revisión proporcionó un conocimiento general a la vez que un marco de referencia para el análisis del tema objeto de investigación. Es importante mencionar que la investigación documental permitió también el fortalecimiento del planteamiento metodológico de la investigación.

La observación: Para Buendía (2005:160) la metodología de la observación “es un procedimiento por el que se pretende captar el significado de una conducta surgida en un contexto natural, con ausencia total de manipulación, y que tras u registro riguroso de las manifestaciones de esa conducta y el análisis de los mismos, podemos describirla, analizarla o explicarla en el contexto que se generó”. Se trabajó la modalidad de observación no participante, donde un plan previamente preparado concentra la atención de las investigadoras en ciertos aspectos de la conducta, sin interacción entre el observador y el sujeto o grupo observado. Inicialmente se preparó una lista de cotejo comentada, pero luego de su validación se consideró que era necesario mejorarla. Se estudió la posibilidad de utilizar la técnica de Flanders, pero su aplicación requería la presencia del investigador en reiteradas ocasiones en el mismo grupo observado lo cual consideramos afectaba el desenvolvimiento del catedrático/a que estaba siendo observado. Finalmente se decidió trabajar con registros anecdóticos.

Grupos focales: Según Korman, citado por Aigner (2002:1) el grupo focal es "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación". Se realizaron grupos focales que se guiaron con una guía con las preguntas estímulo iniciales. Los encuentros fueron grabados y transcritos posteriormente.

Entrevistas a profundidad: La entrevista a profundidad consiste en una conversación que el investigador sostiene con un informante clave de la unidad en evaluación. El objetivo es obtener información sobre la perspectiva del entrevistado respecto de determinados temas. Se trabajó con una entrevista abierta semi estructurada por temas. En el caso de los catedráticos se trabajó con entrevistas presenciales, las cuales fueron grabadas y transcritas

posteriormente. Estas entrevistas respondían a una guía de entrevista. Algunos catedráticos anuentes a colaborar prefirieron que las investigadoras dejaran sus cuestionarios para que ellos los respondieran y posteriormente fueran recogidos. De igual manera todos los cuestionarios de entrevista fueron transcritos y archivados convenientemente. Una tercera modalidad de entrevista con catedráticos la constituyó la entrevista vía internet. El cuestionario fue enviado y recibido por medio del correo electrónico.

Con los estudiantes se trabajó también una entrevista semi estructurada y la única modalidad que se utilizó fue la entrevista on line. Se diseñó y colgó en la red el instrumento al cual podían acceder los alumnos a través de un enlace. Los alumnos/as que participaron en la entrevista on line corresponden a los catedráticos que no pudieron ceder más de quince minutos de su tiempo de cátedra, permitiendo que las investigadoras únicamente solicitaran a los alumnos sus direcciones electrónicas en unas boletitas diseñadas para tal fin. De 379 invitaciones a responder la entrevista en línea, se concretaron 47 entrevistas por este medio. Su formato permitió tabular los resultados de una manera más fluida.

Relatos de vida: Dentro de los documentos primarios y personales de la investigación cualitativa están los documentos biográficos. Según Moreno (2003) se entienden por tales, todos los documentos que se refieren de manera directa o indirecta, a una parte o a la totalidad de la vida de una persona o de varias personas. Incluye toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográfico. Cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de “relatos de vida” que pueden ser autobiográficos, en el sentido antes indicado, o narrados a un interlocutor, escritos u orales. El instrumento correspondiente es una guía con preguntas estímulo que orienten la obtención de la información. Para la investigación los relatos de vida fueron fundamentales y se trabajaron a través de dos instrumentos “*¿Me cuentas tu experiencia?*” y “*¡Tu opinión es importante!*”. El primer instrumento fue resuelto por 288 estudiantes y el segundo por 311. A través de ellos y de manera anónima, los estudiantes pudieron expresar sus ideas y sentimientos respecto al tema de las competencias relacionales y el aprendizaje significativo. Para la aplicación de los instrumentos se contó con la anuencia de los catedráticos para trabajar con sus alumnos media hora. El instrumento en sí era resuelto en alrededor de veinte minutos.

Conversaciones informales: En el momento menos esperado se encuentran personas que brindan información referente a la investigación. Se aprovecharon los encuentros con estudiantes y catedráticos, fuera del contexto

de las actividades programadas de la investigación, para abordar el tema de manera informal. Estos encuentros eran registrados posteriormente en un cuaderno de anotaciones que permitía ir guardando los aportes complementarios. Sobre todo el tema de la “falta de credibilidad” en que la Universidad retome el tema de las competencias relacionales como parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surgió en las conversaciones informales.

Encuestas: Inicialmente se había considerado una encuesta de sondeo de opinión, para recoger algunos datos sobre lo que piensan un número de estudiantes sobre el tema de investigación. Sin embargo para no multiplicar innecesariamente las técnicas e instrumentos, las preguntas estructuradas que podría contener una encuesta, se incluyeron en la entrevista semi estructurada dirigida a estudiante.

Es conveniente mencionar que todas las técnicas de obtención de información contaron con sus instrumentos respectivos y que estos a su vez respondían a una tabla de especificaciones. De igual manera todos los instrumentos utilizados pasaron por un ejercicio de validación que permitió mejorar su implementación.

Para la investigación se utilizó un método mixto predominantemente cualitativo.

Se planteó un proceso participativo, descriptivo, con un enfoque de la fenomenología hermenéutica que según Colás (1998) es un paradigma interpretativo que busca entender los fenómenos desde la perspectiva de los actores. La fenomenología entonces, se centra en la experiencia humana y en su significado y la hermenéutica (interpretación) ilumina los modos de estar en el mundo. Desde esta perspectiva fue que se consideraron tan importantes los relatos de vida. El tema se prestó para que los estudiantes se ofrecieran gustosos a compartir y se reconocieran importantes en el presente estudio. En el momento de la difusión de hallazgos con los grupos de estudiantes, estos se manifestaron agradecidos de ser tomados en cuenta, satisfechos de que estos temas sean considerados importantes en la investigación.

Por otro lado, según la categorización de Monzón (1995) por su grado de aplicación esta investigación es aplicada. Los resultados de la investigación hacen una invitación a que se asuman compromisos a nivel institucional y personal para mejorar las relaciones entre catedráticos y alumnos en el aula en pro de la promoción de aprendizajes significativos.

También la investigación se considera por su manejo de datos, mixta. Cuando se consideró relevante apoyar en número lo expresado, así se hizo. Por el grado de profundidad, esta investigación también se considera descriptiva explicativa y por el manejo del tiempo básicamente sincrónica, aunque los participantes pueden aludir al pasado y en ese sentido tendría elementos retrospectivos. Según la fuente de donde provienen los datos, mixta.

Esta investigación estudió las vivencias de los/as estudiantes y catedráticos/as en el tema puntual de las competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo. Se centró el interés en el modo en el que los participantes experimentan y valoran el tema, qué es lo significativo para ellos y cómo se puede entender su postura, para así llegar a tener un conocimiento, una descripción y un acercamiento a la interpretación de su experiencia en el tema.

Cada una de las actividades realizadas estuvo amparada por su planificación e instrumento de recuperación de información. Si bien se había considerado también contar con un registro fotográfico de todas las actividades, esto no fue posible ya que la cámara fotográfica requerida en el mes de febrero, se recibió hasta el mes de julio, fecha en la que se había cumplido con la mayoría de compromisos relativos a la obtención de información.

El proceso de la investigación se organizó en diferentes etapas:

- a) Consulta, Revisión bibliográfica y enriquecimiento del marco teórico metodológico
- b) Diseño y elaboración de instrumentos para el trabajo de campo
- c) Validación de instrumento
- d) Aplicación de instrumento
- e) Tabular la información (Tablas de jerarquización y categorías)
- f) Interpretación de datos
- g) Análisis y discusión de la información
- h) Confrontación con la teoría
- i) Elaboración de conclusión y recomendaciones
- j) Elaboración de la propuesta
- k) Elaboración de informe final
- l) Socializar
- m) Divulgar resultados
- n) Entrega de informe

A grandes rasgos la elaboración del proyecto de investigación respondió a las grandes etapas mencionadas anteriormente, con algunas variantes de acuerdo a las emergencias surgidas durante el proceso: Por ejemplo la revisión documental planteada al inicio del proceso se continuó a lo largo de la ejecución del proyecto de acuerdo a las necesidades que planteaba el mismo, de igual manera se enriqueció no sólo el marco teórico que se menciona sino también el marco metodológico. Como un ejercicio de validación por consenso de los hallazgos de la investigación, se realizaron trece presentaciones a alumnos/as en las unidades académicas de EFPEM, Facultad de Humanidades y Escuela de Historia antes de la elaboración del informe final, con la intención de efectivamente corroborar que los hallazgos referían lo que los estudiantes habían querido decir.

Por otro lado, la Dirección de Desarrollo Académico –DDA- de la USAC, dio fecha para conocer los resultados de la investigación el 14 de enero 2011, fecha posterior a como estaba planificado e incluso posterior a la entrega del informe.

Foto No. 1
Trabajo en grupos



Alumnos compartiendo sus relatos de vida
ARCHIVO/ Investigación competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo

Respecto a la forma de trabajar con los datos obtenidos a través de la investigación, se realizó a grandes rasgos, el siguiente proceso:

1. Recopilación de información a través de los diferentes instrumentos
2. Transcripción de la información obtenida a Excel, identificando si la información proviene de un estudiante de sexo femenino o masculino y el nivel de estudios al que corresponde, así como la unidad académica a la que pertenece
3. Archivo de la información de acuerdo al instrumento y a la unidad académica correspondiente
4. Pre tabulación de los datos factibles de ser cuantificados
5. Selección de los ítems de los instrumentos acordes a cada una de las variables de la investigación
6. Traslado de la información de Excel a Word para facilitar la lectura
7. Lectura de la información por variable para identificar los indicadores y la frecuencia con la que estos aparecen
8. Transcripción a tablas en Excel de los indicadores por categoría y frecuencia
9. Reducción de datos a través de la identificación de indicadores incluyentes a nuevas tablas resumidas
10. Comparación de datos según su procedencia: estudiantes hombres o mujeres y si hacen referencia a catedráticos hombres o mujeres
11. Elaboración de tablas y/o gráficos, así como redacción del capítulo de presentación de resultados, resaltando entrecomillados
12. Análisis de los resultados a la luz del marco teórico y de los antecedentes, experiencias de estudio similares realizadas en otras universidades
13. Elaboración del capítulo de análisis y discusión de resultados

14.Elaboración de conclusiones

15.Elaboración de propuesta de abordaje de las competencias relacionales y el aprendizaje significativo.

En términos generales se puede afirmar que se utilizó el método de la comparación constante y el análisis del discurso para abordar los datos cualitativos que brindaron los estudiantes y catedráticos/as participantes en la investigación.

Se había considerado contar con el apoyo del software Maxqda para el análisis de datos, pero por problemas técnicos no se pudo lograr la instalación efectiva del mismo.

La validez y confiabilidad para esta investigación cualitativa, se fortaleció a través de las diferentes triangulaciones:

- a) Triangulación de técnicas: Se utilizaron diferentes técnicas para la obtención de la información
- b) Triangulación de datos: Se utilizaron todos los datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información
- c) Triangulación de investigadores: El equipo estuvo integrado por dos investigadoras, un auxiliar de investigación y tres asesores, que en su momento según su formación, profesión y experiencia aportaron y complementaron el estudio
- d) Triangulación interdisciplinaria: El tema abordado se enfocó básicamente desde la Pedagogía, Psicología y dentro de ellas desde diferentes tópicos de estudio.

Es preciso tomar en cuenta que el concepto tradicional de “confiabilidad” externa implica que un estudio puede repetirse con el mismo método sin alterar los resultados, o sea que es factible de ser replicado. En educación y sobre todo abordando un tema desde un enfoque cualitativo, es prácticamente imposible reproducir las condiciones exactas, por eso para la presente investigación, se consideró importante que la confiabilidad estuviera orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes interlocutores. De esta cuenta es que los hallazgos de la investigación se presentaron a alrededor de 600 alumnos de las unidades académicas de EFPEM, Escuela de Historia y

Facultad de Humanidades. Al finalizar la presentación se les preguntaba a los alumnos/as ¿Crees que los hallazgos de la presente investigación reflejan tu situación como estudiante? A lo que el 99% de los/as estudiantes respondió de manera afirmativa.

Foto No.2
Difusión de resultados



Actividad de difusión de resultados con estudiantes
ARCHIVO/Investigación Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo

VI. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Inicialmente, aunque no corresponde a uno de los objetivos específicos de la investigación, se consideró pertinente para darle más consistencia a la investigación, “resemantizar” con los/as estudiantes y catedráticos el término de “aprendizaje significativo” y estos fueron los resultados obtenidos:

Aprendizaje significativo

Aprendizaje significativo es, obviamente, aprendizaje con significado. Pero eso no ayuda mucho, es redundante. Es preciso entender que el aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende. Ese aprendizaje se caracteriza por la interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, que constituyen, según Ausubel y Novak (1980), el factor más importante para la transformación de los significados lógicos, potencialmente significativos, de los materiales de aprendizaje en significados psicológicos.

Uno de los objetivos de esta investigación apunta a establecer el vínculo entre competencias relacionales y aprendizaje significativo. En ese sentido, se diseñaron instrumentos para estudiantes y para catedráticos que permitieron obtener información acerca del tema, desde la perspectiva de cada actor. Con los instrumentos de investigación denominados ¡Tu opinión es valiosa! y entrevista en línea, dirigida a estudiantes de las unidades académicas que constituyeron la muestra, se obtuvo información que permitió identificar lo que cada estudiante entendía o conocía por aprendizaje significativo.

En el siguiente cuadro se presentan de manera condensada las respuestas más relevantes referentes al tema del aprendizaje significativo. Dentro del cuadro se incluye el número de preguntas que fueron revisadas e interpretadas, por cada unidad académica. El procedimiento consistió en identificar dentro de la respuesta que cada estudiante escribió, los elementos que eran comunes o que se repetían más frecuentemente. Esto permitió, tal como puede verse en el cuadro No.1, identificar las 10 principales ideas contenidas en las respuestas, las cuales se presentan en orden descendente.

Cuadro No. 1
Significado de aprendizaje significativo, según estudiantes

Unidad académica y No. de respuestas	Ideas que se repiten en las respuestas	Frecuencia	%
EFPEM (246)	1. Aplicación en la vida diaria	73	30
	2. Aprendizaje con significado, con sentido	35	14
	3. Aprendizaje que tiene aplicación práctica	35	14
	4. Aprendizaje para la vida	34	14
	5. Aprendizaje que se queda en el alumno	27	11
	6. Aquel que permite resolver problemas en la vida	19	08
	7. Toma en cuenta las experiencias del estudiante	17	07
	8. Vinculación de conocimientos previos con nuevos conocimientos	16	06
	9. Aprendizaje que cambia, que transforma	13	05
	10. Que tiene relación con el contexto	11	04
HUMANIDADES (71)	1. Aprendizaje que tiene aplicación práctica	20	28
	2. Aprendizaje para la vida	14	18
	3. Aplicación en la vida diaria	12	17
	4. Relación efectiva entre docente y alumno	11	15
	5. Aprendizaje con significado, con sentido	10	14
	6. Aprendizaje que se queda en el alumno	08	11
	7. Aprendizaje que cambia, que transforma	08	11
	8. Va más allá de transmitir conocimientos	06	08
	9. Toma en cuenta las experiencias del estudiante	05	07
	10. Que tiene relación con el contexto	03	04
PEM EN HISTORIA (34)	1. Relación efectiva entre docente y alumno	13	38
	2. Aplicación en la vida diaria	09	26
	3. Va más allá de transmitir conocimientos	08	23
	4. Aprendizaje con significado, con sentido	06	18
	5. Aprendizaje que tiene aplicación práctica	04	12
	6. Toma en cuenta las experiencias del estudiante	04	12
	7. Aprendizaje para la vida	03	09
	8. Que tiene relación con el contexto	03	09
	9. Vinculación de conocimientos previos con nuevos conocimientos	02	06
	10. Aprendizaje que cambia, que transforma	01	03

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Como puede notarse en el cuadro anterior, el significado de aprendizaje significativo para los estudiantes es muy diverso, pero no por ello excluyente. Ninguna de las tres unidades académicas en donde se aplicaron los instrumentos, coinciden en la primera idea que más se repite en las respuestas: para EFPEM es aplicación en la vida diaria; para Humanidades es aprendizaje que tiene aplicación práctica; para el PEM en Historia es relación efectiva entre docente y alumno. Sin embargo, aunque no con el mismo nivel de importancia, las ideas de una unidad académica están contenidas en las otras unidades, como el caso de la que se refiere al aprendizaje significativo como aprendizaje que tiene aplicación práctica y aprendizaje significativo como aprendizaje de aplicación en la vida.

Las ideas que más se repiten en las respuestas de los estudiantes son las mismas en las tres unidades académicas, excepto “aprendizaje que se queda en el alumno”, que no está contenida en el PEM en Historia, pero sí en las otras dos; “aquel que permite resolver problemas en la vida”, que sólo está contenida en EFPEM; “vinculación de conocimientos previos con nuevos conocimientos”, que no está contenida en Humanidades y sí en las otras dos unidades; “relación efectiva entre docente y alumno” y “va más allá de transmitir conocimientos”, que están contenidas en las otras unidades, pero no en EFPEM.

De las 10 ideas identificadas como las que más se repiten en las respuestas de los estudiantes, que aparecen en el cuadro anterior, se buscó la coincidencia en las 5 que tienen los mayores porcentajes en cada una de las unidades académicas. De esas 5, se encontró que las que se refieren al aprendizaje significativo como “aplicación en la vida diaria”, “aprendizaje con significado, con sentido” y “aprendizaje que tiene aplicación práctica” aparecen, aunque no en el mismo orden de importancia, como coincidentes en las tres unidades académicas que respondieron a los instrumentos aplicados, tal como se resalta en el cuadro. De lo anterior puede deducirse que las tres ideas citadas anteriormente, constituyen las primeras ideas que los estudiantes tienen cuando responden sobre aprendizaje significativo.

Tomando en consideración el significado de cada una de estas tres ideas, es decir, aprendizaje con significado, de aplicación en la vida diaria y de aplicación práctica, se hace notar que solamente los estudiantes de una unidad académica (EFPEM) consideraron al aprendizaje significativo como “aquel que permite resolver problemas en la vida”. Ninguna de las otras dos unidades académicas lo consideró, como puede observarse en el cuadro.

Las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿Qué es para ti aprendizaje significativo? obtenidas por medio del instrumento llamado “Tu opinión es valiosa”, el cual se diseñó con preguntas abiertas, permitió identificar el nivel de conocimiento de dichos estudiantes en el tema, y conocer su manera de expresarse con respecto al aprendizaje significativo. Aquí algunas de las respuestas encontradas:

- ✓ *“Es un aprendizaje constructivo que orienta al alumno a resolver problemas cotidianos, a que sepa tomar decisiones, que la enseñanza sea para toda la vida y pueda utilizarla como una herramienta para su propio futuro y el de su país”.*
- ✓ *“Aquel en el que un individuo logra asociar un conocimiento nuevo con un conocimiento previo y darle un significado”.*
- ✓ *“Es el aprendizaje que queda en los estudiantes y que nunca se olvida. Este aprendizaje es permanente, el alumno lo aplicará en su vida diaria. El aprendizaje significativo ayudará a resolver problemas”.*
- ✓ *“El aprendizaje significativo es el proceso educativo que logra conseguir que el individuo aprenda conscientemente y que lo pueda llevar a la práctica”.*
- ✓ *“Para mí el aprendizaje significativo es el que al aprender puedo aplicarlo no sólo efectivamente, sino también en el medio que me rodea”*
- ✓ *“Un aprendizaje que nos sirva para nuestro diario vivir, que no sólo lo apliquemos en un examen, sino que también lo pongamos en práctica, que en cualquier etapa de nuestra vida tengamos presente las enseñanzas de la vida”.*

En uno de los grupos focales realizados, acerca de la pregunta ¿qué es para ustedes un aprendizaje significativo?, un participante dijo lo siguiente: *“por ejemplo lo que yo trabajo con mis alumnos en psicología infantil: las historias de vida. Esto lo hago con el fin de partir de los conocimientos con los que cada estudiante cuenta, para lograr un aprendizaje significativo cuando a esos conocimientos pueda agregar otros nuevos, es decir, partir del contexto del estudiante para asegurar que el nuevo conocimiento se vincule a lo que el estudiante ya tiene interiorizado y lo pueda transformar”.*

Además del trabajo con los estudiantes, con el fin de obtener información acerca del tema de aprendizaje significativo, se diseñó un cuestionario de entrevista dirigido a los docentes de las unidades académicas participantes. El cuestionario incluyó la pregunta ¿qué es para usted aprendizaje significativo? permitiendo de esta manera que los docentes respondieran abiertamente. En

las respuestas que ellos proporcionaron se identificaron significados tales como los que se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2
Significado de aprendizaje significativo, según docentes

Unidad Académica	Respuestas
CUNOC	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso mediante el cual el estudiante transforma y se transforma de manera integral porque aprendió para la vida. • Las experiencias que tienen sentido práctico-formativo para los involucrados. • Tiene que ver con la vida del sujeto. • Contribuye al crecimiento del ser humano • Responde a las necesidades e intereses del alumno y le sirve para la vida. • Si no hay transformación no hay aprendizaje.
EFPEM	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en la conducta de los y las alumnas, integrando y correlacionando las diferentes áreas de estudio. • Efectividad en el desarrollo del pensamiento y el enriquecimiento de la experiencia personal. • Los alumnos relacionan sus conocimientos previos aprendidos por experiencia con los nuevos conocimientos aprendidos en el centro de estudio. • Cambios de conducta para “crear” nuevas propuestas. • Permite que el alumno no aprenda simples asociaciones memorísticas. • Todo lo que nos rodea y que nosotros lo tomemos y que lo podamos procesar para nuestro propio quehacer. • Aquel aprendizaje que le va a servir para toda la vida. • Transmitir conocimientos que tengan para los estudiantes pertinencia, validez, que sean actuales, que les sirvan.
PEM EN HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Es construir y reconstruir conocimientos de manera vivencial, colectiva e interactiva. Es un aprendizaje integrado. • Es hacer del proceso enseñanza aprendizaje un hecho completo, relacionando todos los factores que tienen que ver con el medio en el que se desenvuelven los estudiantes y los profesores.
PEM EN PSICOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el nuevo contenido o aprendizaje con los conocimientos previos. Es cuando el aprendizaje se puede transferir a otros contextos. • Tipo de aprendizaje que permite al alumno establecer relaciones entre conceptos y conocimientos; buscar formas de darle sentido a lo que aprenden. • Todo aquel que el alumno puede aplicar en su vida diaria y le es útil en los ámbitos en los que se relaciona. • Uno que al ser relacionado con la experiencia del alumno, el alumno mismo lo encuentra con sentido.

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

En el cuadro anterior puede evidenciarse que los elementos que más se repiten en las respuestas de los docentes, respecto a lo que consideran que es aprendizaje significativo, es que este aprendizaje tiene sentido, que sirve para la vida, que hay relacionamiento entre conocimientos previos con nuevo contenido, es el que se aplica en la vida diaria, es un aprendizaje integral, es un aprendizaje que transforma, entre los principales.

Como se logra identificar al leer las respuestas proporcionadas, los docentes se refieren al aprendizaje con significado, es decir, un aprendizaje que trasciende lo memorístico o la mera transmisión de conocimientos al alumno, para convertirse en un aprendizaje que pasa a formar parte de la vida cotidiana de éste, en estrecha vinculación con el medio o contexto que le rodea y le permite, además de aprender de ese medio o contexto, actuar en él.

Al hablar de aprendizaje significativo, desde las respuestas proporcionadas por los docentes, se habla entonces de por lo menos tres conceptos: significado, interacción y conocimientos, en estrecha armonía y equilibrio para lograr que se genere en el estudiante aprendizaje significativo.

En el caso del “significado”, como ya se ha apuntado, se habla de un aprendizaje que toca la vida del estudiante y que tiene que ver con éste, tal como expresaron alguno de los docentes:

- ✓ *“tiene que ver con la vida del sujeto”*
- ✓ *“contribuye al crecimiento del ser humano”*
- ✓ *“aquel aprendizaje que le va a servir para toda la vida”*

Por otra parte, en las respuestas de los alumnos al referirse al aprendizaje significativo, se encontraron expresiones como las siguientes, escritas por estudiantes de EFPEM:

- ✓ *“aquel que me ha dejado marcado y que no olvidaría”*
- ✓ *“es aquel que encierra todos los aspectos que el estudiante necesita en su diario vivir, es aquel que motivará al estudiante, el que hace que el estudiante utilice todo lo que se le enseña para la vida. Es hacer del estudiante alguien nuevo, diferente y capaz”*

En lo que se refiere a “interacción”, se estaría considerando un aprendizaje que se produce entre los nuevos conocimientos y aquellos con los que el alumno ya cuenta, que son producto de su proceso de socialización, de sus experiencias de vida y, en general, del contexto que le rodea. En ese sentido, se encontraron respuestas de los docentes tales como:

- ✓ *“es construir y reconstruir conocimientos de manera vivencial, colectiva e interactiva. Es un aprendizaje integrado”*
- ✓ *“relaciona el nuevo contenido o aprendizaje con los conocimientos previos”*
- ✓ *“es cuando el aprendizaje se puede transferir a otros contextos”*
- ✓ *“tipo de aprendizaje que permite al alumno establecer relaciones entre conceptos y conocimientos; buscar formas de darle sentido a lo que aprenden”*

Las respuestas de los estudiantes guardan relación con lo anterior, pues se encontraron respuestas tales como: *“el aprendizaje significativo es el aprender a través de la experiencia del alumno, relacionándolas con lo que le rodea y vive. Este aprendizaje se da mediante la participación del alumno, aportaciones y convivencia”*, como expresó un estudiante de la Facultad de Humanidades. *“Es un aprendizaje que se construye cuando se tiene contacto con la realidad de la vida. Es la experiencia que tuve hoy y que me servirá el día de mañana”*, como expresó un estudiante de la Escuela de Historia.

Por último, en lo que se refiere a “conocimientos”, se hace referencia a que el aprendizaje significativo representa en el alumno la capacidad de conocer, de entender, de saber no sólo de contenidos, sino de las cosas que son parte de su contexto. En ese sentido, dan cuenta de lo anterior las respuestas expresadas por los docentes de las diferentes unidades académicas consultadas:

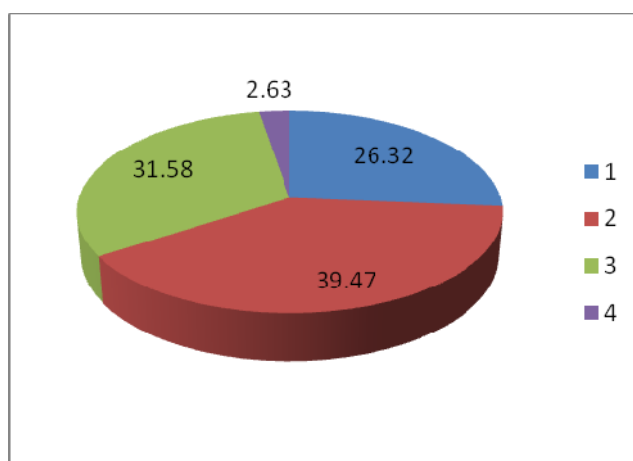
- ✓ *“efectividad en el desarrollo del pensamiento y el enriquecimiento de la experiencia personal”*
- ✓ *“permite que el alumno no aprenda simples asociaciones memorísticas”*
- ✓ *“es hacer del proceso enseñanza aprendizaje un hecho completo, relacionando todos los factores que tienen que ver con el medio en el que se desenvuelven los estudiantes y los profesores”*
- ✓ *“tipo de aprendizaje que permite al alumno establecer relaciones entre conceptos y conocimientos; buscar formas de darle sentido a lo que aprenden”*.

Por su parte, los estudiantes dieron respuestas tales como: *“un aprendizaje significativo no es la cantidad de contenido que se imparte, sino la calidad con la que se da; es tener diferentes formas de educar al alumno”*, *“es cuando realmente un alumno ha logrado utilizar conocimiento aprendido en el aula, como un recurso al momento en que se le presentan situaciones y él logra de cierta manera relacionar lo aprendido con las circunstancias”*, como apuntaron estudiantes de la Facultad de Humanidades.

El aprendizaje significativo está estrechamente vinculado con la vida diaria del estudiante. En ese sentido, en el proceso enseñanza aprendizaje cobra relevancia el que los contenidos aproximen al estudiante a su contexto. De ese modo, el docente debe, idealmente, generar espacios de análisis y reflexión que lleven al estudiante a trascender en el hecho, no de repetir, ni memorizar, sino de encontrarle significado a lo que aprende. Al respecto, un estudiante respondió lo siguiente: *“en el momento actual se está en una situación complicada ya que el catedrático que hace las funciones de facilitador, está formado con metodologías del siglo XX, mientras que los estudiantes del siglo XXI tienen otra forma de pensar y aprender, y por lo tanto, se tiene que ser muy cuidadoso para que el aprendizaje sea significativo. Lamentablemente nuestro sistema educativo no educa para la incertidumbre, es por ello que la educación es retórica y la vida es dialéctica, que es lo difícil que en el aula se tengan aprendizajes significativos”*.

En el instrumento que se diseñó para ser resuelto en línea, una de las preguntas les pedía a los estudiantes que respondieran si habían tenido docentes que en el desarrollo de su clase relacionaran el contenido de ésta con la vida diaria, para fines de un mejor aprendizaje. En EFPEM, 38 estudiantes respondieron a la pregunta, de lo cual se logró establecer la información que se presenta en la gráfica No. 3

Gráfica No. 3
Relación de contenido con la vida diaria en el curso



Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
Muchas veces	10	26.32
Varias veces	15	39.47
Pocas veces	12	31.58
Nunca	1	2.63
Total	38	100.00

Las opciones de respuesta para el estudiante, como se puede observar en la gráfica, fueron: muchas veces, varias veces, pocas veces y nunca. La opción de respuesta que aparece con un mayor porcentaje es la de que “varias veces” han tenido docentes que en el desarrollo de su clase relacionan el contenido con la vida diaria, para fines de un mejor aprendizaje. Le siguen las opciones “pocas veces” y “muchas veces”.

Estos resultados llaman la atención porque la diferencia entre cada una de las tres opciones de respuesta que representan los porcentajes más altos, es escasa. “varias veces” y “pocas veces”, que ocupan los dos primeros lugares en opciones de respuesta, se separan solamente por un 7.89%. Expresado en número, sólo hay 3 estudiantes de diferencia entre las dos primeras opciones de respuesta. Entre la segunda opción, es decir, “pocas veces” y la tercera opción, es decir, “muchas veces” la diferencia es únicamente un 5.26%. Expresado en número, sólo hay 2 estudiantes de diferencia.

Puesto que solamente un estudiante eligió la opción de respuesta “nunca”, puede deducirse que los estudiantes que respondieron a la entrevista en línea han pasado, en mayor o menor grado, por la experiencia de tener a un docente que relaciona el contenido con el curso con la vida diaria para asegurar un aprendizaje significativo en el estudiante.

La información acerca de los elementos que contribuyen para que un alumno/a alcance un aprendizaje significativo, se obtuvo por medio de instrumentos dirigidos a docentes y a estudiantes de las unidades académicas involucradas. Las respuestas de los docentes se obtuvieron por medio de la entrevista no estructurada, mientras que las de los estudiantes se obtuvieron por medio de la realización de grupos focales.

En lo que se refiere a los docentes, las respuestas que dieron pueden entenderse en dos líneas: la primera es el aprendizaje significativo desde el docente hacia el alumno; la segunda es el aprendizaje significativo desde el alumno como actor responsable y principal del proceso de aprendizaje. En el cuadro No.3 se muestran a continuación las respuestas obtenidas por los docentes:

Cuadro No. 3
Elementos que contribuyen al aprendizaje significativo

Docente hacia el alumno	Desde el propio alumno
<ul style="list-style-type: none"> • Que el docente llene las expectativas del estudiante • Todo el entorno, y el que hacer del docente y discente • Dar sentido a lo que se comparte con los estudiantes • La motivación por parte del docente • La información del contexto que se va a trabajar en el aula • La presentación de la información • Los profesores, el proceso y el currículo • Partir de la experiencia y vivencia del alumno • Mediar y facilitar actividades de aprendizaje • La forma de motivar el aprendizaje • El diagnóstico que hace el docente para saber de dónde partir • Lograr que el alumno se involucre • Actividades donde el alumno construye su propio conocimiento • Un docente enterado de la importancia del que sus alumnos aprendan, más que lo que él enseñe • Simplificar los conocimientos para que sean comprendidos por el estudiante y le encuentren el significado • El ambiente, el maestro y la metodología. 	<ul style="list-style-type: none"> • La contextualización y el compromiso de autoformación • Los motivos personales y las experiencias de vida del estudiante • Leer, dialogar, escribir, producir • Que el aprendizaje sea de su interés, que le sirva para la vida • Que responda a su contexto • Participar activamente en el proceso • Deseo de aprender, interés, pasión por lo que se hace • La práctica y la aplicación • Estrategias de aprendizaje que le permitan aprender significativamente

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

De acuerdo al contenido del cuadro, en la línea que se identifica desde el docente hacia el alumno, se encontraron respuestas que hacen manifiesto el rol del docente como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, con cierto grado de responsabilidad en la eficacia del mismo: *“lograr que el alumno se involucre”, “mediar y facilitar actividades de aprendizaje”, “un docente enterado de la importancia del que sus alumnos aprendan, más que lo que él enseñe”, “que el docente llene las expectativas de los estudiantes”, “la forma de motivar el aprendizaje”, “dar sentido a lo que se comparte con los estudiantes”,* como ejemplo.

En la línea que identifica al alumno como actor principal del proceso, se encontraron respuestas por parte de los docentes que ponen de manifiesto la responsabilidad que tiene el alumno de controlar su proceso de aprendizaje. En ese sentido, los elementos que contribuyen al aprendizaje significativo, según las respuestas, son: *“la contextualización y el compromiso de autoformación”, “leer, dialogar, escribir, producir”, “participar activamente en el proceso” “deseo de aprender, interés, pasión por lo que se hace”, “estrategias de aprendizaje que le permitan aprender significativamente”,* entre otras. Por otra parte, también se encontraron respuestas que toman en consideración la influencia y la importancia que el contexto y las experiencias personales tienen sobre el aprendizaje significativo en el alumno. En esa línea de pensamiento, los elementos que contribuyen al aprendizaje significativo, según las respuestas, son: *“los motivos personales y las experiencias de vida del estudiante”, “que responda a su contexto”, “la práctica y la aplicación”.*

En lo que respecta a las respuestas de los estudiantes sobre los elementos que contribuyen al aprendizaje significativo, se encontró que la mayoría de las respuestas obtenidas está en función de los docentes y del proceso de enseñanza, más que de ellos mismos:

- ✓ *“La relación entre docentes y estudiantes”*
- ✓ *“Manejo del tema de aprendizaje significativo por parte del docente”*
- ✓ *“La comunicación directa del docente con el alumno”*
- ✓ *“Que el docente sea un referente para el estudiante”*
- ✓ *“Que el docente maneje un nivel adecuado al estudiante”*
- ✓ *“Cómo se presenta la clase”*
- ✓ *“La estimación hacia la persona”*
- ✓ *“El clima de la clase”*

Sin embargo, aunque en menor cantidad, se encontraron respuestas que ponen de manifiesto que los elementos que contribuyen al aprendizaje significativo están en función del alumno:

- ✓ *“Los procesos de reflexión interna en el estudiante”*
- ✓ *“Los intercambios de conocimiento”*
- ✓ *“El tiempo que se tenga para practicar o repasar lo aprendido”*

Respecto al clima de aula y aprendizaje significativo, éste es definido por autores como Ascorra, Arias y Graff (2003), como una dimensión emergente de las relaciones que alumnos/as y profesores/as establecen entre sí. El clima de aula supone las interacciones de tipo socio-afectivos producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de esa idea, la entrevista diseñada para docentes de las unidades académicas contempladas dentro de la muestra del proyecto incluyó una pregunta cuya formulación buscó obtener información acerca de la influencia que el clima de aula tiene en el logro de aprendizajes significativos. El cuadro que se incluye a continuación, presenta de manera sistematizada las respuestas obtenidas por parte de los docentes que respondieron a la entrevista.

Cuadro No. 4
Clima de aula y su influencia en el aprendizaje significativo

Unidad académica	Opinión docente
CUNOC	De los 9 docentes entrevistados únicamente 3 respondieron acerca del clima de aula y aprendizaje significativo Quienes respondieron creen que SI influye el clima de aula porque las relaciones interpersonales favorecen el aprendizaje significativo
EFPEM	Los 8 docentes que atendieron la entrevista respondieron que SI influye <ul style="list-style-type: none"> • Si el aula no tiene suficiente espacio crea un ambiente desagradable y clima desfavorable para el aprendizaje • Favorece la cooperación, la efectiva planificación, el respeto, la empatía. • El alumno sólo se interesa por un curso cuando la relación entre los docentes y los alumnos es adecuada • Si el clima es de choque y no se establece armonía pedagógica no se obtienen aprendizajes significativos • Permite tranquilidad y seguridad en sí mismos cuando ellos pueden confiar tanto en su docente como en sus compañeros
PEM EN HISTORIA	Las 2 docentes que respondieron la entrevista respondieron que SI influye <ul style="list-style-type: none"> • Permite enseñar a ser felices, más que a transmitir saberes, enseñar a cambiar el mundo, enseñar con emoción • Es determinante para que el aprendizaje en realidad valga la pena
PEM EN PSICOLOGÍA	Los 4 docentes que respondieron la entrevista respondieron que SI influye <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a factores que motiven, el uso de materiales, recursos y actividades innovadoras y actualizados • La gestión de la interacción entre el mismo grupo sí puede estar determinada por simpatía existente entre ellos • Permite que los alumnos sean más receptivos al aprendizaje y más iniciativos • Crear un ambiente amigable, sereno, amable es importante

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

La primera información evidente es que todos los docentes que respondieron a la entrevista consideran que SI influye el clima de aula en el aprendizaje significativo, sin embargo tienen opiniones muy variadas. Aquí algunas de las respuestas contenidas en el cuadro No. 4: *“Favorece la cooperación, la efectiva planificación, el respeto, la empatía”, “Permite enseñar a ser felices, más que a transmitir saberes, enseñar a cambiar el mundo, enseñar con emoción”, “El alumno sólo se interesa por un curso cuando la relación entre los docentes y el alumno es adecuada”.*

Aunque las respuestas son diversas, queda claro que la influencia del clima de aula es importante pedagógicamente hablando y se evidencia la claridad que tienen los docentes en que es necesario crear espacios de encuentro en un ambiente *“amigable”, “que transmite seguridad”* y que *“favorezca la*

cooperación” para asegurar un aprendizaje más eficaz, tanto entre docente y alumno como entre estudiantes. Uno de los docentes expresó: “*Si el clima es de choque y no se establece armonía pedagógica, no se establecen aprendizajes significativos*”.

Objetivo 1:

Identificar las actitudes de los docentes universitarios de la USAC en su relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de los relatos de vida, se pudo identificar dos grandes dimensiones de las relaciones que establece el/la catedrático/a con los alumnos/as en el proceso de enseñanza aprendizaje: los/as alumnos/as identificaron actitudes que favorecen las relaciones positivas en el aula y actitudes que favorecen la relaciones negativas en el aula.

A continuación se registran en cuadros diferenciados las actitudes identificadas por alumnos y alumnas y según se refieran a catedráticos o catedráticas. Para el caso de las actitudes positivas reconocidas tanto en catedráticos como en catedráticas, el número de adjetivos son mínimos en comparación con la proliferación de adjetivos que califican las actitudes negativas de los catedráticos y catedráticas. De igual manera, las estudiantes mujeres son más explícitas al identificar las actitudes de los catedráticos y catedráticas. Se presentan las actitudes que según el número de frecuencias se registraron en más de un 25%.

Los alumnos y alumnas hicieron referencia en sus relatos de vida a un 54% de catedráticos y un 41% de catedráticas y un 5% no identificó el sexo del catedrático al que se refería.

Sobre las actitudes de los catedráticos varones que promueven relaciones positivas en el aula, se identifica como una diferencia sustancial entre las opiniones de estudiantes varones y mujeres, que éstas últimas mencionan como importante la actitud de respeto que el catedrático manifiesta en el aula, elemento que no fue mencionado por los alumnos varones. Por otro lado para ambos sexos, es importante el buen humor (alegre, sonriente) en los catedráticos así como una actitud amable, elementos que repiten los estudiantes de tres de cuatro de las unidades académicas.

Cuadro No.5
Actitudes de los catedráticos
que promueven relaciones positivas en el aula

	ALUMNO OPINA SOBRE CATEDRÁTICO	ALUMNA OPINA SOBRE CATEDRÁTICO
U. ACADÉMICA 1	Proporciona ayuda Buen sentido del humor Se sabe el nombre de los alumnos Amable y amigable Sonriente y feliz	Es respetuoso Motiva Es alegre, cordial y amigable Agradable y amable Bondadoso, humano, solidario
U. ACADÉMICA 2	No comentaron sobre catedrático	Apertura al diálogo, escucha, libre expresión Activo, dinámico, lleno de vida, entusiasta, alegre, positivo Respetuoso, educado, atento y amable Preocupado por sus alumnos Nos motivaba
U. ACADÉMICA 3	Amable, amigable, convivencia amena, saluda Bromea, buen humor, sonrío Apertura al diálogo y participación Conoce estudiantes, integra al grupo, empático	Propicia la participación, escucha, valora opinión estudiantes Buen humor Muestra cariño, felicita, hace comentarios positivos Atiende fuera de clase
U. ACADÉMICA 4	Ameno, entusiasta. Amigable, empático. Cercano al estudiante, disponible.	Humilde, sencillo Gusta dar clases, dedicado Sensible sociedad guatemalteca

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación.

Se complementa la información con algunos extractos de los relatos de vida:

- ✓ *“El docente demostró comprensión hacia diversos problemas de los estudiantes, además su carisma y amabilidad me transmitía confianza para plantear dudas o sugerencias en el aula”*
- ✓ *“Su relación humanista, haciéndolo sentir a uno importante, con un saludo, reconociéndolo en forma individual sus capacidades, y brindándonos un aprendizaje, conocimiento esencial, sencillo aunque no utilice la tecnología, sino que la calidad humana que trasmite al impartir su clase”*
- ✓ *“Para poder contar mi experiencia podría decir que es una persona a la cual yo le aprendí muchas cosas buenas las cuales hoy como maestro que soy pongo en práctica hoy con mis alumnos muchas cosas que este catedrático me enseñó en su tiempo, de la cual hoy gracias a él me dio mucho apoyo para poder culminar mi profesorado, yo pienso que*

muchas veces que depende de la confianza que se le dé a los alumnos para poder rendir mejor”.

- ✓ *“Creo que la forma de actuar de este docente hizo que la mayoría de estudiantes les agrada el curso y se esforzaban por cumplir todos los requerimientos del curso, considero que cuando un docente deja que los alumnos compartan sus experiencias y sean ellos los creadores del aprendizaje se logra que el mismo sea significativo”*

- ✓ *“Durante el curso aprendí bastante y creo que es por su forma motivadora y agradable que hacía que uno le sintiera sabor al curso”.*

Para el caso de las actitudes de las catedráticas que promueven relaciones positivas en el aula y a diferencia de las actitudes señaladas en los catedráticos varones, se menciona una actitud estricta y la exigencia. El ser amable y agradable sigue siendo una de las actitudes mencionadas por los/as alumnos/as de las diferentes unidades académicas a excepción de los alumnos varones de la unidad académica 2. En general se aprecia una alta concordancia entre las opiniones de los alumnos y alumnas con respecto a las actitudes de las catedráticas que promueven relaciones positivas en el aula.

Cuadro No. 6
Actitudes de las catedráticas
Que promueven relaciones positivas en el aula

	ALUMNO OPINA SOBRE CATEDRÁTICA	ALUMNA OPINA SOBRE CATEDRÁTICA
U. ACADÉMICA 1	Es amable y saluda Brinda confianza	Respetuosa, amable y atenta Buen humor, sonriente bromista y divertida Comunica amor por su trabajo, dedicación y esmero
U. ACADÉMICA 2	Exigente Presta atención Flexible	Disciplinada, estricta Agradable Seria
U. ACADÉMICA 3	Amistosa, sonriente y afectiva Estricta y exigente Respetuosa, amable y educada	Propicia el diálogo y la participación Comprensiva y flexible Estricta y exigente Amable y cordial Buen carácter, sonriente Interés y preocupación por el estudiante, sabe nombres Buena relación con el grupo
U. ACADÉMICA 4	Agradable, amable, sonriente Brinda consejos profesionales y personales y mano amiga	Amable, atenta dentro y fuera del salón, sonriente. Preocupada por los alumnos y su aprendizaje Respetuosa

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación.

Se complementa la información con extractos de algunos relatos de vida:

- ✓ *“Es una catedrática que se dedicaba mucho a su labor docente porque enseñaba de forma precisa, de tal manera que todos los estudiantes aprendiera, se actualizaba y preparaba cada vez que impartía el curso, aclaraba dudas para que el aprendizaje realmente fuera crítico y significativo. Motivaba mucho a la investigación, a la crítica y posteriormente a la socialización de temas para que quedaran claros, hacía interesante la clase de tal forma que hacía despertar el interés por el curso. Su actitud era amable, honesta, responsable, cordial porque en donde quiera que la encontrábamos nos saludaba y hasta se aprendía el nombre de cada estudiante. La manera de cómo impartía el curso propiciaba una confianza a preguntar sin temor, aclaraba dudas y manifestaba el interés porque los estudiantes realmente aprendieran, hacía sentir bien dentro y fuera del aula”.*

- ✓ *“La forma en que me siento en su salón es verdaderamente integrado ese sentido de pertenencia genera compromiso y entusiasmo. Si porque se genera verdadera empatía la cual permite que el aprendizaje fuese más sencillo”*
- ✓ *“Era el curso que me motivó a seguir con la carrera y sobre todo lo dejaba a uno con ganas de seguir recibiendo el curso. Sí, siempre enseñaba con el ejemplo”*
- ✓ *“Por su actitud en el trabajo nos llevó a la práctica con un sentimiento de responsabilidad y amor hacia todo aquello que nos rodeaba, nos brindó su apoyo de catedrática, persona y amiga”*
- ✓ *“Es de las personas que trasciende y deja huella. ¡Se da a querer y respetar!”.*
- ✓ *“Trasmitía tanto dinamismo y conocimiento que cada vez que finalizaba su curso parecía que nadie quería que terminara de explicar. Tal vez sería su preparación acompañada del interés que mostraba día a día al impartir sus clases”.*

Foto No. 3
Maestra innovadora y clase participativa



Estudiantes participantes en la investigación dramatizan y nombran la relación de los catedráticos y estudiantes en la USAC

ARCHIVO/Investigación competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo

Respecto a las actitudes de los catedráticos que promueven relaciones negativas en el aula, la mayoría fueron señaladas por parte de las alumnas. Llama la atención que en dos unidades académicas los estudiantes varones no hicieron referencia a actitudes de los catedráticos que promueven relaciones negativas y en la unidad académica 4 sólo se registró, también por parte de los estudiantes varones, el comentario referente a un catedrático cuya actitud era de promover actividades recreativas sin relación al curso y dar puntos por la asistencia a dichas actividades.

Se percibe que las alumnas resienten de manera más directa las actitudes de los docentes varones. Entre las cuatro unidades académicas no se encuentra mayor diferencia en las actitudes identificadas, el irrespeto está presente en todas y en dos de ellas se hace referencia directamente a actitudes machistas e incluso al acoso sexual. De igual manera pudo corroborarse que el abordaje de temas sexuales en clase, comentarios inadecuados y las bromas incómodas, sólo provienen de parte de los catedráticos varones y sólo las alumnas las reportan como actitudes que promueven relaciones negativas en el aula.

Cuadro No. 7
Actitudes de los catedráticos
que promueven relaciones negativas en el aula

	ALUMNO OPINA SOBRE CATEDRÁTICO	ALUMNA OPINA SOBRE CATEDRÁTICO
U. ACADÉMICA 1	Irrespetuoso, grosero, ofensivo, despreciativo, sarcástico. Enojado, intimidador, toma represalias, militarizado Prepotente, drástico e intransigente Discriminador, prefiere a las señoritas	Acosador, machista, temas sexuales en clase, comentarios inadecuados. Autoritario, déspota, orgulloso, infunde temor. Irrespetuoso, responde mal, ridiculiza.
U. ACADÉMICA 2	No comentaron sobre catedrático	Grosero, humilla, se burla, agrede, confianzudo. Altanero, creído, presumido, pedante, prepotente, superioridad No permite el diálogo, molesto ante las preguntas. Infunde miedo, intimida
U. ACADÉMICA 3	No comentaron sobre catedrático	Falta al respeto, grosero, burlón, abusivo, hiriente, insulta, ofensivo Superioridad, engreído, pedante y prepotente Muy autoritario, inflexible, intimidador, toma represalias
U. ACADÉMICA 4	Querer salir a disfrutar Dar puntos por participación en actividades recreativas	Falta de respeto, bromas incómodas, se burla de las preguntas, ridiculiza, menosprecia saber del estudiante. Arrogante, prepotente, toma represalias No permite participación

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación.

Se complementa la información con extractos de algunos relatos de vida:

- ✓ *“El catedrático del curso evidenciaba conocimientos del tema que impartía pero su actitud hasta cierto punto era pedante por la razón que dentro y fuera del aula sus relaciones eran muy desagradables, es decir, se comportaba de manera, algunas veces grosera, otras veces se burlaba de los comentarios que se hacían en el aula, aquellas burlas no eran directas pero si obvias y ello provocaba que su relación con la mayoría de estudiantes fuera muy cortante, en mi caso, ya no surgían ganas de participar, era mejor quedarse callada y no decir nada para evitar comentarios que provocaban la risa de todo el aula, ello provocaba a la vez que nos sintiéramos avergonzados o que en realidad*

creyéramos que no poseíamos ningún conocimiento sobre determinado tema, es decir, me sentía tonta, por ende su forma de relacionarse con todos no era adecuada, mucho menos tenía relación con el curso, por ello ya no tenía ánimos de asistir a dicho curso y cuando este culminó fue un gran alivio, en conclusión la experiencia fue desagradable”.

- ✓ *“Tuve la oportunidad de tener un catedrático demasiado serio, pero en su seriedad infundía temor a nosotros, esto provoca que uno no se sienta inseguro en lo que piensa que no de uno su opinión por temor a que este la rechace uno opta por quedarse callado y no preguntar aunque tenga dudas, por temor a como el catedrático nos pueda responder”*
- ✓ *“Pero para mí sorpresa me encontré con una persona que disfrutaba de nuestra ignorancia, pregunta tras pregunta y al no poder ninguno del aula contestar, hacía preguntas dirigidas y al recibir su corrección nos trataba de tontos, locos. Nos hacía sentir nada y cuando tratábamos de hacer algo u opinar nos daba temor. Porque sabías que lo que uno pueda opinar era tonto”*
- ✓ *“Recibí clases con un Ing. que si no podíamos nos mandaba a vender papas al mercado, pésimo, engreído, un asco de catedrático, espero no siga ejerciendo porque hace mucho daño”.*
- ✓ *“Sin embargo en clase él no era capaz de llevar a la práctica sus propias recomendaciones”*
- ✓ *“El catedrático q’ recuerdo, era de actitud un tanto altiva, presumido. El decía que teníamos q’ tener buena relación estudiante-catedrático, pero quizás pensaba que por muchas cosas que contaba de el mismo, nosotros íbamos a admirarlo, eso nunca sucedió. Nos hacía sentir que no sabíamos nada y si queríamos aprender, sería solo aprendiendo de él. Siento que no aprendí nada, porque en lo único que pensábamos era que terminase la hora de su materia”*
- ✓ *“Era un catedrático de Física del segundo semestre, su actitud del maestro era pesimista, ya que nos decía que si mucho 5 estudiantes aprobaron su curso de 30 alumnos. Siempre nos recordaba que si uno perdía el primer parcial, era muy difícil ganar el curso”.*

Foto No. 4
El maestro robot y la clase ausente



Estudiantes participantes en la investigación dramatizan y nombran la relación de los catedráticos y estudiantes en la USAC

ARCHIVO/ Investigación competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo

En tres conversaciones informales y sin motivar el tema, un catedrático, dos catedráticas, una alumna y una trabajadora administrativa, comentan que en la Universidad se viven experiencias de acoso sexual. Refieren también que los catedráticos responsables no son sancionados de ninguna manera, aunque sea un secreto a voces su conducta inadecuada. Para ahondar en el tema se planteó en la entrevista en línea una pregunta con sus variantes sobre el tema del acoso sexual. De 41 estudiantes que respondieron este tema, un 78% de estudiantes reporta no haber sufrido ni conocido alguna experiencia de acoso sexual en la universidad, un 20% afirma conocer experiencias de acoso sexual en la universidad, un 2% dice haber sido víctima de acoso sexual por parte de un compañero y ningún estudiante manifiesta haber sufrido acoso sexual por parte de un catedrático. De los estudiantes que respondieron la entrevista en línea un 57% son hombres y un 42% mujeres. Sin embargo llama la atención que en los relatos de vida puede encontrarse el tema en reiteradas ocasiones, como se transcribe a continuación:

- ✓ *“El catedrático que recuerdo y que fue de manera desagradable era el que me impartía el curso de (...), su actitud era atosigante y acosador, y por lo tanto por eso era desagradable, me hacía sentir intimidada, lo recuerdo de manera desagradable porque me acosaba en este curso y como yo no di nada a cambio me hizo perder el curso”.*
- ✓ *“Su didáctica es mala, por no decir pésima. Utiliza el mismo material año tras año. Además de incitar al machismo y de incluir temas sexuales en cuanta oportunidad tenía. A las estudiantes las hacía o hace sentir incómodas con sus miradas y comentarios evidentemente acosadoras. Es irónico que quien se supone nos enseñara las técnicas para relacionarnos adecuadamente con los estudiantes, sea quien no lo hace. Cada vez que lo veo por los corredores trato de evitarlo y no hablarle”*
- ✓ *“Pues mi experiencia fue desagradable puesto que, por ser mujer hay catedráticos Universitarios que lo ven como un objeto sexual. Me acosó y es lamentable porque supuestamente son personas adultas con moral y no es así. Su actitud no era muy buena porque siempre me decía que había salido mal y teníamos que hablar, me perseguía, y cuando recibíamos clases se colocaba a la par mía y me ponía su mano sobre mi hombro acariciándome y eso me molestaba. La relación de él con los estudiantes pues era regular. Me hacía sentir incómoda, que hasta pensé en cambiarme de faculta. Su forma de relacionarse era muy sarcástica y casi siempre nosotros dábamos la clase”.*
- ✓ *“Debí asignarme el uso tres veces porque las dos primeras no toleré terminar el curso, su actitud autoritaria y casi déspota provocó que desistiera. Él acostumbraba decirle a los estudiantes, especialmente a las mujeres “¡Lo/La quiero ver en mi oficina!”; tuve conocimiento de dos compañeras a quienes se les insinuó y sugirió le visitasen en su oficina o le llamasen, les diera su número telefónico o se tomaran un “café”. Finalmente en la 3ra vez que me asigné el curso lo terminé, sabía que no debía seguirme atrasando por ese curso”*
- ✓ *“Bueno lamentablemente el recuerdo que tengo es sumamente desagradable; cuando estudie el profesorado había un Licenciado que gustaba de las jovencitas; a las que acosaba, y si no cedían a lo que pedía simplemente perdían el curso. En mi grupo de compañeros hubo una jovencita que sufrió el acoso, tanto es así, que no terminó el profesorado. Luego de 14 años de estudiar, vuelvo y me encuentro que*

el Licenciado sigue dando clases, e incluso ya recibí alguno con él; creo que ha cambiado un poco, pues por supuesto porque ahora es unos años más viejo y las patojas ya no son tan inocentes. Por ahora pues solo queda hablarle serio y decirle que no se está dispuesto a seguir su juego. Sencillamente me hacía sentir asco”.

Al finalizar una de las actividades de difusión de hallazgos en una unidad académica, una alumna agradeció emocionada que se mencionara que en la universidad se reportan casos de acoso sexual. Reconoció públicamente que ella sufrió esa situación y que por ese motivo se retiró de la universidad por tres años.

Respecto a las actitudes de las catedráticas que promueven relaciones negativas en el aula, de igual manera las alumnas son más explícitas al enumerarlas. Señalan a diferencia de los catedráticos que las catedráticas son “*histéricas y neuróticas*”. En el caso de la unidad académica 3 se pudo identificar que los/as estudiantes hacían referencia a una misma catedrática, situación que no se pudo identificar con igual claridad en otros casos. A excepción de la unidad académica 3 no puede percibirse mayor impacto en los/as estudiantes de las actitudes de las catedráticas que promueven actitudes negativas en el aula, caso contrario es el caso de los catedráticos varones.

Cuadro No. 8
Actitudes de las catedráticas
Que promueven relaciones negativas en el aula

UNIDAD ACADÉMICA	ALUMNO OPINA SOBRE CATEDRÁTICA	ALUMNA OPINA SOBRE CATEDRÁTICA
U. ACADÉMICA 1	Cerrada, no escucha a los alumnos Burlaba opinión del alumno	Cerrada irrespetuosa
U. ACADÉMICA 2	Mala actitud No aclaraba dudas No tenía valores éticos	Mal carácter, histérica, neurótica, enojada, tosca Irrespetuosa, avergonzaba, ofensiva
U. ACADÉMICA 3	Falta de respeto, humilla, ignora Abusa del poder, déspota, impone reglas Preferencia por alumnos, racista, discriminadora	Muy seria, fría, no se relaciona con los estudiantes, tajante, cortante, no responde saludo. Falta de respeto alumnos, abusiva, brusca, grosera, considera alumnos objeto, avergüenza, insulta, hace sentir mal alumno, expulsa, responde mal, utiliza palabras hirientes. Excesivamente estricta y exigente, drástica, intolerante. Superioridad, arrogante, autoritaria, déspota, dominante, adiestra, prepotente, sometimiento, solo ella tiene conocimiento. Intimida hasta con la mirada, infunde miedo. Enojada, irrita fácilmente, impulsiva
U. ACADÉMICA 4	No opinaron sobre catedrática	No opinaron sobre catedrática

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación.

Se complementa la información con los siguientes extractos de los relatos de vida:

- ✓ *“Había una licenciada que desde el primer día de clases, demostró ser muy estricta y exigente, al principio estaba bien, pero después se torno desagradable debido a que un día realicé un trabajo con el cual me desvelé por hacerlo, al momento de entregarlo ella dijo que mi trabajo había sido el peor y que ni nota merecía. Ella no sé porque razón estaba enojada, vino agarro mi trabajo y me lo lanzó, no pude agarrarlo y cayó al suelo, todas las hojas de mi trabajo salieron volando. Hizo comentarios como “si sigues así, nunca te graduarás”. Terminó diciendo “Estás a*

tiempo de retirarte de la carrera”. Pasaron 3 años y al graduarme quien me invistió fue ella. Pero mientras lo hacía recordé aquella experiencia desagradable. Siempre trataba mal a los estudiantes”.

- ✓ *“Fue la verdad algo muy desagradable con la Licda. ya que muchas veces me ofendió, me hizo de menos ante el grupo por mis apellidos que son indígenas pues la verdad tenía una actitud muy desagradable al menos para mí persona y hasta hoy un día todavía la encuentro y me hace unos gestos, pero a mí ya no me ofende eso, ya que la única perjudicada es ella”.*
- ✓ *“Esta catedrática es muy bien preparada en el curso que daba, más las razones de humillar a los estudiantes siempre fue desagradable. Casi nunca sonrío, es muy estricta, selecciona a los estudiantes con quien se relaciona, generalmente son estudiantes fanfarrones o que hablan más en la clase. Me hacía sentir en un ambiente incómodo, humillado y aunque estudiaba en su curso al ver su silueta o rostro parece ser que se olvidaba todo. En parte me hacía sentir que no sabía nada en su curso. La relación que ella tenía con los estudiantes por supuesto que era fundamental ya que la actitud indirectamente me intimidaba y en parte hacía que no solo le tenga miedo sino más bien odio y rencor.”*
- ✓ *“Recuerdo como si fuera ayer a la Licenciada que impartía el curso de (...) en el tercer semestre, es una persona académicamente muy bien preparada, pero lamentablemente tiene un gran defecto es muy arrogante, demasiado fría y en realidad su mirada intimidaba de gran manera, cuando preguntaba algo y uno respondía lo veía de manera muy intimidante y nos hacía creer que estábamos hablando incoherencias aunque no fuera así. No era sonriente la verdad nunca la vía sonreír, no motivaba confianza, su forma de relacionarse con nosotros no era la correcta y mucho menos para el curso que impartía (...) después de su curso necesitábamos un Psicólogo para que nos quitara el trauma de vernos en su cursos como unas hormigas esperando ser aplastadas. Fin.”*
- ✓ *“Mi experiencia fue desagradable ya que por 3 semestres nos impartió diferentes cursos, y su actitud fue de enojo, impulsiva, gritaba, se irritaba fácilmente, llego a insultarme varias veces, me daba hasta miedo verla, los demás compañeros notaban su mal carácter o su agresión hacía mi persona, y pues con los demás era un poco menos temperamental no les gritaba tanto como a mí. Yo ya no quería recibir clases con ella por la*

misma situación porque me avergonzaba fácilmente, me intimidaban mucho sus gestos, sus miradas, hasta su postura (...) no lo digo (con) resentimiento, sino fue por lo que realmente sentí y recuerdo siempre cada vez que la veo por los pasillos y trato de esconderme. Espero mi experiencia, me ayude a mí como profesional y a todos ustedes para saber cómo tratar a mis y nuestros alumnos”

- ✓ *“Ella me avergonzó delante de los demás compañeros, ya no sabía nada del tema que se trataba y para eso he venido a la universidad para aprender más, cuando hable y expuse lo que creía del tema ella me dijo que mejor no hablara si no sabía del tema pero lo que hizo fue disminuir mi confianza en mí misma y ahora me ha costado demasiado poder hablar en público. Su actitud era enojada, su relación era desagradable para todos porque entraba y todos temblábamos de nervios y me hacía sentir chiquita sin confianza”.*

- ✓ *“Esto sucedió hace dos años que jamás lo olvidaré, yo creo que en nuestro contexto educativo los catedráticos desean lo mejor, pero algunas abusan del poder que tienen hacia los estudiantes. Mi experiencia inicia así: era a mediados del año y dejé el curso, pero al hablar con la Licda. ella me ignoraba, mencionaba que las clases indígenas no cabían en la Universidad, pero hablaba de una forma de agresión psicológica con palabras como ¿Qué hacía yo en ese lugar? ¡No sirves para nada! Y cuando uno llega al cubículo de ella, me ignoraba, cerraba la puerta en la cara y haciendo unos gestos de mal gusto. E incluso en lo personal, mencioné o creí lo que me decía, ya no deseaba seguir, pero no solo tuve la experiencia, sino lo realiza con otros estudiantes (comentarios). Pero gracias a Dios seguí luchando y demostrándole que uno puede y ella siempre nos brinda cursos, pero seguimos demostrándole y ser siempre cada día mejores”.*

Foto No. 5
Soy un número más



Estudiantes participantes en la investigación dramatizan y nombran la relación de los catedráticos y estudiantes en la USAC
ARCHIVO/Investigación competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo

Para enriquecer la obtención de datos referente al tema de las actitudes de los catedráticos, se preguntó en la entrevista en línea a 47 estudiantes: ¿Conoces casos donde la actitud del docente hacia los estudiantes ha hecho que estos se retiren del curso o de la universidad? A lo que el 82% respondió afirmativamente y el 18% de manera negativa.

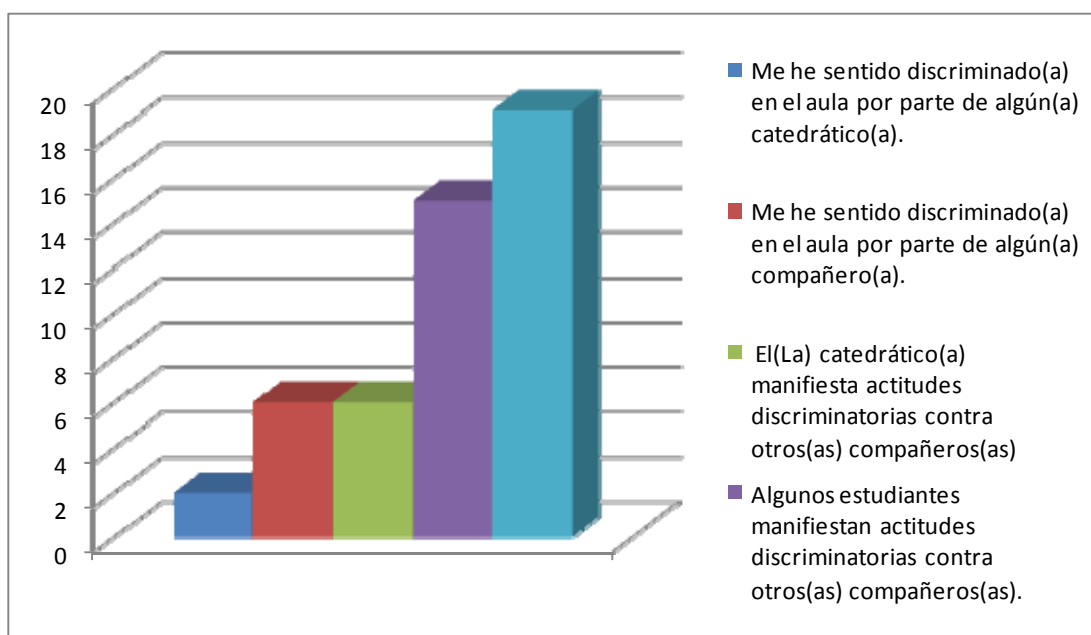
Por otro lado y en respuesta a una conversación informal con un estudiante que compartió haber sido víctima de discriminación, se procedió a incluir en la entrevista en línea una pregunta a manera de afirmación relacionada con el tema. Cuarenta y ocho alumnos respondieron este instrumento. Esta pregunta tiene un carácter exploratorio, considerando que es un fenómeno más complejo y que el número de estudiantes que hizo alusión al tema de manera directa, representa menos del 10% de los estudiantes que participaron en la presente investigación.

Cuadro No.8
La discriminación en la Universidad

Sobre la discriminación en la Universidad:	<i>f</i>
Me he sentido discriminado(a) en el aula por parte de algún(a) catedrático(a).	2
Me he sentido discriminado(a) en el aula por parte de algún(a) compañero(a).	6
El(La) catedrático(a) manifiesta actitudes discriminatorias contra otros(as) compañeros(as)	6
Algunos estudiantes manifiestan actitudes discriminatorias contra otros(as) compañeros(as).	15
En el aula no se manifiestan actitudes de discriminación.	19

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Gráfica No.4
La discriminación en la Universidad



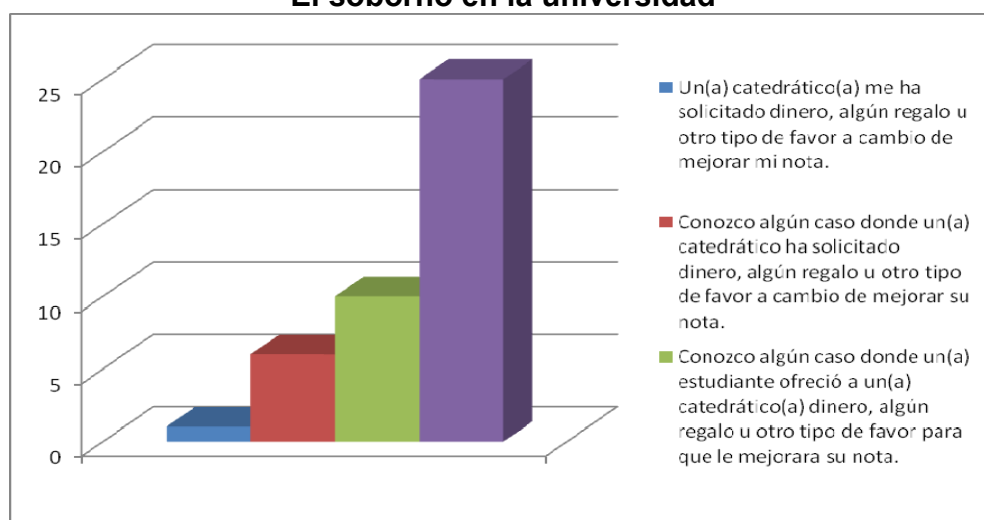
De igual manera y por motivo de una conversación informal con un auxiliar de cátedra que había sido víctima de soborno por parte de un estudiante, surgió el interés de contar con alguna información respecto al tema, por lo que en la entrevista en línea se realizó una pregunta sobre el tema a manera de afirmación. Respondieron este instrumento 48 estudiantes y a esta pregunta en particular, 42 estudiantes. Esta pregunta tiene un carácter exploratorio, considerando que es un fenómeno más complejo y que el número de estudiantes que hizo alusión al tema de manera directa, representa menos del 10% de los estudiantes que participaron en la presente investigación.

Cuadro No.9
El soborno en la universidad

Sobre el soborno en la Universidad:	f	%
Un(a) catedrático(a) me ha solicitado dinero, algún regalo u otro tipo de favor a cambio de mejorar mi nota.	1	2
Conozco algún caso donde un(a) catedrático ha solicitado dinero, algún regalo u otro tipo de favor a cambio de mejorar su nota.	6	14
Conozco algún caso donde un(a) estudiante ofreció a un(a) catedrático(a) dinero, algún regalo u otro tipo de favor para que le mejorara su nota.	10	24
No he sufrido ni conocido alguna experiencia de soborno.	25	60

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Gráfica No. 5
El soborno en la universidad



Objetivo 2:

Establecer el vínculo entre competencias relacionales y aprendizaje significativo.

A través de la entrevista en línea, se preguntó a 48 alumnos *¿Consideras que las relaciones entre profesores y alumnos en la universidad determina de alguna manera el aprendizaje significativo?* De los 48 alumnos que dieron respuesta a la pregunta, el 96% respondió afirmativamente y el 4% restante respondió negativamente.

En una vista panorámica se puede apreciar de acuerdo al instrumento *¿Me cuentas tu experiencia?* el impacto de las relaciones positivas y negativas de los catedráticos/as en los/as estudiantes, de acuerdo a la frecuencia con que éstas fueron elegidas para ser compartidas a través de estos relatos de vida.

Las relaciones positivas con catedráticos fueron compartidas en mayor medida por las alumnas en dos unidades académicas y en otras dos unidades académicas por los estudiantes varones. Las relaciones positivas con catedráticas fueron compartidas con mayor frecuencia en tres de las cuatro unidades académicas.

Las relaciones negativas con catedráticos fueron compartidas en mayor porcentaje por las alumnas, no así las relaciones negativas con catedráticas, donde en tres de las cuatro unidades académicas los alumnos varones las mencionaron con más frecuencia.

Cuadro No. 10
Relaciones positivas y negativas con catedráticos y catedráticas elegidas y compartidas por los y las estudiantes

UNIDAD ACADÉMICA	SEXO ALUM	No. ALUMNOS	RELACIONES POSITIVAS CATEDRÁTICO	RELACIONES POSITIVAS CATEDRÁTICA	RELACIONES NEGATIVAS CATEDRÁTICO	RELACIONES NEGATIVAS CATEDRÁTICA
EFPEM	M	33	32%	67%	32%	33%
	F	45	59%	83%	41%	17%
Humanidades	M	3	-	75%	-	25%
	F	47	44%	27%	17%	12%
CUNOC	M	26	43%	28.5%	-	28.5%
	F	65	18%	29%	15%	37%
Psicología	M	8	25%	38%	12%	25%
	F	12	23%	46%	15.5%	15.5%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Por otro lado y con los antecedentes de las actitudes de los catedráticos/as que promueven relaciones positivas y negativas en el aula, fue oportuno identificar dentro de los relatos de vida la manera en que se sienten los alumnos en situaciones positivas y negativas de relacionamiento como elemento importante para establecer el vínculo entre las competencias relacionales y el aprendizaje significativo. Se recogen a continuación las expresiones literales de los estudiantes, sin hacer ninguna diferenciación por su nivel de estudio, ya que no se presentaron diferencias relevantes. Se diferencian con letras mayúsculas los aportes de los estudiantes varones de las opiniones de las estudiantes mujeres que se escribieron en letras minúsculas.

Nuevamente puede apreciarse mayor expresividad por parte de las estudiantes mujeres y sobre todo mayor vulnerabilidad cuando se trata del impacto de las relaciones negativas. Cabe hacer mención que las dos expresiones que con mayor número de frecuencia fueron mencionadas por las alumnas referentes a los sentimientos negativos que despierta una catedrática, se circunscriben a la misma unidad académica. *“Con miedo, hasta sólo verla”* e *“Intimidados”* se reportó en dieciocho ocasiones y *“demasiado nerviosismo”* en seis ocasiones.

Cuadro No.11
Cómo se sienten los/as alumnos/as
en situaciones de relacionamiento positivas

EL CATEDRÁTICO ME HACÍA SENTIR	LA CATEDRÁTICA ME HACÍA SENTIR
"QUE PODÍA LOGRAR LO QUE YO QUERÍA"	"CONFIADO" (2)
"ME HACÍA SENTIR MOTIVADO" (2)	"ME SIENTO INTEGRADO COMPROMETIDO Y ENTUSIASMADO"
"ME HACÍA SENTIR INSPIRADO"	"LIBRE PARA DESARROLLAR EL CURSO"
"RELAJADOS Y PONÍAMOS ATENCIÓN"	"ME SIENTO IDENTIFICADO CON LA DOCENTE"
"ME HACÍA SENTIR BIEN" (2) "SUPERBIEN"	"CAPACES DE REALIZAR GRANDES COSAS"
"CON GANAS DE SEGUIR SUPERÁNDOME"	"SEGURO"
"IMPORTANTE PARA ELLOS"	"MOTIVADO PARA PARTICIPAR A PESAR DE MI TIMIDEZ"
"CON MUCHA CONFIANZA"	"CONFIADO"
"SATISFECHO CON MI TRABAJO"	
"En un ambiente agradable"	"Me hacía sentir especial"
"Me hacía sentir bien y ni sentía el tiempo en su curso"	"Me hacía sentir que debía ser responsable"
"Me hace sentir segura"	"Me hacía sentir que debía seguir estudiando"
"Confiada y responsable"	"Me sentía bien y participaba" (3)
"Me hace sentir bien y con mucho entusiasmo"	"Que cada alumno tenía una actitud activa en el curso y participaba"
"Nos hacía sentir importantes"	"Que somos capaces de hacer las cosas"
"Muy bien, tranquila, segura de mí misma"	"Presionados para dar más"
"Importante y bien conmigo misma" (2)	"Interés por la lectura, por hacer los trabajos bien elaborados y completos"
"Me hacía sentir con ganas de buscar y ambicionar más conocimiento"	"Sentía la completa seguridad de poder hablar en clase"
"Que estábamos en una hermosa casa estudios"	"Seguridad"
"Con mucha confianza" (2)	"Que sí aprendía por lo que me gustaba su clase"
"Capaz de realizar cualquier actividad"	"Confiada" (3)
"Con deseos de aprender"	"Sin temor"
"Me hacía sentir bien" (2)	"Nos hacía sentir importantes para ella" (3)
"Capaz de realizar lo que me propusiera"	"Sentir a gusto por recibir los cursos"
"Importante"	"Segura al momento de participar"
"Que no debíamos caer en la mediocridad"	"Me hacía sentir que yo existo en la U"
"Nos hacía sentir que podíamos alcanzar todo lo que quisiéramos a base de esfuerzo"	"Me hacía sentir parte de la clase"
"Que todo lo bueno cuesta, que no es fácil la vida pero que si nos esforzábamos podíamos llegar a ser alguien importante en la vida"	"Deseos de superación"
"Que todos teníamos las mismas capacidades y que no hay nada imposible en la tierra"	

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la investigación.

Como resultado de los sentimientos que generan las situaciones de relacionamiento positivas, los alumnos/as manifiestan que:

- ✓ *“El catedrático hace que todos se sientan bien y comprendan”*
- ✓ *“Que todo es más entendible”*
- ✓ *“asimilamos mejor”*
- ✓ *“Que hay confianza para preguntar”*
- ✓ *“Que dan ganas de estudiar” “anhelaba estar ahí”*
- ✓ *“No sentimos pasar el tiempo”*
- ✓ *“Aprendemos de forma más amena”*
- ✓ *“Vemos al catedrático/a como un modelo a seguir”*
- ✓ *“Tomamos ejemplo para nuestra tarea de maestros/as”*
- ✓ *“Cumplimos con las tareas con gusto”*
- ✓ *“Me gusta la materia”*
- ✓ *“A pesar de que el curso es difícil hace que siga esforzándome y estudiando más”*
- ✓ *“Todos cumplíamos con las tareas y tratábamos de sacar las mejores notas porque nos sentíamos comprometidos”*

Cuadro No. 12
Cómo se sienten los/as alumnos/as
en situaciones de relacionamiento negativas

EL CATEDRÁTICO ME HACÍA SENTIR	LA CATEDRÁTICA ME HACÍA SENTIR
"COHIBIDO PARA EXPRESAR MIS OPINIONES, SUGERENCIAS O CONOCIMIENTOS"	"FRUSTRADO Y TRATADO INJUSTAMENTE"
"TENSO"	"HUMILLADO"
"ME GENERABA SENTIMIENTOS DE DESÁNIMO, FRUSTRACIÓN Y FRACASO"	"DESCONFIADO DE LO QUE REALIZABA"
"QUE NO ESTABA EN LA CARRERA ADECUADA"	"UNA SENSACIÓN MUY DESAGRADABLE"
"QUE NO ÉRAMOS BUENOS ESTUDIANTES"	"NO SABÍA NADA"
"QUE ÉRAMOS ESTUDIANTES INCOMPETENTES"	"SENTÍA QUE ME DECÍA CON LA VISTA UD. VA A PERDER Y QUE PERDERÍA UN AÑO EN LA U"
"MALESTAR, INCOMODIDAD, COMO QUE ÉL SABÍA TODO"	
"DESANIMADO"	
"ME SENTÍA FRACASADO"	
"ME HACÍA SENTIR INFERIOR DELANTE DE MIS COMPAÑEROS"	
"LO HACÍA SENTIR A UNO MEDIOCRE"	
"Nos hacía sentir mal" "me ha hecho sentir muy mal"	"Me sentía atemorizada cuando preguntaba"
"Me hacía sentir o parecer mediocre cuando no respondía correctamente"	"Me sentía nerviosa"
"Me hacía sentir frustrado" (2)	"Lo hacía sentir mal" (2)
"Me hacía sentir una sensación desagradable"	"lo hacía sentir inútil"
"Me sentía atrapada"	"Me hacía sentir incómoda ya que su presencia era hostigante"
"No siento que genere conocimientos positivos"	"Se siente horrible"
"Me sentía desmotivado"	"En un ambiente incómodo"
"Me hacía sentir incómoda y varias veces con enojo"	"Frustrada, pensé que no ganaría el curso"
"Avergonzada"	"Afectados en nuestra salud emocional"
"Humillada" 1	"Desequilibrados"
"Sin ganas de participar"	"Sentía que aunque estudiaba no sabía nada"
"Me hacía creer que no sabíamos"	"Estresados"
"Tonta"	"Avergonzada"
"Aburrida y desganada"	"Como hormigas esperando ser aplastadas"
"Sin interés por aprender"	"Como objetos"
"Que no tenía derechos, él era la autoridad"	"Muy descontentos"
"Mal porque siempre comparaba"	"Como peces fuera del agua cuando pasábamos a exponer"
"Intimidada"	"Con miedo (hasta sólo verla) /intimidados 18
"Nos hacía sentir que no sabíamos nada y que sólo íbamos a aprender de él"	"Demasiado nerviosismo" 6

"Lo hace sentir tonto por lo que preguntó"	"Falta de confianza, ahora no puedo hablar en público" 2
"Me hacía sentir intimidada"	"Nos ridiculizaba"
"Me hacía sentir incómoda que hasta pensé cambiarme de facultad"	"Presentábamos sentimientos de inferioridad"
"Que como ser humano no tenía valor y que no era capaz de seguir mis metas"	"Mal porque llamaba la atención frente a todos"
"Me hacía sentir asco"	"Nos hacía creer que estábamos hablando incoherencias"
"A una persona le daba alergia por los nervios"	"Pues pensaba que no lo iba a hacer bien"
"Se quedaba petrificada cuando el catedrático le hablaba"	"En su curso todo lo olvidaba"
"Nos hacía sentir nada y cuando queríamos opinar o hacer algo nos daba miedo porque pensábamos que lo que opinábamos era tonto"	

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Como resultado de los sentimientos que generan las situaciones de relacionamiento negativas, los alumnos/as manifiestan que:

- ✓ *"La clase es tediosa y aburrida"*
- ✓ *"No me interesaba"*
- ✓ *"Era desmotivante"*
- ✓ *"No aprendí nada"*
- ✓ *"Aprendí a la fuerza"*
- ✓ *"Se siente muy incómodo"*
- ✓ *"Sólo quería que terminara"*
- ✓ *Me daba sueño "aprovechaba para dormir"*
- ✓ *"Todo era desánimo"*
- ✓ *"No se sienten deseos de ir al curso ni de participar"*
- ✓ *"Opté por no decir nada, callar y acatar"*
- ✓ *"No opinaba por miedo o vergüenza"*
- ✓ *"Prefería quedarme con la duda"*
- ✓ *"Muchos alumnos se frustran y no siguen estudiando"*
- ✓ *"Algunos compañeros se enferman por ese curso"*
- ✓ *"Si uno no tiene interés no avanza"*
- ✓ *"Deserté..."*

Foto No. 6
Efecto traumático



Estudiantes participantes en la investigación dramatizan y nombran la relación de los catedráticos y estudiantes en la USAC
ARCHIVO/Investigación competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo

Por otro lado, dentro de las competencias relacionales, se identificó como un elemento importante el impacto de las palabras que pronuncian los catedráticos en el proceso de enseñanza aprendizaje y para el aprendizaje significativo se identificó como elemento fundamental la motivación o predisposición para el aprendizaje.

De esta cuenta a través del instrumento ¡Tu opinión es valiosa! se entrelazaron estos dos elementos: “palabras” y “motivación” y se preguntó a los estudiantes cuáles son las palabras que motivan al aprendizaje y cuáles son las palabras que no motivan al aprendizaje. Respondieron a estas preguntas un grupo de 53 alumnos, 66% mujeres y 34% hombres.

Se recoge a continuación el total de las respuestas, considerando que no son únicamente relevantes aquellas que fueron mencionadas con mayor frecuencia.

En estos casos se identifica con un numeral entre paréntesis las veces en que una respuesta se repetía. En letras mayúsculas se resaltan los aportes de los estudiantes de maestría y posteriormente se puede apreciar que no hay una diferencia sustantiva entre las opiniones según nivel de estudios. Se han clasificado las respuestas según el sexo de los estudiantes, así como al tipo de mensaje comunicado.

Se puede apreciar que tanto estudiantes hombres como mujeres, identifican como motivadoras las palabras de reconocimiento, de ánimo y las que invitan a la reflexión y al co-aprendizaje. Las palabras que motivan mayormente a los estudiantes hombres son las de ánimo, donde puede identificarse un 100% de aportes de los estudiantes participantes para esa categoría. Únicamente tres estudiantes hombres reconocieron como motivadoras aquellas palabras que hacen referencia a un consejo didáctico y sólo una estudiante mujer a la que se refiere a una situación personal. En las palabras que motivan al aprendizaje no hay mayores diferencias entre la apreciación hecha por estudiantes hombres y estudiantes mujeres.

En referencia a las palabras que no motivan al aprendizaje, puede apreciarse que hay cierta coincidencia entre las palabras que alumnos hombres y mujeres escriben para los mensajes que se identifican con la categoría constante macabra. Es preciso resaltar que esta categoría sólo aplica para los estudiantes de una unidad académica. En las palabras que corresponden a la categoría de “descalificación” se concentra un 63% de las opiniones de las estudiantes mujeres, apreciándose de esta forma que son éste tipo de palabras las que más las desmotivan a aprender. Entre ellas llama la atención el calificativo de “locas” que tiene una connotación despectiva hacia las mujeres.

Sobre las palabras que hacen referencia a la categoría de “invitación a abandonar” identificadas por los hombres, corresponden nuevamente a estudiantes de la misma unidad académica en la que se identificó la presencia de la constante macabra y se diferencian de las opiniones de las mujeres en que la invitación que los estudiantes hombres reciben por parte de los catedráticos es una invitación a abandonar la carrera, mientras que de los cuatro aportes hechos por las estudiantes mujeres, tres se refieren a una invitación de los catedráticos a abandonar el salón y una a abandonar la carrera.

Las palabras que mayormente desmotivan a aprender a los estudiantes hombres se concentran en la categoría de proceso didáctico según el 94% de los aportes de los estudiantes participantes para ese rubro.

Para las categorías de mensajes de relación vertical, número de alumnos, comparación, situación personal y vocabulario, no se recibieron aportes de los estudiantes hombres, siendo categorías que atañen más a un aspecto sensible de las estudiantes. “*Si Ud. es casada y con hijos difícilmente se va a graduar*” es una afirmación destinada específicamente a la estudiante mujer. En la misma línea el lenguaje burdo, groserías, mensajes de doble sentido y chistes de carácter sexual, dichos por los catedráticos, según ha revelado este ejercicio, sólo afecta y desmotiva al aprendizaje, a las estudiantes mujeres.

Cuadro No.13
Palabras que motivan al aprendizaje

MENSAJE	ALUMNOS	ALUMNAS
RECONOCIMIENTO	¡Buen intento, siga adelante! “Excelente trabajo”. “Bien”, “buen esfuerzo”, “lo felicito por su trabajo” “¡Buen trabajo!” “¡Vas bien!” “Felicitaciones por su trabajo” “bien realizado” “Me parece que en su trabajo...” “Su carrera es valiosa” “QUÉ BIEN LO HICISTE”	“Felicitaciones, eso está muy bien”. “¡Muy bien!” “Buen trabajo” “¡Vas bien!” “¡QUE BUEN TRABAJO!” “¡FELICITACIONES!” “¡ADELANTE!”
ÁNIMO	“Es difícil pero no imposible” “Sigue adelante” “No dejes que una mala nota derribe tu carrera” “Demuestra que puedes lograrlo por ti mismo” Éxitos “lo pueden lograr” “podemos” “sigamos adelante” “Muy bien, puede mejorar”. “Siga adelante, tiene la capacidad”. “Ustedes pueden”, “yo sé que Usted puede dar más”, “Esfuércese más” “Usted tiene mucha capacidad.” “Puedes hacer mejor las cosas” “Eres capaz de dar más” “NECESITAS PROFUNDIZAR” “LO QUE DICE EL AUTOR ESTÁ BIEN, PERO ¿QUÉ PIENSAS O DICES TÚ?” “SON CAPACES” “USTEDES PUEDEN” “SON JÓVENES POR LO TANTO”	“Siga adelante, usted puede” (3) “Si yo pude ¿Por qué Ud. no?” “No digas no puedo”. “Esfuézate” (2) “Todos somos capaces de aprender y de hacer las cosas” (2) “Es posible que usted haga la diferencia”

	A NUEVOS PENSAMIENTOS, NUEVOS APRENDIZAJES”.	
INVITAN A LA REFLEXIÓN	<p>“A través de los errores vamos a llegar a lo correcto”</p> <p>“Nadie es incapaz, todos podemos aprender, lo importante es querer, el que quiere puede”.</p> <p>“Tiene un compromiso que tenemos con sus futuros alumnos”</p>	<p>“El éxito no está en las circunstancias, sino en uno mismo”.</p> <p>“La ignorancia no tiene pretexto”</p> <p>“Es muy importante que nos informemos y actualicemos”.</p> <p>“Ud. puede contribuir al desarrollo”.</p> <p>“Somos responsables de nuestro propio aprendizaje.</p>
INVITAN AL CO-APRENDIZAJE	<p>“Entre todos obtendrán más soluciones”</p> <p>“Si todos participamos, todos aprendemos”</p> <p>“Hagamos”,</p> <p>“Juguemos”</p> <p>“Investiguemos”</p> <p>“Vamos”</p> <p>“Digamos”</p> <p>“Evaluemos”</p>	<p>“Hagamos una pequeña dinámica”</p> <p>“Dialoguemos”</p> <p>“Los reto a investigar”,</p>
DE APOYO DIDÁCTICO	<p>“Este material te podría ser de utilidad”</p> <p>“Esto le servirá en el futuro”</p>	
Situación personal		“Comprendo el hecho de que trabajan y estudian”.

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Cuadro No.14
Las palabras que no motivan al aprendizaje

MENSAJE	HOMBRES	MUJERES
Constante macabra	<p>“En este curso de 50 alumnos solo me ganan 3” “Solo me van a ganar como 3 estudiantes”. “Este curso sólo lo ganan unos pocos” “En mi clase (mi curso) pocos ganan, normalmente me ganan el curso 5 alumnos” “Nadie sacó una buena nota”</p>	<p>“Conmigo casi nadie gana” “Solo unos cuantos ganan mi curso”. “Sean bienvenidos al siguiente curso, pero primero tiene que sacar éste”... “Conmigo no hay oportunidades” “Hagan lo que hagan aquí no se gana”</p>
Desvaloración	<p>“Eso no sirve” (3) “No puede” (2) “Usted no piensa” “Este trabajo está mal hecho” “No es apto para el curso” “Es un haragán” “No entiende” “Siempre es lo mismo con Ustedes”</p> <p>“NO SIRVE” “ESTÁ MAL” “SON UNOS TONTOS” “NO SIRVEN PARA NADA” “LAS NUEVAS GENERACIONES SON PEOR QUE LAS ANTERIORES”</p>	<p>“Eso nunca lo vas a hacer bien” “Esas no son preguntas de un universitario” “Ya no estamos en primaria” “Es una lástima” “No son capaces” “Locas” “Son deficientes” “Ustedes están aquí porque no pudieron entrar a otras facultades” “No puedes” “No vales nada” “Usted es un mediocre” “Es un inútil” “Es un irresponsable” 2 “No servís para nada” “Ni algo tan sencillo podés hacer” “Ustedes son perezosos” “Ustedes no pueden” “Ustedes no saben hacer bien las cosas” “NO SIRVE” “REPÍTELO” “NO SERVÍS PARA NADA”</p>
Invitación a abandonar	<p>“Si no puede ¿para qué está aquí?” “Este curso es difícil, hubiera elegido otra carrera” “Debería mejor ir a asignarse a otra carrera” “Bueno si se equivocó es porque eligió mal su carrera” “Mejor no venga a clases” “Si no sabe no escriba” “Si no sabe no diga tonterías”</p>	<p>“Si no tienen el libro sálgase” “Si viene tarde, váyase” “Sálgase de la clase porque vino tarde” “Usted mejor deje esta carrera que no funciona”</p>

Proceso enseñanza aprendizaje	<p>“Ustedes hagan únicamente lo que yo diga” “No es posible” “No hay tiempo” “Vayan a realizar esto” “Copien” (2) “Ahí leen para el examen” “¿Puede o no puede?” “No me parece lo que dice” “Es incorrecto” “No sigue lineamientos” “Si sigue así me hace perder el tiempo y el de ustedes también” “¡Eso no está relacionado con el tema!” “¡Es que no me están poniendo atención, no me están entendiendo!” “¡Olvídese de eso, eso no!” “Si no aprendes no te superarás y no serás alguien en la vida” ¡Usted como es de insistente!</p>	<p>“No, no es así, ustedes ya deberían saber esto” “Si no ganan laboratorio pierde el curso” “Si no ponen interés pierden” “No traen buenas bases”. “Soy muy exigente”. “SILENCIO” “NO LO HAGA”</p>
Situación personal		<p>“Si Ud. es casada y con hijos difícilmente se va a graduar”</p>
Vocabulario		<p>Uso de mal vocabulario Groserías Dobles sentidos Chistes de carácter sexual</p>
Comparación		<p>“Es que tu compañero si... pero tú...” “Otros se esmeran más que ustedes”</p>
Distancia		<p>“Yo soy catedrático no su amigo” “Vine a dar clase no a hacer amistades”</p>
Número de alumnos		<p>“Con este gran número de estudiantes no puedo impartir clases” “Ustedes son demasiados alumnos, al trabajar en grupo baja la calidad”</p>
Otros	<p>“Cuando no intenta ver el esfuerzo que el alumno hizo para realizar el trabajo”. “Cuando discrimina por x o y razón”. “Las agresiones”.</p>	

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Para triangular los datos, y considerando la importancia de la motivación como motor fundamental en el aprendizaje, se planteó a los alumnos a través del instrumento ¡Tu opinión es valiosa! dos interrogantes relacionadas con el tema: ¿De qué manera los catedráticos motivan con su relación con los/as estudiantes el logro de aprendizajes significativos? Y ¿De qué manera los catedráticos NO motivan con su relación con los estudiantes el logro de aprendizajes significativos?

Los alumnos/as refieren que el catedrático/a motiva al logro de aprendizajes significativos cuando manifiestan gusto por lo que hace, está dispuesto a escuchar, bromea, corrige pero a la vez felicita, se manifiesta preocupado por el aprendizaje de sus alumnos/as, promueve un ambiente agradable en clase donde incentiva la participación y manifiesta calidez humana.

Por otro lado los alumnos/as se extienden más en sus respuestas al señalar de qué manera el catedrático/a no motiva al logro de aprendizajes significativos: no motiva que el catedrático/a no demuestre vocación ni mística, cuando se le mira falta de interés por lo que hace, *“cuando es estricto con todos pero no consigo mismo”* *“no imparte clase, sólo cuenta su vida, cuenta chistes”* *“cuando intimida y no se le puede preguntar”* responde de mala manera o no responde. Desmotiva que tenga trato preferencial por algunos/as estudiantes y hasta incurra en corrupción *“el docente tenía cierto favoritismo por algunas alumnas, era un grupo, que le daba a una de ellas el control de los exámenes. Y ella les pasaba las respuestas a sus compañeras para el día del examen ellas y ya sabían todo”*, cuando anuncian el fracaso del alumno/a y desalientan con sus comentarios *“mejor no estudie”* también cuando *“demuestra poco respeto por las mujeres”* o *“utiliza un mal vocabulario”*.

Desde otro ángulo y para complementar la información obtenida del impacto de las palabras en la disposición al aprendizaje se trabajó una pregunta relativa al lenguaje gestual o corporal. De cincuenta y tres alumnos, veintiún hombres y treinta y dos mujeres que respondieron a la pregunta ¿De qué manera el lenguaje gestual o corporal de los catedráticos/as influye en el aprendizaje significativo de su materia? El 100% reconoce que en principio sí existe una influencia del lenguaje corporal del catedrático/a en la promoción de aprendizajes significativos, haciendo una diferenciación entre la manera que influye en la mediación de los contenidos y en la motivación al aprendizaje, apreciándose ésta última influencia como la de mayor peso, como se demuestra en los comentarios realizados por los alumnos.

Cuadro No.14A
El lenguaje corporal del catedrático y el aprendizaje significativo

El lenguaje corporal del catedrático influye en la mediación de los contenidos	El lenguaje corporal del catedrático influye en la motivación al aprendizaje	El lenguaje corporal del catedrático influye en la desmotivación al aprendizaje
Complementa lo dicho	Demuestra afectividad	Muestra molestia
Se entiende mejor	Transmite gusto por lo que hace	Hace caras
Ayuda a entender el tema	Anima	Demuestra rechazo
Muestra dominio del tema	Demuestra la disponibilidad del maestro	Transmite disgusto por lo que hace
		Intimida
		Desacredita lo que dice

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

En general los alumnos y alumnas refieren que *“aprendemos no sólo de lo que escuchamos sino también de lo que vemos”* *“el lenguaje corporal del catedrático tiene que ver con la motivación e interés hacia el curso”* *“es clave”* *“uno cree lo que ve”* y más detalladamente:

- ✓ *“De manera inconsciente nuestro cuerpo refleja lo que pensamos y sentimos y los que nos rodean pueden percibir esas sensaciones; por lo que si un catedrático no está enfocado en su actividad de enseñanza, inconscientemente resta validez e importancia al tema que trata, pues los alumnos verán incongruencia entre el lenguaje del catedrático y la lección”.*
- ✓ *“Como ya sabemos sólo un porcentaje menor de lo que tratamos de comunicar se traslada por lo que hablamos complementándose y cobrando sentido por cómo lo decimos.”*
- ✓ *“El lenguaje gestual influye en la motivación y el interés que se muestre por determinado curso pues es bien sabido que un gesto dice más que mil palabras, puede ser constructivo o destructivo”.*
- ✓ *“Propicia las respuestas positivas o negativas del estudiante, el cual puede verse motivado o desmotivado. Puede propiciar la confianza, el respeto y la asunción de retos”.*

- ✓ *“El lenguaje gestual influye en la motivación y el interés que se muestre por determinado curso pues es bien sabido que un gesto dice más que mil palabras, puede ser constructivo o destructivo”.*
- ✓ *“Si el maestro llega con malas ganas el alumno no pone interés”.*
- ✓ *“Los malos gestos reflejan que no tiene ni el más mínimo interés de enseñar y que no está a gusto con su trabajo”.*

Para reafirmar el tema del lenguaje gestual o corporal y triangular datos, se preguntó al grupo de 48 estudiantes que respondieron la entrevista en línea: *¿Consideras que el lenguaje gestual o no verbal del catedrático influye en la calidad del aprendizaje significativo de sus alumnos?* A lo que un 89% respondió afirmativamente y 11% negativamente.

Foto No. 7
El dedo acusador



Estudiantes participantes en la investigación dramatizan y nombran la relación de los catedráticos y estudiantes en la USAC
ARCHIVO/Investigación competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo

En la misma línea y para matizar el tema se preguntó a los mismos estudiantes *¿Crees que influye en tu aprendizaje lo que los maestros piensan de ti y las expectativas que tienen de ti?* A lo que un 81% respondió de manera afirmativa y un 19% de manera negativa. Así mismo se preguntó: *Durante tu experiencia universitaria, ¿has conocido algún docente que considere que para ser buen catedrático debe reprobado a una gran cantidad de estudiantes?* A lo que un 66% de estudiantes respondió afirmativamente y un 34% negativamente.

Por su parte los catedráticos/as en entrevista, también respondieron a la pregunta *¿Cree que influye en el aprendizaje de los alumnos/as la manera en que los catedráticos/as se relacionan con ellos?* El 96 % respondió afirmativamente, *“Si la relación con el alumno es de respeto, el alumno se ve motivado a llevar el curso y a aprender. En cambio una relación negativa lo desmotiva y puede influir en que el curso sea un fracaso”* *“Sí, las relaciones interpersonales positivas y propositivas, el conocimiento de los alumnos (su nombre y aspectos personales, anímicos) el interés y empatía que manifieste el catedrático influyen”* *“Definitivamente sí. Un alumno que es tratado como persona en todo el sentido de la palabra responde como persona. El afecto logra más que la distancia o la frialdad”*. Por otro lado un 4% representado por un catedrático que no identificó sexo, afirma que *“no es determinante, hay estudiantes que pueden o no sobresalir independientemente de la relación maestro alumno (aunque aclara) siempre que exista respeto mutuo”*.

Respecto a la relación que establecen los catedráticos con los alumnos/as los catedráticos/as identifican diferentes características y aunque el número de catedráticos y catedráticas es muy similar se aprecia por primera vez, una ampliación del tema por parte de los varones, pero mayor coincidencia entre las catedráticas mujeres. El 40% de catedráticas menciona la confianza como un elemento importante en su relación con los/as alumnos/as. Tanto catedráticos como catedráticas caracterizan la relación que establecen con los estudiantes de manera positiva. La característica que con mayor frecuencia mencionaron los catedráticos es la de respeto. Por otro lado un 30% de las catedráticas reconoce que un número reducido de estudiantes en el salón, favorece mejores relaciones en el aula.

Cuadro No.15
Descripción de la relación que establecen
los catedráticos con los alumnos/as

Según los catedráticos	<i>f</i>	Según las catedráticas	□
De respeto (3)	3	De confianza, me buscan fuera del horario de clase	4
De confianza (2)	2	Muy buena	2
De apertura a la comunicación	1	De reconocimiento del potencial de cada estudiante	2
Horizontal	1	Positiva	2
Muy buena	1	Empática	1
Buena y sincera	1	Cordial y de respeto mutuo	1
De encuentro donde las dos partes aprenden	1	Relación de interés y compromiso	1
Relación de profundidad	1		1
De motivación	1		
Saludable	1		
De trato cordial	1		
De cooperación	1		
De compromiso y apoyo entre todos	1		
Es una relación dialógica	1		

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Respecto a reconocer si el relacionamiento de los catedráticos con los alumnos y las alumnas se realiza en igualdad de condiciones el 96% de catedráticos responde afirmativamente, una catedrática que representa el 4% menciona que para ella es más fácil el relacionamiento con alumnas.

Sobre la manera en que se relacionan los/as estudiantes con los catedráticos según sean estudiantes varones o mujeres, un 91% de catedráticos reconoce que no hay ninguna diferenciación entre la relación que establecen los y las alumnas con ellos/as y un 9% representado por dos catedráticos, mencionan que sí hay diferencias *“porque los alumnos son un poco más distantes”* (catedrática) y *“por el complejo de Edipo”* (catedrático).

Al respecto de las relaciones de los catedráticos/as – alumnos/as se resaltan las siguientes expresiones de catedráticos/as:

- ✓ *“Nos relacionamos bien, no existen diferencias; he logrado establecer formas de convivencia similares, confianza, respeto e interacción, con estudiantes de ambos sexos. La afinidad no se da por la identidad de sexo, sino por la similitud de intereses, ideas, pensamientos, acciones”.*

- ✓ *“La relación en el aula de respeto mutuo debido a la interacción maestro como pilar de la enseñanza y el alumno/a como pilares del aprendizaje, pero sin llegar a extremos netamente cerrados, en vista que existe cordialidad y confianza. En lo que respecta al trato de ambos géneros tiene que ser igual ya que son sujetos del aprendizaje sin ninguna diferencia”.*
- ✓ *“Para mí todos los alumnos son iguales y todos saben que deben estudiar mi curso o si no lo van a perder, porque así tiene que ser”.*

Al abordar el tema de las competencias relacionales, para la presente investigación, se consideró como eje principal la relación que establece el catedrático/a con el alumnado; sin embargo se consideró importante considerar un apartado para las relaciones entre alumnos/as y su vínculo con el aprendizaje significativo. A través del instrumento ¡Tu opinión es valiosa! se preguntó a los/as estudiantes: según tu opinión ¿de qué manera la forma en que se relacionan los alumnos y alumnas en el aula universitaria se vincula con su aprendizaje significativo?

Según los alumnos que respondieron directamente a esta pregunta, la forma en que se relacionan los alumnos y alumnas en el aula se vincula de manera positiva o negativa con el logro de aprendizajes significativos. Refieren que cuando existen buenas relaciones entre los alumnos se propicia la confianza. Puntualmente en el trabajo en grupos se abre la posibilidad para el intercambio de opiniones, de experiencias y de conocimientos, así como para la discusión. *“Al trabajar juntos se aprende de los demás” “Somos seres eminentemente sociales, entonces el aprendizaje se ve favorecido” “Con buenas relaciones uno pregunta y pide apoyo y explicación” “Pues si hay una buena relación y se forma un compañerismo entonces nos llevamos todos de una mejor forma y se crea un buen ambiente y esto claro es importante para poder estar dentro de un aula y aprender de buena manera”. “Identificarme con un buen grupo de trabajo me ha facilitado un mejor aprendizaje y mayor comprensión”* Por otro lado se reconoce que el compañerismo motiva a asistir a clases *“me gusta encontrar a mis cuates en el aula”*

Pero por otro lado, hay alumnos/as que reconocen que en el trabajo en grupo también se presentan algunas situaciones que no favorecen el aprendizaje significativo. *“en el trabajo en grupo no siempre se genera aprendizaje significativo” “a algunos compañeros les falta tiempo o interés para hacer los trabajos en grupo o lo hacen sólo por salir del paso”* Señalan que muchas

veces tiene que ver la edad o los intereses de los estudiantes en su desempeño en el trabajo en grupos.

Así como hay alumnos que anotan que en las aulas surge solidaridad y verdaderas amistades, también señalan que se presentan situaciones que no favorecen el aprendizaje como la falta de confianza, las envidias o rivalidades entre grupos

- ✓ *“Si hay un ambiente hostil en una clase, el comportamiento se vuelve represivo o defensivo, esto no permite enfocarse en el estudio y se tiende a reprobar. Esto se ha observado en los casos donde se molesta a un alumno y que luego se aísla”.*
- ✓ *“El compañerismo en el aula es muy importante ya que te motiva a asistir al aula además, puedo compartir con mis compañeros y amigos mis ideas, recibimos apoyo mutuo, y dentro de todos nos ayudamos, pero cuando no hay compañerismo, el ambiente se torna desagradable y desmotivador el cual provoca la falta de deseo de asistir a clase. O la falta de atención en el aula”*
- ✓ *“Hay compañeros que si están interesados y nos buscamos para formar un grupo para investigar pero hay otros compañeros que solo se juntan por lograr un punteo y otros compañeros que se juntan para molestar y pasarla bien.”*
- ✓ *“Todo va a depender de muchos factores ejemplo: La edad de los compañeros. Los intereses. Las experiencias. La razón del estudio. Las expectativas. En este caso se realizan actividades grupales pero la mayoría se realizan porque se tienen que realizar y no se persiguen los mismos intereses”*
- ✓ *“Muchos de los compañeros vienen a estudiar aquí solo porque necesitan cursos académicos porque necesitan optar a alguna plaza, y no comparten ni experiencias, ni conocimientos; básicamente no necesitan compañero, necesitan cursos”*

Respecto a las relaciones entre compañeros en las aulas universitarias, en la entrevista en línea y a la pregunta relativa a la discriminación en la universidad, de un total de cuarenta y siete estudiantes que respondieron a la misma, un 45% reconoce que algunos/as estudiantes manifiestan actitudes discriminatorias contra otros compañeros/as.

En el mismo instrumento se solicita a los estudiantes que describan cuáles serían las características de un clima en el aula propicio para el aprendizaje, a lo cual los alumnos mencionan en orden de predilección: compañerismo, apoyo, amistad, crecimiento personal y nuevo aprendizaje; resaltando la importancia que le dan al apoyo y al compañerismo en los primeros lugares.

Por otro lado las observaciones en clase, dan cuenta de que las relaciones entre los alumnos en el aula pueden favorecer o afectar negativamente el aprendizaje significativo. En los salones con gran número de estudiantes, las relaciones entre todos los miembros del grupo se dificultan, igualmente el respeto para la atenta escucha de las intervenciones. Los alumnos más extrovertidos pueden llegar a cohibir a los alumnos más tranquilos como se registró en dos observaciones. Cuando son grupos donde se presenta buen número de estudiantes varones, que para el caso de la presente investigación se observó un salón, las mujeres se ven opacadas y a pesar de recibir la invitación directa del catedrático para participar, se rehúsan a hacerlo.

Al respecto de las relaciones que establecen los alumnos/as entre sí en el aula su influencia en el logro de aprendizajes significativos, los catedráticos respondieron a la pregunta en entrevista ¿Cree que influye en el logro de aprendizajes significativos la forma en que los estudiantes se relacionan entre ellos dentro del aula?

Como respuesta el 100% de los catedráticos/as comentaron que sí existe una influencia entre las relaciones que establecen los alumnos/as entre sí y el logro de aprendizajes significativos, argumentando que:

- ✓ *“Es importante la relación entre los estudiantes porque cada uno de ellos aportan resultados valiosos y además construyen en forma colectiva y se valoriza a las personas. Hay descubrimiento junto, trabajo en equipo”.*
- ✓ *“Las relaciones son parte de un todo, por lo que el espacio del aula, es otro ambiente en la vida del estudiante, no pueden abstraerse del mismo”.*

y mientras más se aproveche, mejor, pues de ahí surgen una serie de relaciones que afectarán positiva o negativamente la vida de una persona. Por lo que puede explotarse, provocar el análisis, la crítica, la discusión, el diálogo, etc.”

- ✓ *“Si es una relación de estudio grupal influye favorablemente en el aprendizaje”*
- ✓ *“La interrelación social provee que se "enganchen" unos con otros y salgan adelante”.*
- ✓ *“Sí, porque yo insisto con mis alumnos que cuando colaboran espontáneamente entre ellos, por ejemplo, explicándole los temas más difíciles a los que más les cuesta entender, todos aprenden, y el aprendizaje es más provechoso”*
- ✓ *Si influye pues según Vygotski dentro de la zona de desarrollo próximo los compañeros, libros, medios, etc. ayudan a mejorar el nivel de aprendizaje y el aprendizaje en grupos cooperativos, también influye en el aprendizaje significativo.*
- ✓ *“Sí, cuando son bien aceptados se ayudan mutuamente y se sienten responsables de los otros, adicional se sienten motivados para asistir al salón de clases”.*
- ✓ *“Sí. Una relación de encuentro (entre personas) es fundamental”.*
- ✓ *“Definitivamente es importante la relación entre ellos; el aprendizaje en solitario no es conveniente.”*
- ✓ *“Sí. Pueden motivarse entre ellos o desmotivarse”*
- ✓ *“El aprendizaje no es posible en solitario, la relación es importante sólo de esa manera podemos compartir experiencias”.*

Únicamente una catedrática que manifestó que sí existe una influencia de las relaciones entre estudiantes y su aprendizaje significativo, mencionó además que no influye en tanto *“no se afecta la actividad mental constructiva del/a estudiante”.*

Para reforzar el estudio de este tema, en la entrevista en línea se preguntó: *¿Te has sentido alguna vez intimidado para preguntar y/o participar en clase por la actitud de algunos de tus compañeros?* De un total de 38 alumnos, un 42% respondió afirmativamente y un 58% de manera negativa. Si bien el porcentaje de los estudiantes que respondieron que sí se han sentido intimidados para preguntar y/o participar en clase por la actitud de algunos de sus compañeros, es inferior a quienes no se han sentido intimidados, el dato es revelador para tomar en cuenta por parte de los catedráticos y estar más atentos a lo que sucede dentro de su aula.

Objetivo 3:

Identificar las competencias docentes que favorecen el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Cuando se habla de competencias, se hace referencia, como expresa Bar (1999), a la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho. En ese sentido, los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.

La preocupación del profesor por el aprendizaje es nueva y nos ha agarrado a todos por sorpresa, expresa Zabalza (s/f), porque nadie sabe de aprendizaje, muchos saben de enseñanza, de cómo enseñar, y se han curtido en ese trabajo, pero de aprendizaje, de cómo aprenden los estudiantes no se tiene idea. Hay cambios en el papel a desempeñar por el profesor.

Viteri (s/f) por su parte, indica que las competencias profesionales pueden ser definidas como aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de su profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella, que permiten facilitar y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social.

Dentro de los cambios que se han operado en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cambio de paradigma de educación bancaria a educación centrada en el estudiante, implica un cambio en el rol del docente porque éste deja de ser la fuente del conocimiento y se convierte en guía facilitador de información y orientador de experiencias de aprendizaje. En este marco, cobran especial importancia las competencias docentes, que si bien no es un tema nuevo, sí implica un reto para los docentes, en relación con el ejercicio de su tarea docente.

En la entrevista que se realizó a los docentes se incluyó de manera directa una pregunta acerca de las competencias docentes. De esa manera, los resultados que se presentan a continuación en el cuadro No. 16 responden a la información proporcionada por los mismos docentes de las unidades académicas que participaron en el proyecto.

Cuadro No. 16
Competencias importantes en un catedrático universitario

Unidad académica	Respuestas de los docentes	Competencia específica identificada
CUNOC	Manejo teórico práctico de la disciplina correspondiente	Disciplinaria
	Capacidad de investigación	Investigativa
	De análisis, de reflexión, de crítica	Cognitiva
	Conocimiento de la realidad nacional	Cultural
	Actualización permanente	Investigativa
	Valores	Ética
	Ser investigador	Investigativa
	Conocer su realidad social	Cultural
	Conocer la disciplina que trabaja con sus alumnos	Disciplinaria
	Formador pedagógico-didáctico	Didáctica
EFPEM	Organizar situaciones de aprendizaje	Didáctica
	Trabajar en equipo	Procedimental
	Organizar, gestionar	Didáctica
	Competencia curricular	Disciplinaria
	De habilidad tecnológica	Tecnológica
	La capacidad de enseñar y organizar	Didáctica
	La habilidad para orientar actividades	Didáctica
	Dominio del tema	Cognitiva
	Dominio de una pedagogía y una didáctica específica para impartir los temas	Didáctica
	Ejecutar una buena didáctica y pedagogía en el proceso educativo	Didáctica
	Capacidad didáctica	Didáctica
	Buenas relaciones humanas	Relacional

	Empatía	Emocional
	Buena relación con los alumnos	Relacional
	Dominio del tema que imparte	Disciplinaria
	Conocimiento del área donde se desenvuelve	Disciplinaria
	Conocer los objetivos del área donde está trabajando	Disciplinaria
	Manejo de la asignatura que imparte	Procedimental
	Actualización	Investigativa
	Que sepa hablar bien	Comunicativa
PEM en Historia	Socializar con el estudiante	Relacional
	Relación del aprendizaje con el contexto	Didáctica
	Definir sus objetivos por unidad o por temática de la unidad didáctica	Procedimental
	Analizar	Cognitiva
	Desarrollo de pensamiento crítico	Cognitiva
	Establecimiento de relaciones entre las particularidades	Didáctica
	Conocimiento crítico	Cognitiva
	Razonamiento	Cognitiva
	Demuestra interés	Actitudinal
	Actúa con responsabilidad	Ética
PEM en Psicología	Diagnóstico de conocimientos previos del estudiante	Didáctica
	Programar y planificar asignaturas utilizando modelos educativos actuales	Procedimental
	Utilizar variadas estrategias de enseñanza aprendizaje cognitivo-constructivistas	Didáctica
	Evaluar y retroalimentar	Evaluativa
	Impartir docencia con entusiasmo	Actitudinal
	Organización de contenidos y experiencias	Procedimental
	Uso efectivo de las estrategias del aprendizaje en el desarrollo y evaluación del aprendizaje de los alumnos	Evaluativa
	Relaciones interpersonales	Relacional
	Competencias cognitivas	Cognitiva
	Aprender a aprender	Cognitiva
	Trabajo cooperativo	Procedimental
	Inteligencia emocional	Emocional
	Disciplina	Ética
	Capacidad de lectura comprensiva	Cognitiva
	Capacidad de expresar correctamente las ideas	Comunicativa
	Capacidad de relacionarse adecuadamente con el alumno	Relacional
	Capacidad para conocerse y aceptarse a sí mismo	Emocional
Capacidad para expresar asertivamente sus emociones y sentimientos	Comunicativa	

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la investigación.

En la tercera columna del cuadro anterior, con el título “competencia específica identificada”, se presentan las competencias que fueron identificadas dentro de las respuestas de los docentes entrevistados, posterior a su lectura, las cuales aparecen en la segunda columna del cuadro. Como se puede observar en esta segunda columna, las respuestas de los docentes a la pregunta ¿qué

competencias considera importantes en un catedrático universitario? no están expresadas, en su mayoría, como competencia propiamente, sino están expresadas más en términos de un componente de la competencia, de una idea y de acciones, en las cuales subyace la presencia de una competencia específica.

Además, puede notarse que hay coincidencia en las competencias identificadas en cada una de las unidades académicas participantes. Sin embargo, las competencias tecnológicas y evaluativas tienen un mínimo protagonismo dentro de las respuestas; la primera sólo aparece mencionada en EFPEM y la evaluativa sólo aparece mencionada en el PEM en Psicología.

Derivado de ser el tema central de la investigación, se notó que las competencias relacionales, o lo que Zabalza llama *“relacionarse constructivamente con los alumnos”* no tienen en las respuestas de los docentes un protagonismo mayor, aunque sí aparecen mencionadas en las unidades académicas que aparecen en el cuadro, por lo menos en una ocasión, excepto en el CUNOC.

Para una mejor interpretación de la información recibida por parte de los docentes, se consideró necesaria la elaboración del cuadro No. 17 que aparece a continuación, en el cual se presenta un listado de competencias, las cuales corresponden a las clasificaciones que han hecho algunos autores que han escrito sobre el tema, y una breve aproximación teórico conceptual en la segunda columna. En la tercera columna se realizó un ejercicio de interpretación y clasificación de las respuestas de los docentes, de manera que éstas puedan ser vistas y entendidas en el marco de una competencia.

Cuadro No. 17
Clasificación de respuestas según tipo de competencia identificada

Competencia	Aproximación teórica conceptual	Respuestas de los docentes
Disciplinaria	Contempladas en el ámbito de la didáctica y desde una perspectiva curricular. También son llamadas específicas o transversales.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo teórico práctico de la disciplina correspondiente • Conocer la disciplina que trabaja con sus alumnos • Competencia curricular • Dominio del tema que imparte • Conocimiento del área donde se desenvuelve • Conocer los objetivos del área donde está trabajando
Investigativa	El saber hacer investigativo despierta una actitud más crítica y reflexiva sobre su labor pedagógica, obliga a hacer coincidir la teoría con su práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de investigación • Actualización permanente • Ser investigador • Actualización
Cognitiva	Presupone la operacionalización de procesos mentales como la interpretación, el análisis, la identificación y la argumentación.	<ul style="list-style-type: none"> • De análisis, de reflexión, de crítica • Dominio del tema • Analizar • Desarrollo de pensamiento crítico • Conocimiento crítico • Razonamiento • Competencias cognitivas • Aprender a aprender • Capacidad de lectura comprensiva
Cultural	Una cultura general e integral especialmente de carácter humanística, que le permita estar actualizado sobre los acontecimientos científicos, políticos, económicos, históricos, sociales, artísticos más acuciantes de su tiempo tanto en el ámbito universal como regional y nacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la realidad nacional • Conocer su realidad social
Ética	Refleja su autonomía moral como modelo a imitar por sus alumnos y colegas en cuanto a los valores profesionales que lo caracterizan como persona, como profesor universitario y a la vez como especialista en la rama del saber científico.	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Actúa con responsabilidad • Disciplina
	Caracteriza la facilidad de trasladar de manera asequible (y no facilista) a los estudiantes los contenidos de las ciencias que imparte por difíciles que parezcan, sin distorsionarlos ni vulgarizarlos.	<ul style="list-style-type: none"> • Formador pedagógico-didáctico • Organizar situaciones de aprendizaje • Organizar, gestionar • Trabajar en equipo • La capacidad de enseñar y organizar • La habilidad para orientar actividades • Dominio de una pedagogía y una

Didáctica		<p>didáctica específica para impartir los temas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar una buena didáctica y pedagogía en el proceso educativo • Capacidad didáctica • Relación del aprendizaje con el contexto • Establecimiento de relaciones entre las particularidades • Trabajo cooperativo • Diagnóstico de conocimientos previos del estudiante • Utilizar variadas estrategias de enseñanza aprendizaje cognitivo-constructivistas
Procedi-mental	Referidas a las formas como se HACE una disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la asignatura que imparte • Definir sus objetivos por unidad o por temática de la unidad didáctica • Programar y planificar asignaturas utilizando modelos educativos actuales • Organización de contenidos y experiencias
Tecnológica	Debe reflejarse en el docente universitario en la explotación pertinente a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a favor de su labor docente e investigativa como herramientas insustituibles	<ul style="list-style-type: none"> • De habilidad tecnológica
Relacional	La relación con los alumnos, la relación en el aula como motivo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas relaciones humanas • Buena relación con los alumnos • Socializar con el estudiante • Relaciones interpersonales • Capacidad de relacionarse adecuadamente con el alumno
Emocional	Entendida en la dimensión emocional del aprendizaje. Las emociones pueden interferir con el aprendizaje o pueden reforzarlo.	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Inteligencia emocional • Capacidad para conocerse y aceptarse a sí mismo
Comunica-tiva	Uso eficiente del lenguaje, tanto oral como por escrito y el desarrollo de habilidades para ser un buen comunicador	<ul style="list-style-type: none"> • Que sepa hablar bien • Capacidad de expresar correctamente las ideas • Capacidad para expresar asertivamente sus emociones y sentimientos
Actitudinal	Actitud del docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés • Impartir docencia con entusiasmo
Evaluativa	Comprobación de lo captado por el alumno, formas de conducir el proceso de evaluación y los medios para dar una proyección educativa a la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y retroalimentar • Uso efectivo de las estrategias del aprendizaje en el desarrollo y evaluación del aprendizaje de los alumnos

Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Para una interpretación más objetiva de las respuestas de los docentes, es preciso partir del hecho de que estas respuestas reflejan el pensamiento de ellos, a partir de la pregunta generadora: ¿qué competencias considera importantes en un catedrático universitario? En ese sentido, es importante resaltar que estas respuestas no fueron buscadas expresamente, sino que son aquellas que los mismos docentes consideran, como se expresa en la pregunta, importantes en un catedrático universitario.

En la clasificación de respuestas de los docentes y de competencias identificadas, realizada en el cuadro anterior, puede notarse que la mayoría de las respuestas están contenidas en las competencias didácticas. De ello puede interpretarse la preocupación del docente por enseñar y educar de una manera eficaz, tal como expresaron algunos de ellos *“Dominio de una pedagogía y una didáctica específica para impartir los temas”, “Utilizar variadas estrategias de enseñanza aprendizaje cognitivo-constructivistas”, “Formador pedagógico-didáctico”*. A esta competencia le sigue en cantidad de respuestas, la competencia cognitiva. Según las respuestas de los docentes que respondieron la entrevista, la operacionalización de procesos mentales como el análisis y la interpretación, son parte de las competencias que el docente universitario debe tener. En ese sentido, algunas de las respuestas lo confirman: *“de análisis, de reflexión, de crítica”, “desarrollo de pensamiento crítico”, “razonamiento”*.

En cantidad de respuestas, una tercera competencia dentro de las mencionadas por parte de los docentes, está referida a la competencia disciplinaria. En ella se interpretan respuestas como *“manejo teórico práctico de la disciplina correspondiente”, “conocer la disciplina que trabaja con sus alumnos”, “conocer los objetivos del área donde está trabajando”,* entre otras.

Nuevamente se hace referencia al hecho de que las competencias tecnológicas, llamadas por Zabalza *“alfabetización tecnológica”,* actualmente tan mencionadas, derivado de los cambios en la tecnología y la comunicación, aparecen mencionadas únicamente por uno de los docentes.

Para el tema que compete a esta investigación, puede notarse que las competencias relacionales, aunque no con un gran protagonismo, sí aparecen mencionadas en repetidas ocasiones por los docentes que respondieron a la entrevista.

Un dato interesante de incluir es la respuesta que dieron dos docentes de una misma unidad académica. Ante la pregunta ¿qué competencias podría mencionar como importantes en un catedrático universitario? las respuestas

fueron: *“Ninguna. Considero que el docente debe ser un ente integral, con miras a desarrollar procesos integrales”*. *“Es discutible lo de “competencias”. No comparto esta visión”*. Es válido que algunos docentes cuestionen el tema de las competencias y su inclusión en el currículo y se resistan o se mantengan asépticos a la propuesta.

Por otra parte, la obtención de información relativa a competencias docentes con los estudiantes, presentó el problema de su falta de apropiación del tema de las competencias. De esa cuenta fue preciso trabajar de manera inductiva, “traduciendo” los aportes de los alumnos/as a la clasificación de competencias que se detallaron en el cuadro anterior. Los alumnos, a través del instrumento ¡Tu opinión es valiosa! se refirieron de manera libre a los elementos que favorecen el aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales se detallan en el cuadro siguiente. Se anotan los elementos que fueron mencionados en todas las unidades académicas, tanto por estudiantes hombres como estudiantes mujeres. En la columna de la par se anota la competencia a la que se hace referencia.

Cuadro No. 18
Competencias que favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes

Respuesta de los alumnos	Competencia específica identificada
Trabajo cooperativo	Didáctica
Participación del estudiante en clase	Didáctica
Metodología utilizada	Didáctica
Recursos didácticos	Didáctica
Accesibilidad del catedrático	Relacional
Relacionar la clase con el contexto	Cultural

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de la investigación

Por otro lado las competencias que favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, según se pudo identificar por los aportes brindados por los/as estudiantes, se mencionan a la vez como elementos negativos que afectan el proceso de aprendizaje, sobre todo la metodología utilizada *“En Física III es muy difícil, pues el catedrático llena el pizarrón y lo borra muy rápido, dejando así solo tiempo de copiar y no para prestar atención”* y la falta de recursos didácticos.

“Licenciados que vienen a leer hojas amarillentas sentados, sin ninguna motivación para el estudiante que en lugar de dar una clase parece que cuentan cuentos para la siesta. En oposición a otros pocos que están interesados en tu aprendizaje que parece que te enseñan solo a ti; te hacen sentir importante e incluido”.

Los alumnos/as también resienten la poca accesibilidad del catedrático y la no relación de la clase con el contexto.

A pesar de que los alumnos no mencionaron la competencia evaluativa como un requerimiento para favorecer los procesos de aprendizaje, en los relatos de vida de ¿Me cuentas tu experiencia? sí es mencionada:

- ✓ *“Los catedráticos desmotivan cuando las tareas jamás son devueltas, de esta manera no se sabe si lo que haces está bien o mal”.*
- ✓ *“Cuando valoran más lo que me repite de lo que ha leído o escuchado, en vez de preguntar su opinión o lo que comprendió o de qué manera puede aplicar lo que ha leído, visto o escuchado”.*
- ✓ *“Cuando no indican el error cometido dentro de los trabajos o exámenes, o cuando se quedan con estos”.*
- ✓ *“Un maestro que no nos ponía los errores que teníamos en los trabajos que le entregábamos, y solo nos daba un punteo”.*
- ✓ *“Creo que como docentes debemos ayudar al estudiante calificando sus trabajos a conciencia a manera que a partir de este trabajo mejoremos nuestra percepción y sea realmente un aprendizaje significativo”.*

Respecto a la mejora necesaria en el tema de las competencias docentes que favorecen el proceso de aprendizaje, los/as estudiantes realizan sus aportes:

Cuadro No.19
Sugerencias de los alumnos para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje

Los que dicen los estudiantes	<i>f</i>	%
Formación y capacitación a maestros en nuevas técnicas, estrategias y materiales docentes, en didáctica.	44	40
Clases más dinámicas, innovadoras, participativas, vivenciales y prácticas	31	28
Realizar trabajo de campo	7	6
Integrar diferentes materias, trabajar por áreas	6	5
Que los catedráticos preparen su clase	5	5
Evaluar la práctica del maestro, no sólo el curriculum	4	4
Mejorar motivación en los cursos	3	3
Motivar a los catedráticos	3	3
Número de alumnos adecuado al tamaño de los salones	2	2
Fortalecer el trabajo por grupos cooperativos	2	2
Catedráticos con formación de maestros	1	1
Relacionar los cursos con el contexto	1	1
Uso de la tecnología para la comunicación catedráticos y alumnos	1	1
	110	100

Fuente: elaboración propia de acuerdo a los resultados de la investigación

- ✓ *“El maestro pedagogo debe saber de tecnología y el de tecnología debe saber de Pedagogía”*
- ✓ *“En una relación entre compañeros en el aula se necesita espacio. Los salones son pequeños cuando se quieren hacer grupos y mover los escritorios. El ambiente se vuelve hostil. Para que haya aprendizaje significativo debemos estar cómodos”.*
- ✓ *“Realizar actividades y trabajos creativos, ejemplo como la Licenciada de Evaluación o de Psicología q’ su clase es bien dinámica y dan ganas de venir a estudiar e incluso cuando uno no puede venir hasta se lamenta o piensa ¡De q’ me habré perdido hoy! Creo q’ para llegar a tener ese tipo de clase hay q’ tomar muy en serio su trabajo y valorar lo q’ hacen”.*
- ✓ *“Cuando el catedrático logra hacer la lectura de las motivaciones, intereses, expectativas, relaciones familiares, sociales, del contexto y el entorno de los estudiantes, en ese momento está en condiciones de procurar aprendizajes que tengan verdadero sentido, que sirvan para algo y que lleguen para quedarse en el proceso de construcción de*

conocimientos. Solamente en ese momento el aprendizaje es significativo, todo lo demás simplemente serán accesorios”.

- ✓ *“Que preparen su clase, un catedrático llegaba al aula y en lugar de impartir la clase se sentaba en el escritorio y empezaba a contar chistes, después nos pedía que contáramos uno y si a él no le gustaba nos quitaba puntos”*

Objetivo 4:

Elaborar un planteamiento de abordaje de las competencias relacionales que contribuya al desarrollo de aprendizajes significativos en la universidad.

Para que efectivamente se respondiera al modelo participativo de la investigación, se solicitó a los/as estudiantes, propuestas para mejorar las relaciones en el aula a través del instrumento ¡Tu opinión es valiosa! En el mismo los alumnos/as anotaron sus aportes que también incluyeron ideas referentes al proceso didáctico y otros asuntos. Para este apartado, se resaltan únicamente aquellos aportes relativos a las relaciones en el aula. También es conveniente mencionar que algunas sugerencias anotadas denotan más bien el deseo de los estudiantes y no la manera para alcanzar dicho estado de satisfacción. Los aportes se han organizado de manera descendente de acuerdo al número de frecuencia con que fueron mencionadas y al no encontrarse una diferencia sustancial entre la opinión de estudiantes hombres y mujeres, se presenta en un solo cuadro.

En primer lugar un 19% de los alumnos/as manifiestan la sugerencia de que se cuente en las unidades académicas con catedráticos más comprometidos, con vocación y motivados. En pláticas informales abundan en la idea de que *“si falta la vocación no se puede ser buen maestro”*. En el orden le sigue con un 18% de opiniones, el fortalecimiento de las relaciones para propiciar la confianza. En repetidas ocasiones los alumnos/as mencionan que cuando hay confianza, hay expresión y por lo tanto se resuelven dudas, se comparten experiencias, el ambiente es agradable. Caso contrario se retraen y muchas veces *“prefieren quedarse con la duda”*. En tercer lugar por orden de importancia, un 17% de los alumnos menciona una serie de cualidades deseables en un catedrático/a donde resalta la cortesía, la educación, la

empatía, la humildad, la sensibilidad, el interés por los alumnos y un mejor carácter. Como elemento puntual para el tema de las relaciones un 10% de alumnos sugiere que haya formación para los catedráticos en el tema de una relación más humana. Seguidamente los/as estudiantes sugieren que haya más participación en el aula y en el tema de la evaluación, sugieren que se evalúe al catedrático dentro del aula en su quehacer diario “*mejor si no les avisan*”, también mencionan como sugerencia que se hagan evaluaciones psicológicas a los catedráticos. Incluso un alumno sugiere que se contraten “maestros equilibrados”. En el siguiente cuadro puede apreciarse con más detalle las sugerencias de los alumnos.

Cuadro No.20
Sugerencias de los alumnos para mejorar
las competencias relacionales en el aula

Aportes de alumnos y alumnas	f	%
Catedráticos más comprometidos, con vocación y motivados	20	19
Fortalecer relación maestro alumno para que haya más confianza	19	18
Catedráticos más corteses, educados, empáticos, humildes, sensibles, interesados en los alumnos, con mejor carácter	18	17
Formar a los catedráticos para una relación más humana	10	10
Promover participación, el diálogo en el aula	9	9
Evaluar las relaciones de los maestros en el aula	8	8
Evaluar psicológicamente a los maestros previa contratación	7	7
actividades de integración en los grupos de estudiantes /promover compañerismo	5	5
Promover el respeto en el aula, mejorar disciplina	3	3
Cambiar a los malos catedráticos sin ética	2	2
No permitir la discriminación	1	1
Mayor comprensión y flexibilidad	1	1
Promoción constante de la práctica de valores, hábitos y actitudes positivas y propositivas	103	100

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Cuadro No.21
Propuestas para mejorar la relación catedráticos alumnos
según los catedráticos

Opinión de los catedráticos	f
Mejorar relaciones	2
Propiciar confianza	2
Ser líder	1
Motivar	1
Conocer al estudiante / sus debilidades y fortalezas	1
Que el proceso de aprendizaje se lleve de manera armoniosa	1
Interacción respetuosa, cálida y pro-social	1
Relación equilibrada	1
Buen manejo de estrategias comunicativas	1
Recibir cursos de formación humana	1
Una mejor gestión administrativa en la Universidad	1
Mejorar comunicación con los estudiantes	1
Usar mejor los términos	1
	1

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

Cuadro No.22
Propuestas para mejorar la relación catedráticos alumnos
según las catedráticas

Opinión de las catedráticas	f
Propiciar el diálogo y la discusión	4
Realizar actividades con los estudiantes que propicien la relación	3
Buscar estrategias para la participación del alumno	3
Demostrar interés en el otro	2
Solidarizarse	2
Practicar el respeto	2
Practicar la empatía	1
Preocuparse por la comunidad en que se vive	1
Concientizar a los catedráticos de que se trabaja con seres humanos	1
Valorar al ser como persona	1
Fortalecer la formación integral de los catedráticos con principios y valores	1
Rescatar la vocación del magisterio	1
Reflexionar sobre el catedrático como ejemplo	1
Manifestar actitudes positivas	1
Mayor nivel de afectividad	1
Manejo emocional en la relación con los estudiantes	1
Motivar intrínseca y extrínsecamente al estudiante	1
Conocer al estudiante	1
Promover la colaboración	1
Recibir capacitación que permita mejorar en el tema	1
Propiciar ambiente de convivencia	1
Brindar confianza	1

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la investigación

“No se motivan los aprendizajes significativos si hay barreras de relación y se mantiene el paradigma de maestro por un lado y alumno por otro, en distintas jerarquías. Cuando se anula el hecho de una relación afectiva entre ambos y conocer como maestro los estilos de aprendizaje de sus alumnos”

VII. DISCUSIÓN:

Hablar de aprendizaje significativo, es hablar de una teoría con cuarenta años de vigencia que se contrapone al aprendizaje memorístico y que representa, a decir de Rodríguez (2004), “una etiqueta que está muy presente en el diálogo de docentes, diseñadores del currículum e investigadores en educación”. De una u otra forma, en el transcurrir de esos 40 años, los profesionales de la educación se han familiarizado con la idea de aprendizaje significativo, intentando lograrlo en el alumnado, aunque no siempre con el éxito deseado.

El proyecto de investigación denominado “competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo” se suma a los intentos de aproximar la idea del aprendizaje significativo al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el pensar, hacer y sentir constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano y hacia eso debe apuntar la educación.

En la variable de aprendizaje significativo se analizan los principales resultados alcanzados en la realización de la investigación, los cuales fueron obtenidos a partir de la información proporcionada por estudiantes y docentes, actores primordiales del proceso. En ese sentido, debe tomarse en consideración que los resultados sobre el aprendizaje significativo son las representaciones y los significados que estudiantes y docentes universitarios asignan al aprendizaje significativo y a los elementos que contribuyen para alcanzarlo.

Las preguntas que se constituyen en la fuente de información para esta discusión de resultados, fueron planteadas a los estudiantes y docentes de las unidades académicas participantes en el proyecto en los siguientes términos: ¿qué es para ti aprendizaje significativo?, planteada a los estudiantes desde la entrevista en línea, ¿qué es para usted un aprendizaje significativo?, planteada a los docentes, así como ¿qué elementos considera que contribuyen para que un alumno alcance un aprendizaje significativo?

El aprendizaje significativo, a partir de las respuestas más frecuentes de los estudiantes, se constituye en un aprendizaje que tiene “aplicación en la vida diaria”, “aprendizaje con significado, con sentido”, “aprendizaje que tiene aplicación práctica”, “aprendizaje que se queda en el alumno”.

Desde las respuestas de los docentes, el aprendizaje significativo hace referencia a un aprendizaje que tiene sentido, que sirve para la vida, que hay relacionamiento entre conocimientos previos con nuevo contenido, es el que se aplica en la vida diaria, es un aprendizaje integral, es un aprendizaje que transforma, entre las principales y más frecuentes respuestas de los docentes que fueron entrevistados.

En ese sentido, tal como apuntan Covarrubias y Martínez (2007), el aprendizaje significativo supone y posibilita la adquisición de cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación, a diferencia del aprendizaje repetitivo, que por lo general consta de asociaciones arbitrarias, mecanicistas o sin sentido y solo requiere memorización de la información. Por ello, la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, es decir, no arbitraria ni al pie de la letra, condición que contrasta con el aprendizaje por repetición, pues aunque este también se relaciona con su estructura cognitiva, lo hace solamente de modo arbitrario y al pie de la letra, lo que no trae consigo la adquisición de algún nuevo significado. Por ello los estudiantes responden ideas como las siguientes: *“es aquel en el cual no se memoriza, sino que es un aprendizaje para la vida”, “es en el que aprendes algo más que conocimientos”, “es un aprendizaje que ayuda al educando, a manera de que no resulta un aprendizaje netamente memorístico, sino que inculca en el educando la búsqueda de información, o sea investigación, hace que se busque aplicación a lo aprendido llegando más allá de únicamente aprender en el aula, sino aprender fuera de ella y para toda la vida”*.

Rodríguez (2004), indica que el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997). Y es que basadas en estas teorías, las preguntas que se realizaron en la investigación pretendían encontrar en la mente, tanto de estudiantes como de docentes, la presencia de ideas, conceptos o proposiciones para, a partir de ellas, encontrar nuevos contenidos. A veces, en el quehacer cotidiano, hay

situaciones que se dan por hechas o se vuelven, como se mencionaba anteriormente, “una etiqueta”; ese podría ser el caso del aprendizaje significativo.

Por ello, plantear de manera abierta esta pregunta provocó el ejercicio de revisión individual, cognitivo y vivencial que permitió, a la vez, decirse a sí mismo qué están entendiendo por aprendizaje significativo. Basadas en la teoría aprendida, varios estudiantes respondieron: *“es aquel que nos permite relacionar lo aprendido con ciertos conocimientos previos y que a su vez, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva es la estructura cognitiva del alumno”, “es aquel en el que puedo aplicar mis conocimientos previos, transformándolos y ajustándolos al nuevo adquirido y luego poder darle relación con la realidad y ponerlo en práctica en las distintas situaciones”*. Y es que no se puede perder de vista que los estudiantes que conformaron la muestra de la investigación, son estudiantes que se están formando como formadores; eso responde el manejo y la interpretación que hacen de la teoría.

Los docentes, por su parte, manifestaron ideas como las siguientes: *“los alumnos relacionan sus conocimientos previos aprendidos por experiencia con los nuevos conocimientos aprendidos en el centro de estudio”, “relaciona el nuevo contenido o aprendizaje con los conocimientos previos. Es cuando el aprendizaje se puede transferir a otros contextos”*.

Pero más allá de teorías, también están las respuestas que dan cuenta del aprendizaje significativo como algo interiorizado, cotidiano, vivencial, concreto y práctico en la vida de los estudiantes y en la apreciación de los docentes. Así, a decir de Rivera (2004), uno de los conceptos fundamentales en el moderno constructivismo, la teoría del aprendizaje significativo, responde a la concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben, como las siguientes respuestas de los estudiantes: *“ es el conocimiento que aprendo cada día, a través de mis errores como de mis aciertos, reflexionando críticamente sobre estos para mi aprendizaje personal”, “es cuando realmente un alumno ha logrado utilizar conocimiento aprendido en el aula como un recurso al momento en que se le presentan situaciones y logra de cierta manera relacionar lo aprendido con las circunstancias”*.

También los docentes, en la línea de interpretar el aprendizaje significativo desde la interacción con el entorno, respondieron *“Es hacer del proceso enseñanza aprendizaje un hecho completo, relacionando todos los factores que tienen que ver con el medio en el que se desenvuelven los estudiantes y los*

profesores”, *“Todo aquel que el alumno puede aplicar en su vida diaria y le es útil en los ámbitos en los que se relaciona”*. Desde estas representaciones personales se establece aquello que están entendiendo como aprendizaje significativo, confirmando lo que Covarrubias y Martínez (2007), han afirmado: que la esencia del aprendizaje significativo reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, trayendo consigo la adquisición de algún nuevo significado.

El aprendiz solo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende, tal como expresa Rivera (2004), sobre todo cuando lo que se aprende no se hace de manera memorística. El aprendizaje significativo se sustenta en el descubrimiento que hace el aprendiz, el mismo que ocurre a partir de los llamados «desequilibrios», «transformaciones», «lo que ya se sabía». En ese sentido, un requisito básico a considerar en todo aprendizaje significativo son las experiencias previas (conceptos, contenidos, conocimientos) del estudiante, como ellos mismos respondieron: *“es un aprendizaje a base de experiencias directas de vida, competencias y destrezas o habilidades que cada alumno desarrollará”, “el aprendizaje significativo es el aprender a través de la experiencia del alumno”, “es aquel que conlleva al individuo a aprender de sus experiencias en la realidad, de todo lo que le rodea, ya que todo lo que se encuentra en el medio ambiente tiene un significado y razón de existir, a la vez este aprendizaje es una manera útil para visualizar la vida y darle otro enfoque sistemático”*. Es claro que el factor común en estas concepciones lo representa la existencia de “experiencias previas” en el estudiante, las cuales permiten el “desequilibrio y la transformación” en su estructura cognitiva.

Partiendo de la idea de que para que se logre realmente un aprendizaje significativo se requiere de varias condiciones y que hay elementos que contribuyen a lograrlo, en esta investigación se preguntó directamente a los docentes qué elementos consideraban ellos que contribuyen para que un alumno alcance un aprendizaje significativo. Así, desde las construcciones subjetivas y las cogniciones asociadas al proceso educativo, los docentes respondieron que elementos tales como *“estrategias de aprendizaje que le permitan aprender significativamente”, “lograr que el alumno se involucre”, “la forma de motivar el aprendizaje”, “dar sentido a lo que se comparte con los estudiantes”, “la contextualización y el compromiso de autoformación”, “que el docente llene las expectativas de los estudiantes”* eran importantes en el logro del aprendizaje significativo en el alumno.

Los estudiantes, al igual que los docentes lo hicieron, respondieron desde sus construcciones subjetivas y las cogniciones asociadas al proceso educativo

diciendo que *“la comunicación directa del docente con el alumno”, “que el docente sea un referente para el estudiante”, “que el docente maneje un nivel adecuado al estudiante”, “cómo se presenta la clase”, “la relación entre docentes y estudiantes”* son elementos que consideran necesarios para que se dé un aprendizaje significativo. En esta línea de la comunicación y la relación entre docentes y estudiantes, en la investigación se consideró importante conocer de qué manera el clima de aula influye en el logro del aprendizaje significativo, sobre la base de que el clima de aula supone las interacciones de tipo socio-afectivos producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hecho el cuestionamiento a los docentes, se identifica que el clima de aula, a partir de sus experiencias docentes, sí influye en el aprendizaje significativo ya que, como expresa Prat y Soler (2003:54) citados en Sánchez (2009), el clima de aula engloba los elementos del proceso educativo y la interacción de los mismos, además de las interacciones sociales producidas en el aula, puesto que *“el clima de sesión está determinado por las interacciones y los procesos grupales...”*. En consonancia con esto, algunas de las respuestas obtenidas apuntan a que el clima de aula *“favorece la cooperación, la efectiva planificación, el respeto, la empatía”, “permite tranquilidad y seguridad en sí mismos cuando ellos pueden confiar tanto en su docente como en sus compañeros”, “es determinante para que el aprendizaje en realidad valga la pena”*. Porque *“el alumno sólo se interesa por un curso cuando la relación entre los docentes y los alumnos es adecuada”* y porque *“si el clima es de choque y no se establece armonía pedagógica no se obtienen aprendizajes significativos”*.

De ello se deriva entonces que, el que el docente conozca cómo debe ser su actuación para lograr un adecuado funcionamiento en sus clases, así como los procesos de interacción socio afectiva entre iguales, es decir, entre compañeros, y en general, la interacción social al interno del aula entre los actores de los procesos de la misma, deben asegurar que los hechos educativos que se desarrollan en el aula tengan como norte la generación de un aprendizaje con sentido, de un aprendizaje significativo.

Al respecto del aprendizaje significativo se puede concluir que:

- ✓ El concepto de aprendizaje significativo adquirió diferentes significados a partir de las respuestas de los estudiantes y de los docentes que respondieron a las entrevistas. Subyacen en estos conceptos una gama de variables que componen el constructo individual de los entrevistados, las cuales se corresponden con la preparación académica con que cuentan, por una parte, y por otra con la confrontación con la práctica y con la vida misma de los actores del proceso educativo.
- ✓ Pese a la diversidad de respuestas y a la diversidad de concepciones en los discursos, los hallazgos sobre el tema del aprendizaje significativo apuntan a que el factor común en la interpretación de los actores entrevistados es que el aprendizaje significativo es un aprendizaje para la vida, que tiene aplicación práctica, que es aprendizaje con significado y que es un aprendizaje con sentido. Lo anterior confirma que es una teoría constructivista y una teoría que indica que el aprendizaje significativo dista del aprendizaje memorístico y que su esencia reside en que el estudiante relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura cognitiva de forma sustantiva, generando un nuevo contenido.
- ✓ Sobre el tema de los elementos que contribuyen para que un alumno alcance un aprendizaje significativo, los resultados encontrados permiten inferir que hay elementos que involucran directamente a los docentes como facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje y, en ese sentido, ellos reconocen su responsabilidad en la eficacia del mismo. Pero también comentaron sobre algunos elementos que involucran directamente al estudiante, con los cuales le asignan la responsabilidad de controlar su proceso de aprendizaje y hacerlo significativo. Las respuestas de los estudiantes entrevistados, para los elementos que contribuyen al aprendizaje significativo, asignaron una carga mayor de responsabilidad al docente que a ellos mismos.
- ✓ Los resultados encontrados desde la opinión de los docentes de las unidades académicas involucradas en la investigación, revelaron que sí hay relación entre clima de aula y aprendizaje significativo. Si hay un clima de aula adecuado, el aprendizaje adquiere sentido, los estudiantes se interesan más en sus cursos cuando la relación entre ellos y el docente es adecuada y próxima. Por el contrario, si el clima de aula no

es favorable, no se establece armonía pedagógica y es menos probable que el aprendizaje sea significativo para el alumno.

En la búsqueda de antecedentes sobre investigaciones realizadas en el campo de las competencias relacionales, se encontró valiosa información de experiencias que se han desarrollado en diferentes universidades. En el marco de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Gros y Romaña (2004) señalan la escasa atención que parecen estar recibiendo las competencias y nuevos aprendizajes del profesorado universitario, lo cual profundiza Bauman (2007) al afirmar que *“poco se está hablando de las competencias, conocimientos y nuevas habilidades que el profesorado va a tener que poner en marcha para adaptarse a este nuevo sistema”*. Por su parte Del Moral (2004) sugiere la necesidad de abordar las competencias interpersonales con la finalidad de analizar la relación actual que existe entre profesores y alumnos universitarios a partir de las percepciones de los alumnos. Es así como Celdrán y Escartín (2008) realizan un estudio cualitativo con la participación de 167 estudiantes de los tres primeros cursos de la carrera de Psicología de la universidad Rovira i Virgili de Tarragona, denominado *¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado?* Los investigadores utilizaron un instrumento formado por dos frases incompletas, en las que sin ningún tipo de restricción de espacio, se pedía a los alumnos participantes que contestaran (a) cual había sido la mejor acción y; (b) cual la peor que habían recibido de sus profesores en la universidad hasta ese momento.

Los resultados indicaron según Celdrán y Escartín (2008) que, *“si bien la mayoría de acciones tanto positivas como negativas que realiza el profesorado hacia el alumnado se centraron en el entorno clase (capacidad de resolver dudas y tener flexibilidad a la hora de impartir clase y evaluar, entre otras), un notable conjunto de acciones más personales (un trato personalizado o un trato inadecuado, entre otras) fueron también percibidas como influyentes en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales entre dichos estudiantes y sus profesores.”*

Respecto a las mejores acciones recibidas por parte de los profesores en la universidad, un 63% menciona el apoyo para resolver dudas, un 20% la flexibilidad y un 16% anotan otros. Dentro de las acciones personales, un 52% señala el trato, un 25% la comunicación y un 23% otros.

Respecto a las peores acciones recibidas por parte de los profesores en la universidad, un 30% señala la falta de apoyo para resolver dudas, un 23% el

horario, un 15% haber perdido el curso, un 13% la clase-metodología y un 18% otros. Dentro de las acciones personales, un 44% hizo referencia a acciones en las que el alumno se había sentido infravalorado o no considerado por parte del profesor. El 30% respondió no haber recibido ninguna acción que considere negativa por parte del profesorado que les había impartido docencia y el resto mencionó otros.

Por otro lado Celdrán y Escartín (2008) hacen referencia a estudios que se han realizado en el tema de las relaciones en el aula en otras latitudes. Por ejemplo señalan que recientemente Behrens y Jablon (2008) han mostrado cómo la efectividad comunicativa, es decir, el conseguir que la información llegue al oyente de forma clara y el estilo conversacional de los profesores se asocian con el ambiente de aprendizaje. Por su parte, estudios como los de Allen y otros (2008) han relacionado tales competencias interpersonales con el proceso de aprendizaje de los alumnos cuando éstos perciben a sus profesores como comunicadores veraces, empáticos y asertivos. En este tema, el estudio de Myers (2007) hace referencia a la forma en que los estudiantes perciben una comunicación agresiva por parte de sus profesores. Kramer y Pier citados por Bain (2006) ya habían señalado con anterioridad las características de los profesores universitarios eficaces o ineficaces, afirmando que en el primer caso, se ubica el profesor interpersonal, el cual responde a las preguntas de sus alumnos, se muestra sensible, conoce a sus alumnos por el nombre, entre otras características; y en el segundo caso, el profesor distante y difícil que define la no interacción o mala interacción entre éste y sus alumnos.

Se mencionan también los estudios de Sherman (2004) y Teven (2007) donde se resaltan como elementos positivos en los catedráticos/as la empatía, la capacidad de comprensión de los demás en los procesos comunicativos y la capacidad de responder de forma adecuada a las demandas y necesidades de los alumnos de una manera sensible y orientada hacia los demás. Miller (2008) hace referencia a la calidad de relación y su incidencia en la continuidad en los estudios de los/as estudiantes. Por su parte, un estudio de Martínez y otros (2006) reporta que los/as estudiantes reconocen como las habilidades sociales deseables en el perfil de un catedrático: ser amable, cordial, abierto, simpático, implicado, respetuoso e integrado

Según Bunk, citado por Saravia (2004) son deseables en un profesor universitario las siguientes competencias: *“Competencia técnica: experto en las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo. Competencia metodológica: experto en los conocimientos procedimentales adecuados a la tarea a desempeñar. Competencia social: saber comunicarse y comportarse de*

manera adecuada en su contexto laboral y Competencia participativa: ser capaz de organizarse y asumir responsabilidades. Zabalza (2003) destaca de entre diez competencias del profesorado universitario, la capacidad de “comunicarse-relacionarse con los alumnos”. Esta competencia transversal según Feldman (1976) y Smith (1995) incluiría aspectos como estilo de liderazgo del profesor, clima que se crea en el aula, respeto y comprensión hacia el alumnado o la relación que mantiene con ellos y su apertura al diálogo con los/as estudiantes, la empatía, el dar apoyo, o el tener tolerancia hacia la diferencia, entre otros.

Finalmente Celdrán y Escartín (2008) afirman que todos estos estudios resultan necesarios y relevantes para conocer en profundidad la naturaleza de las relaciones entre profesores y alumnos universitarios, ya que dicha relación se muestra crucial a la hora de entender los procesos de aprendizaje entre profesor y alumno.

En términos generales, la presente investigación encuentra concordancia con las investigaciones llevadas a cabo en otros ámbitos. Si bien una de las variables presente en todos los estudios son las relaciones catedrático/a estudiante, la variable complementaria varía. Fundamentalmente, ninguna de las investigaciones encontradas hace referencia al vínculo que presentan las competencias relaciones y el aprendizaje significativo y respecto a la investigación de Celdrán y Escartín (2008) sobre la que se obtuvo mayor información, la presente investigación trabajó con una muestra más amplia y retomó con mayor profundidad los relatos de vida, de igual manera utilizó más de un instrumento para la recopilación de datos y en todo el tratamiento del tema estuvo pendiente de la diferenciación de opiniones y aportes según el sexo de los participantes.

Para iniciar la discusión del tema fundamental del vínculo de las competencias relacionales y el aprendizaje significativo, es preciso reconocer que el abordaje de la variable de competencias relacionales en el trabajo de campo, supuso cierta dificultad, en tanto el tema no ha sido discutido ni consensuado en las diferentes unidades académicas participantes en la investigación y por ende tampoco por sus alumnos/as. Según Tobón (2007) hay varios enfoques para abordar el tema de las competencias que responden a diversas fuentes, perspectivas y epistemologías. Afirma que los enfoques más sobresalientes son: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo.

Tobón, citado por UNESCO (2007:8) explica los diferentes enfoques de las competencias: *“El enfoque conductual plantea las competencias como*

comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones. Una de las unidades académicas participantes según comentarios y pláticas informales con los catedráticos, percibe desde esta perspectiva las competencias y por lo tanto no se manifiesta de acuerdo en que sea la mejor forma de orientar el proceso educativo en la universidad. El enfoque funcionalista asume las competencias como conjuntos de atributos que debe tener una persona para cumplir con los propósitos de los procesos laborales profesionales enmarcados en funciones definidas. El enfoque constructivista asume las competencias como las habilidades, conocimientos y destrezas para resolver las dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco organizacional y el enfoque complejo asume las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y equilibrio con el ambiente”.

El planteamiento de la presente investigación se identifica con el de las competencias desde el enfoque del constructivismo y en ese sentido, para lograr una mejor comprensión del tema que abordaba la investigación, tanto a los/as estudiantes como a los catedráticos/as se les invitaba a considerar las competencias relacionales, como aquel conocimiento, pero sobre todo habilidad y destreza de relacionamiento con los/as estudiantes, que poseen los/as catedráticos. Respecto al aprendizaje significativo se les compartía de los resultados que se iban obteniendo en el ejercicio de resemantización del término de manera participativa con los/as estudiantes: aprendizaje que impacta, que es útil en la vida y en el campo laboral, que marca.

Para el abordaje del tema de las competencias relacionales se utilizaron todas las técnicas disponibles: con la técnica de los relatos de vida se abrió la posibilidad para el estudiante de que recordara una experiencia positiva o negativa referente a las relaciones entre catedráticos/as y él o ella como estudiante y reconocer cómo esta relación había impactado su aprendizaje significativo.

A través de este instrumento se obtuvo la mayor riqueza de información. Desde una visión panorámica se pudo identificar sobre todo cómo el aspecto afectivo incide en el bienestar que puedan sentir las personas. Al respecto se rescata la jerarquía de necesidades de Maslow que según Boeree (2003) se describe como una pirámide que consta de los cinco niveles de necesidades humanas para una vida digna: inicialmente se encuentran las necesidades fisiológicas básicas para mantenerse vivo, luego las necesidades de seguridad y protección, seguidas por las **necesidades de afiliación y afecto**. Dentro de

estas necesidades de afiliación y afecto se enmarcan las relaciones afectivas que se desarrollan dentro del aula. Según Maslow toda persona tiene necesidades de asociación, participación y aceptación. Se afirma que todo ser humano por naturaleza siente la necesidad de relacionarse, ser parte de un grupo, tener relaciones de amistad, de compañerismo, afecto y amor. De igual forma se reconoce que la merma o falta de satisfacción de estas necesidades produce baja autoestima y complejo de inferioridad. Se ha evidenciado en la presentación de los resultados de la investigación, los sentimientos que genera en el alumno estar en situaciones de relacionamiento positivas y negativas y cómo las actitudes de los catedráticos les impactan en el aprendizaje y en su ser como persona integral. Se puede reconocer entonces, que en el aula, los catedráticos juegan un papel fundamental para favorecer o bloquear el alcance de las necesidades de afiliación y afecto propuestas por Maslow. Es preciso recordar que las satisfacciones de estas necesidades, permiten un paso más en la escala de la pirámide de necesidades, para llegar a alcanzar las referidas a la auto realización.

En la misma línea de la afectividad, el **Efecto Pigmalión** también aporta para la discusión del tema, sobre todo tomando en cuenta las palabras que los catedráticos/as pronuncian dentro del aula y que fueron clasificadas como “palabras que iluminan” y “palabras que oscurecen” y también tomando en cuenta, la forma en que se sienten los alumnos/as en situaciones de relacionamiento positivas y negativas. Este efecto es reconocido como la teoría de la profecía autorrealizada. En el campo educativo los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas. Es posible que a los alumnos que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos, más tiempo para sus respuestas, etc. Estos alumnos, al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia. “*Patojos, ¡ustedes pueden!*” o “*es un inútil*” condiciona de alguna manera los resultados que obtengan los/as estudiantes en sus actividades escolares.

Con estímulos positivos de una forma continuada a lo largo de varios meses, se consiguen mejores resultados escolares y mejores calificaciones en los exámenes. Se entiende que cuando alguien anticipa un hecho, existen muchas probabilidades de que se cumpla. A este fenómeno en Psicología Social se le llama: “realización automática de las predicciones o la profecía que se cumple a sí misma”. El por qué sucede, estaría relacionado con una energía sutil que las personas somos capaces de enviar a otras. En la misma línea de la profecía

que se cumple a sí misma la **constante macabra** también aporta elementos para la discusión.

Las palabras que los alumnos/as escuchan y no olvidan de “*en esta clase sólo me van a ganar tres estudiantes*” o “*casi nadie gana este curso*” trae a colación la constante macabra de Antibi que considera que el fracaso de muchos alumnos está determinado por la presión social a la que están sometidos muchos profesores. Esta presión social hace referencia a que si la mayoría de alumnos en un grupo obtiene notas altas, es porque el catedrático/a ha realizado mal su trabajo, entonces por el contrario, el catedrático debe reprobado a una gran cantidad de estudiantes para considerarse buen profesor. De esta manera el profesor se constituye como un seleccionador y contribuye a la desmotivación de muchos alumnos que, en principio, no tenían ninguna predisposición contra determinada materia. El catedrático que espera reprobado a la mayoría de sus alumnos, planteará exámenes deliberadamente complejos, preguntas excesivamente largas, evaluará el punto que no impartió o encontrará otra manea de dificultarle al/la estudiante la promoción. La principal consecuencia de este problema es la desmotivación de los/as estudiantes quienes ven casi imposible el éxito de su trabajo.

Aunada de manera casi natural a la constante macabra, se encuentra la **indefensión aprendida o adquirida**, condición psicológica en la que un sujeto aprende a creer que está indefenso, que no tiene ningún control sobre la situación en la que se encuentra y que cualquier cosa que haga es inútil para resolverla. Entonces ante la sentencia de “*en esta clase sólo me van a ganar tres estudiantes*” “*usted no puede*” crea muchas veces en el alumno la apatía por alcanzar sus metas.

La indefensión aprendida consiste en la falta de fe en la eficacia de la propia acción para cambiar el rumbo de los acontecimientos, esa falta de fe que ha sido aprendida. Las consecuencias más evidentes cuando un estudiante llega a esta situación son dos: La distorsión cognitiva: creerse más incapaz e indefenso de lo que realmente es y la falta de motivación: no esforzarse para conseguir algo si se sabe que no se va a lograr. Pero, además, los alumnos con una historia de fracaso, si luchan, lo hacen más por evitar el fracaso que por lograr el éxito o por saber, un tipo de motivación poco favorecedora del aprendizaje.

La motivación y el interés, otros de los temas fundamentales en este estudio, aparecen reiteradamente en los relatos de vida y claramente como consecuencia de las situaciones de relacionamiento positivas o negativas en el

aula *"me sentía motivada"* *"con deseos de aprender"* *"inspirado"* *"con sueño"* *"con ganas de que terminara la clase"* *"deserté"* Rodríguez (2004) afirma que para que se produzca aprendizaje significativo son necesarias dos condiciones fundamentales: **predisposición o motivación** para aprender de manera significativa y presentación de un material potencialmente significativo. El autor señala que si bien Ausubel delimitó el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, fue Novak quien le dio un carácter humanista al término cuando consideró la influencia de las experiencias emocionales en el proceso de aprendizaje. Por su parte Moreira (2000) señala que *"cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados y sentimientos entre el aprendiz y el profesor"*.

Dentro del aspecto motivacional cobra relevancia según lo manifestado por los alumnos *"sentirse parte de un grupo"*, el trabajo compartido, *"encontrar los amigos en la clase"* *"a veces es más fácil entenderle a un compañero que al maestro"* *"si hay confianza nos ayudamos"*. Según los datos recabados, los/as estudiantes señalan en primer lugar de una lista de competencias docentes que favorecen el proceso de aprendizaje, una competencia didáctica y es la capacidad que tiene el catedrático para promover el trabajo cooperativo.

Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, es pertinente retomar los aportes que Leve Vygotsky, Leontiev y Luria, realizan sobre el paradigma de la **cognición situada**. Según Díaz Barriga (2003), estos autores coinciden en afirmar que la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo o aprendizaje artesanal. Su propuesta se opone directamente a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Entonces, retomando los elementos fundamentales de la cognición situada se puede afirmar que lo que suceda en el aula universitaria, como espacio destinado al proceso de educación formal, afectará de una u otra manera a sus participantes.

Según Díaz (2002) la cognición situada tiene una alta potencialidad en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares ya que de acuerdo con Ausubel, durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de

manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos. Al respecto de este punto, es relevante recordar que además de la disposición al aprendizaje es relevante la forma en que se media el aprendizaje, en ese sentido los/as estudiantes recomiendan capacitación y formación a los catedráticos universitarios para mejorar las técnicas, estrategias y didáctica de su materia. Algunos señalan que sobre todo hay que atender a los catedráticos que no tienen formación en educación y otros que enfocan de otra manera el problema, hacen un llamado al rescate de la vocación de los docentes. De entrada, si el catedrático según los/as estudiantes no manifiestan interés en ellos/as *“soy un número más” “sólo anotaba en el pizarrón y no se daba cuenta de si estábamos entendiendo” “llegaba con sus mismas hojas amarillentas”* claramente es perceptible que no se está cerca de la promoción de aprendizajes significativos.

Por su parte Pérez (2007) complementa haciendo alusión a que el aprendizaje es más que un acto estrictamente individual. Afirma que es un proceso que se desarrolla en concretas situaciones sociales donde se ven representados los rasgos culturales de la sociedad, que para el caso de esta investigación, se circunscribe en primera instancia al salón de clase, escenario cotidiano del proceso enseñanza-aprendizaje. Se reitera que para el aprendizaje situado sean vitales las relaciones que se establece en el aula como escenarios físico y cultural.

Díaz (2003) menciona que Vigotsky propone la idea de la **dobles formación**, al defender que toda función cognitiva aparece primero en un plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva. En la presente investigación se dedicó un apartado especial a las relaciones entre estudiantes y su vínculo con el aprendizaje significativo. Se encontró una alta demanda de los estudiantes participantes de la investigación, tanto hombres como mujeres, respecto a la participación en clase y el reconocimiento que en su gran mayoría dan, a los resultados del trabajo en grupos.

Los/as mismos/as estudiantes reconocen que no todo trabajo en grupo es cooperativo, porque el hecho de trabajar reunidos en un grupo no garantiza que realmente el trabajo que se lleve a cabo sea cooperativo.

Según Enesco y Del Olmo (2005) se reconocen tres estructuras típicas de aprendizaje en el trabajo en grupo: La individualista: No existe relación entre los objetivos que persigue cada uno de los estudiantes, pues sus metas son independientes entre sí, el competitivo que es cuando los objetivos de los alumnos/as son comunes, pero no hay interés en que todos logren o manifiesten el mismo aprendizaje, la cooperativa donde los alumnos/as trabajan juntos para lograr metas compartidas. En esta última estructura la comunicación es muy estimada así como el reconocimiento de cada uno de los participantes. La responsabilidad y el compromiso son compartidos.

En los grupos de trabajo cooperativo los alumnos/as experimentan relaciones muy importantes de socialización, aceptación del otro/a, adquisición de competencias sociales como aprender a escuchar, control de impulsos agresivos, relativización de los puntos de vista, empatía, etc. Se aprecia que los estudiantes mejoran sus relaciones interpersonales al vivir la solidaridad, el respeto mutuo, los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como adoptar puntos de vista ajenos. La autoestima de los participantes también mejora.

Finalmente se puede afirmar que entre los procesos positivos del aprendizaje cooperativo y que posibilitan el logro de aprendizajes significativos están: los procesos cognitivos: la colaboración entre iguales, la regulación a través del lenguaje (ejercitar la mejor expresión oral) el manejo de las controversias (aprender a escuchar, desarrollar sentimientos de empatía, aceptar que no hay una sola verdad), solución de problemas (varias cabezas piensan mejor que una). Los procesos motivacionales: atribuciones de éxito académico (juntos es posible) y metas académicas intrínsecas (la motivación intrínseca por sobre la motivación externa) y los procesos afectivo-relacionales: pertenencia al grupo, autoestima positiva, sentido de la actividad (es agradable pertenecer a un grupo y que te necesiten, así como necesitar a los demás para alcanzar algún objetivo común). Los procesos positivos no se establecen de manera lineal, se entrelaza y opera entre ellos un efecto de retroalimentación que los fortalece.

De manera complementaria al tema del trabajo cooperativo, también es importante retomar los aportes de Vigotsky referentes a la **zona de desarrollo próximo** la cual hace referencia según Parkin (1999) a que cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de

desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que denomina “zona de desarrollo próximo”. Se aprecia entonces cómo el aprendizaje se considera como una construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. ¿Qué sucede entonces con los estudiantes universitarios cuando el catedrático no favorece la participación en el aula? ¿Qué cuando el catedrático no manifiesta interés en el aprendizaje del estudiante y se dedica sólo a “impartir la clase”? Y por otro lado ¿a qué nos invita la revelación de que existe discriminación entre los mismos estudiantes? Si bien el aprendizaje es un proceso muy personal, el protagonismo del catedrático sobre todo y los pares, sigue siendo fundamental en tanto posibilite el andamiaje para la superación del desarrollo cognitivo personal.

Por su parte Morris (1997) que se ocupa del estudio de los procesos que producen cambios relativamente permanentes en el comportamiento del individuo, hace referencia al **proceso de asimilación-acomodación** como determinante del aprendizaje, según el cual cada individuo asimila un nuevo conocimiento según su estructura cognitiva acomodándolo a los conocimientos previos. Según los datos obtenidos en la investigación, puede apreciarse cómo este proceso de asimilación-acomodación se ve favorecido cuando el catedrático se preocupa de conocer a sus alumnos, cuando toma en cuenta sus opiniones y se preocupa de verificar el logro de los aprendizajes. Caso contrario sucede cuando los catedráticos a través de sus actitudes de indiferencia o de no promoción de la participación, establecen un monólogo en los salones donde la preocupación por la verificación del aprendizaje no está presente.

Como tema fundamental dentro del aprendizaje significativo Díaz (2007) menciona los **presaberes** o conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. Afirma que la significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el/la estudiante y que la importancia de los conocimientos previos había sido ya anteriormente sugerida por autores como Bartlett y Kelly, pero adquiere mayor protagonismo al producirse gran coincidencia en las investigaciones que durante los años 70 realizaron Ausubel, Viennot y Novak. Para el tema de presaberes es relevante recordar los datos que arrojó la investigación en torno a la participación en clase, la importancia que da el/a catedrático/a a lo que piensan y saben los estudiantes y por el contrario, la negación a la participación y el diálogo, el desinterés por lo que piensan y saben los estudiantes y los señalamientos de que “no saben nada”. En los relatos de vida se logró apreciar

cómo los catedráticos/as consideran o no importancia a los conocimientos previos del/a estudiante.

Por su parte Morales (2006) aporta a la discusión desde la idea de los **aprendizajes no pretendidos**. Al respecto afirma que *“Una manera de visualizar la importancia de nuestra relación con los alumnos, es pensar en los resultados no pretendidos. Nosotros pretendemos que nuestros alumnos aprendan unas cosas... pero puede suceder que además (o en vez de...) estén aprendiendo otras, que preferiríamos que no aprendieran, pero que sí las aprenden porque sí se las enseñamos nosotros aunque no nos demos mucha cuenta (o nos la damos a medias, pero sin dar especial importancia a este aprendizaje no pretendido). Por ejemplo, ¿enseñamos matemáticas o enseñamos a odiar las matemáticas? Lo que se enseña, sin querer enseñarlo, y lo que se aprende, sin querer aprenderlo, puede ser, y es con frecuencia, lo más importante y lo más permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto a su vez depende, al menos en buena medida, del estilo de relación que establecemos con los alumnos”*. Esta idea de enseñanzas y aprendizajes no pretendidos, la ilustran los alumnos en la investigación al hacer referencia al catedrático/a como ejemplo a seguir, cuando mencionan *“aprendí a odiar las matemáticas”*, cuando reconocen los mensajes del lenguaje gestual de sus catedráticos.

La recopilación de información referente a las competencias relacionales en específico, despertó mucho interés y expectativas en los/as estudiantes participantes en la investigación. En la socialización de resultados, casi invariablemente, al terminar la exposición, surgía la duda por parte de los/as estudiantes si los resultados de la investigación originarían cambios en los docentes. Algunos/as estudiantes más directamente hacían alusión a si se lograría el cambio en los “malos catedráticos”. Al respecto de este tema, en pláticas informales, tanto alumnos/as, personal administrativo e incluso algunos/as catedráticos/as manifestaron sus dudas al respecto. Se comenta que *“los catedráticos titulares están protegidos” “que se evalúa mal a los catedráticos y no pasa nada” “nada más los mandan a un cursito de capacitación y ya” “¿hacer algo? para qué, después toman represalias” y que incluso “hay intereses políticos y por eso no se hace nada”*.

Revisando el Reglamento de Carrera Universitaria del Personal Académico y el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en busca de información relevante para la investigación, únicamente se encontraron los siguientes datos: En el apartado de las prohibiciones del personal académico: *“al personal académico*

le está prohibido: hacer discriminaciones por motivo de orden político, social, religioso, racial o de género” y en el apartado de prohibiciones del reglamento del personal académico fuera de carrera, *“se prohíbe intimidar al (a la) estudiante por expresar sus dudas, sugerencias y mejoras en las técnicas pedagógicas, con la única finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Sobre la evaluación del desempeño laboral de los catedráticos se puede leer: *“los aspectos relacionados con el desempeño laboral a evaluar, estarán contenidos en los instrumentos de evaluación que defina cada unidad académica o dependencia no adscrita a unidades académicas, atendiendo a las atribuciones que desempeña el personal académico”*. Al respecto se tuvo a la vista un instrumento de evaluación del desempeño docente de una unidad académica, donde sólo el 10% de los ítems recoge de alguna manera el aspecto de las relaciones en el aula.

Conviene señalar la intervención de una estudiante al momento de finalizar una actividad de socialización de los resultados de la investigación, donde hacía referencia a que muchas veces existen “malos catedráticos” porque tienen la complicidad de los estudiantes. *“A los estudiantes les gusta que haya ese tipo de profesores, porque se gana fácil el curso, porque muchas veces se vuelven amigos y porque algunos son sobornables”* Al respecto sugería el fortalecimiento de la formación de los/as estudiantes en valores.

Al respecto de las competencias relacionales se puede concluir que:

- ✓ El enfoque de la educación por competencias es un tema sobre el que no se ha llegado a consenso por parte de las unidades académicas participantes en la investigación. De igual manera el tema a nivel internacional todavía es punto de diferentes debates. Para los efectos de la presente investigación se tomó como referencia el aporte de Tobón citado por UNESCO y que hace referencia a las competencias relacionales como el conocimiento, habilidades y destrezas que tiene el docente en el relacionamiento con sus alumnos.
- ✓ Las competencias relacionales tienen un fuerte vínculo con la promoción de aprendizajes significativos desde diferentes enfoques. Partiendo de la importancia que para el aprendizaje significativo tiene la motivación y disposición para el aprendizaje, se evidencia según los datos obtenidos, que estas condiciones se ven afectadas de manera positiva o negativa según sean las relaciones que el catedrático/a establece con sus alumnos/as en el aula.

- ✓ Contrastando la interpretación del Efecto Pigmalión, la constante macabra y la indefensión aprendida con los datos obtenidos en la investigación, se constata que lo que el catedrático/a diga a los estudiantes y cómo lo diga repercute grandemente en la percepción que tenga el estudiante de él/ella mismo/a y de su posibilidad de éxito en los estudios.
- ✓ A partir de los conceptos de aprendizaje situado, doble formación y zona de desarrollo próximo relacionados con los datos obtenidos en la investigación, se evidencia la importancia que tiene la participación en clase, el trabajo cooperativo y un ambiente agradable en el aula, elementos que son determinados por el tipo de relaciones que el catedrático/a establece con sus alumnos/as.
- ✓ Analizados los datos obtenidos en la investigación, en referencia al proceso de asimilación-acomodación y la identificación de los presaberes o conocimientos previos propiciados por parte del catedrático/a, se pudo determinar que estos favorecen el logro de aprendizajes significativos, en tanto el catedrático/a demuestra interés por los estudiantes y su aprendizaje y es abierto a la participación.
- ✓ Las competencias relacionales en el aula, son un tema de enseñanza y aprendizajes no pretendidos.

Para cerrar el capítulo de la discusión de resultados, se retoma el tercer objetivo específico planteado en el proyecto de investigación, y que está relacionado con la identificación de las competencias docentes que favorecen el aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios. Además, a partir de este objetivo específico, el tema de las competencias docentes se configuró en una de las variables de la investigación y que, a la vez, guió la presentación y el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Cuando se habla de competencias se hace referencia, como expresa Bozu (s/f), una síntesis de una definición de competencia debe incluir elementos tales como que integra el saber, el saber hacer y el saber ser, que se constituye de conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles, que tiene relación con la acción, que está vinculada a un contexto o a una situación dada y que facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas.

Para el tema que ocupa esta discusión, es importante tomar en consideración que el ejercicio docente se constituye hoy por hoy en un reto. Se actúa en un escenario de cambios, de transformaciones y de evolución que han determinado una nueva manera de hacer docencia, una evolución en la figura y la función de los docentes. Así, como expresan Salazar y Chiang (2007), en el cambio de paradigma del docente universitario, éste deja de ser un actor principal para transformarse en un facilitador de la enseñanza. Estas nuevas condiciones ya producen cambios en el perfil del estudiante y por tanto, exigen otras competencias de los docentes, así como una nueva modalidad de interacción alumno-profesor. No hay duda que la sociedad del conocimiento en la que estamos insertos, está planteando diversas demandas en todos los ámbitos del quehacer humano, especialmente en el ámbito de la educación y la docencia.

Los resultados obtenidos de las respuestas proporcionadas por los docentes que respondieron la entrevista, permiten identificar que las ideas o lo que los docentes consideran que es una competencia, pueden ser interpretadas en la línea de lo que implica un cambio de paradigma; así *“organizar situaciones de aprendizaje”*, *“organizar, gestionar”*, *“la habilidad para orientar actividades”*, *“programar y planificar asignaturas utilizando modelos educativos actuales”*, como respondieron, algunos docentes, son competencias que están contempladas en el marco de un nuevo paradigma en la educación y en ellas, de manera implícita, está la evolución en la figura del docente quien ahora se ve como gestor, como orientador.

Del mismo modo, respuestas tales como *“trabajar en equipo”*, *“trabajo cooperativo”*, *“evaluar y retroalimentar”*, *“utilizar variadas estrategias de enseñanza aprendizaje cognitivo-constructivistas”*, permiten identificar un cambio en el rol del docente en el desarrollo de la práctica educativa porque el docente debe ser capaz de generar en el alumno un progreso real de mejoramiento de aprendizajes significativos y autónomos. Así, como apuntan Salazar y Chiang (2007), hay una exigencia hacia el docente de destrezas y competencias nuevas: aquellas que le permitan desarrollar el aprendizaje colaborativo, facilitar la interacción y potenciar las condiciones que puedan aportar a cada estudiante aquellos elementos indispensables para desarrollar la capacidad de interdependencia positiva, la capacidad de autoevaluación grupal, el compromiso personal con el éxito del grupo, la responsabilidad, capacidades y habilidades individuales y sociales para realizar aportes al grupo.

Sin embargo, tal como se identificó en algunas respuestas, es innegable que subsisten ideas orientadas al ejercicio docente, a la función docente, desde un

paradigma tradicional, centrado en el docente y sin mayor protagonismo del alumno: “conocer la disciplina que trabaja con sus alumnos”, “competencia curricular”, “dominio del tema que imparte”, “conocimiento del área donde se desenvuelve”, “dominio del tema”, “formador pedagógico-didáctico”, “la capacidad de enseñar y organiza”. Estas respuestas, aunque no necesariamente evidencian la prevalencia del paradigma lineal, tradicional, sí se interpretan más en la línea del protagonismo del docente en el proceso enseñanza aprendizaje.

El nuevo paradigma en la educación, el cambio y evolución en la figura y en el rol del docente exigen a éste la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje cognitivo constructivistas, tal como respondió uno de los docentes entrevistados. La utilización de estrategias tales como resúmenes, ilustraciones, analogías, mapas conceptuales, entre otros, viabilizan el logro de aprendizajes significativos, pero representan para el docente un ejercicio de actualización constante, de motivación, de compromiso, de tiempo, entre otras cosas, con las que seguramente muchos docentes no están del todo de acuerdo, o se ven rebasados por una exigencia para la cual no están preparados porque, como dice Zabalza (s/f), nadie sabe de aprendizaje, muchos saben de enseñanza, de cómo enseñar, y se han curtido en ese trabajo, pero de aprendizaje, de cómo aprenden los estudiantes no se tiene idea. Hay cambios en el papel a desempeñar por el profesor.

Algunos docentes no están de acuerdo con las competencias. Uno de los docentes de una unidad académica, que respondió a la entrevista dijo “Es discutible lo de “competencias”. No comparto esta visión”. Según Zabalza - aunque no se puede asegurar que este sea el caso- hay mucha gente que se siente profesional de lo que se formó en la universidad y lo otro, como profesor, es un pequeño esfuerzo suplementario que hace en ciertas horas que figuran fuera de su horario natural y por ello tardan muchísimo en acabar de entender que parte del problema que tienen es un problema común con otros profesores, y que parte de las cuestiones que se tienen que plantear son cuestiones que tienen que ver con ser profesor universitario de algo. Es una pequeña formación la que tienen en el aspecto pedagógico.

Esto es una innegable realidad en las universidades, hay muchos profesionales desempeñando la función docente teniendo muy pocos conocimientos de pedagogía, aunque muchos conocimientos de su disciplina o de su especialidad.

No deja de ser preocupante por el hecho de que, como se ha venido mencionando, los vertiginosos cambios a los que la sociedad está sometida

suponen demandas más amplias y específicas en el campo profesional. Como indica Bar (1999), la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender. Esto implica, el desarrollo por parte de los docentes de conocimientos, destrezas y actitudes para actuar eficazmente ante las demandas de este contexto.

En el marco de las competencias docentes con las cuales se pretende lograr un aprendizaje significativo, las competencias relacionales ocupan un lugar preponderante. Refiriéndose a estas competencias, los docentes expresaron pensamientos tales como: *“buenas relaciones humanas”*, *“buena relación con los alumnos”*, *“socializar con el estudiante”*, *“relaciones interpersonales”*, *“capacidad de relacionarse adecuadamente con el alumno”*. Sin embargo, no puede presumirse la prevalencia de estas competencias relacionales sea grande dentro de las respuestas de los docentes. En todo caso, puede inferirse que las reconocen y las nombran, pero que no tienen un protagonismo grande en el imaginario de los docentes.

Otra competencia que es necesario discutir por la casi ausencia total en las respuestas de los docentes, es la referida al uso de la tecnología. En el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación es donde, como dice Bar, los docentes viven la transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro. Hoy por hoy hay docentes que se resisten al uso de la tecnología porque se sienten superados, rebasados por los cambios, porque les infunde temor, porque creen que ya no aprenderían a usarla, porque les genera incertidumbre, porque creen que la edad es un factor que ya no les favorece o simplemente porque no les gusta. Aunque es necesario apuntar en este análisis que muchas veces las limitaciones institucionales no permiten que el docente pueda tener acceso constante o periódico a la tecnología en los salones de clase y tienen, necesariamente, que recurrir a las formas tradicionales de actividad pedagógica.

En los resultados alcanzados se evidenció que la competencia a la que hicieron más referencia los docentes es la competencia didáctica, entendida ésta como la facilidad por parte del docente de trasladar de manera asequible a los estudiantes los contenidos de las ciencias que imparte. Esto puede significar

que el docente sigue viéndose como actor responsable del aprendizaje del alumno y como responsable de facilitar los escenarios de aprendizaje, en cuyas ideas subyace el rol pasivo del alumno. Y esto en sí mismo no es malo, sólo habría que procurar visibilizar un tanto más al alumno.

Morales (2009), refiriéndose a las competencias docentes, expresa que poner al alumno en el centro del aprendizaje tiene consecuencias para el profesor, porque el nuevo énfasis en el aprendizaje del alumno lleva a otros énfasis en las actuaciones del profesor. En ese sentido, cambia el papel y el trabajo del docente porque, además de competencias necesarias en cualquier situación, se requiere el desarrollo de otras competencias que tienen que ver con el diseño de tareas de aprendizaje, desde la idea de que se aprende haciendo; todo lo relativo a la evaluación, desde la idea de que se aprende cuando se pueden corregir los propios errores a tiempo; y las competencias relacionales por la importancia que reviste en el aprendizaje la relación que se logre establecer con los estudiantes.

Hay que partir de la idea de que las competencias no son dones innatos, sino que se aprenden y se desarrollan por mediación pedagógica; en ese sentido, la exigencia de las competencias docentes está vinculada a una necesidad de actualización en la materia por parte de los docentes, lo que a su vez, representa una actitud receptiva y abierta a los cambios por parte de ellos. Se necesita la convicción de renovarse, de ver el cambio como una realidad positiva y retadora y no como algo amenazante y, sobre todo, de que el cambio es posible y necesario.

Es necesario profesionalizar a los docentes para el desarrollo de competencias que le permitan actuar en una realidad compleja, cambiante, diversa y en constante evolución. Y también que le permitan prepararse para ceder protagonismo. En palabras de Morales, *“De Bolonia nos ha venido un nuevo énfasis: en la enseñanza universitaria el acento ya no va a estar en el profesor que enseña sino en el alumno que aprende”*.

Es necesario apuntar, sin embargo, que para el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el tema de las competencias es un tema no abordado y no aplicado. Está, a decir de algunas autoridades, “en pañales” y no existe una suficiente formación en el tema. En ese sentido, sobre las competencias docentes poco se dice. En las unidades académicas involucradas en el estudio no existe un perfil que permita identificar las competencias que deben cualificar a los docentes, en función de un mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Sin embargo, es válido agregar que lo que hace importante los resultados sobre este tema que fueron presentados, es que representan los pensamientos, las creencias, los conocimientos de los docentes de las unidades académicas que participaron, porque están presentadas en este informe tal como ellos las dijeron en sus respuestas y eso se ha convertido en el insumo básico para la realización de esta discusión y en los indicadores de la idea de competencias que tienen los docentes. A partir de estas respuestas se logró establecer una identificación y una clasificación de tipos de competencias, desde algunos autores, a la cual se vincularon las respuestas proporcionadas por los docentes.

Resulta importante exponer aquí que, con resistencia de algunos docentes y con aceptación de otros, aunque oficialmente no se trabajen en la universidad, de alguna manera los docentes tienen la noción de competencia y, al tenerla, existe la posibilidad de que en el ejercicio de su profesión se apliquen todos o alguno de los elementos que la integran, en el entendido de que el aprendizaje no es sólo cognitivo sino desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir y que estas cuatro dimensiones del aprendizaje deben considerarse como un todo. El mero hecho de que ellos consideraran que esas son competencias importantes en un docente apunta a la posibilidad de que las apliquen.

De lo anteriormente dicho, vale la pena reconocer que los saberes y competencias de los docentes son resultado no sólo de su formación profesional, sino de aprendizajes adquiridos en el transcurso de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. Esto es menos difícil comprenderlo si se parte de la realidad en la que actúan los docentes en sociedades como la guatemalteca. En su quehacer cotidiano está inmersa la realidad de una población sumamente heterogénea, diversa, con características socio-económicas-culturales muy particulares, como la población de estudiantes de la USAC, en la cual actúa y la cual define el modo de ser docente, el papel que ha de jugar, el rol que ha de desempeñar en el ejercicio mismo de la docencia.

Al respecto de las competencias docentes que favorecen el aprendizaje significativo se puede concluir que:

- ✓ En la identificación y clasificación que se hizo en base a las respuestas de los docentes, respecto a las competencias docentes más importantes para ellos, la competencia didáctica fue a la que hicieron más referencia, entendida esta competencia como la facilidad por parte del docente de trasladar de manera asequible a los estudiantes los contenidos de las ciencias que imparte. Le siguió en cantidad de respuestas la referida a competencias cognitivas.
- ✓ Las competencias docentes son objeto de aceptación para unos docentes y de resistencia para otros, lo cual se infiere a partir de las apreciaciones de los docentes que respondieron la entrevista, cuyas respuestas fueron expresadas abiertamente lo que permitió convertirlas en el insumo básico y en los indicadores de la idea de competencia que ellos manejan.
- ✓ Es innegable la necesidad de un nuevo papel docente y de un nuevo modelo de formación docente, sobre todo en el nuevo milenio que obliga a la construcción de una nueva manera de educar y de una nueva educación. Sin embargo, en la USAC el tema de las competencias no es abordado, no se trabaja, no se aplica.
- ✓ En las unidades académicas con que se trabajó la investigación, no existe un perfil docente que permita identificar las competencias que deben cualificarlos en función de un mejoramiento continuo de la calidad educativa.

VIII. CONCLUSIÓN

A través de los resultados de la investigación “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo” se ha llegado a evidenciar desde diferentes ángulos cómo las relaciones que establece el catedrático/a en clase incide de manera positiva o negativa en el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

IX. RECOMENDACIONES

Dada la importancia de las competencias relacionales en el aula y su vínculo con el aprendizaje significativo, que se ha evidenciado a través de la presente investigación, se plantea el abordaje del mismo en la Universidad de San Carlos de Guatemala, cumpliendo así con el cuarto objetivo de la investigación y de acuerdo a los siguientes lineamientos:

1. Integrar el aspecto relacional en los reglamentos de la Universidad de San Carlos, atendiendo con especial atención el tema del acoso sexual.
2. Elaborar y o mejorar los perfiles de catedráticos/as más idóneos según cada unidad académica con un enfoque más integral, considerando las competencias relacionales como transversales en todas ellas.
3. Adecuar y diversificar los mecanismos e instrumentos de evaluación con fines de mejora, acordes a los perfiles de catedráticos/as anteriormente especificados y por lo tanto considerando con interés, la inclusión de las competencias relacionales como elemento a ser evaluado.
4. Renovar desde el contenido y la metodología, la oferta de formación, capacitación y actualización de docentes, incluyendo temas fundamentales que puedan mejorar las relaciones interpersonales en el aula.
5. Incluir explícitamente en los programas de estudio de todas las carreras de formación de formadores, la importancia de las relaciones en el aula desde distintos enfoques y autores.
6. Garantizar que el número de alumnos/as por aula permita al catedrático/a una adecuada relación con cada uno de sus estudiantes y viceversa.
7. Darle un seguimiento sistemático e intencionado al tema de las competencias relacionales en el aula.
8. Promover y apoyar efectivamente las iniciativas de investigación en educación.

XI REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aignerren (2002) Grupos de discusión y grupos focales. Disponible en <http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/01/grupo-de-discusin.html> consultada en mayo 2009.

Allen y otros (2008). Students' predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning. *Communication Education*, 57(1), 20-40.

Bain (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.

Bandura (1984). Teorías del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa-Calpe.

Bar, Graciela (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. Disponible en: <http://www.oei.es/de/gb.htm> Consultada oct. 2010

Bauman (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Arcadia.

Behrens, S. & Jablon (2008). Speaker perceptions of communicative effectiveness: Conversational analysis of student-teacher talk. *Journal of College Science Teaching*, 37(3), 40-44.

Bisquerra (2004) Competencias emocionales y educación emocional. Disponible en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf> consultada el 14 de mayo 2009

Boeree (2003) Teorías de la personalidad, de Abraham Maslow. Disponible en <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/maslow.htm> consultada el 12 de mayo 2009

Bozu, Zoia (s/f). El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. Universitat de Barcelona.
Disponible en:
http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_es_bozu.pdf Consultada oct. 2010

Buendía y otros (2005). La investigación observacional. En *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Cano (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó.

Cano (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Consultado el 9 de julio de 2009, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Celdrán y Escartín (2008) ¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Un estudio cualitativo. Disponible en http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/42168060.html consultada el 15 de mayo 2009

- Colás y otros (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Covarrubias y Martínez (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. Perfiles educativos, Año/vol. XXIX, número 115. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F., México.
Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211504.pdf> consultada oct. 2010
- Ciurana (1999) El pensamiento complejo. Edgar Morin y la crisis de la modernidad. Río de Janeiro: Garamond
- Del Moral (2004). Redes como soporte a la docencia. En R. Rodríguez, J.
- Díaz. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. McGRAW-HILL, México. Disponible en:
<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategia.pdf> Consultada nov. 2010.
- Díaz. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> agosto 2010
- Entwistle (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Feldman (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education*, 5(3), 243-288.
- Gros, B. & Romañá, T. (2004). Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Barcelona: Octaedro.
- Imbernon (Coord.) (2002). La educación en el Siglo XXI. Los restos del futuro inmediato. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Hernández, P. (2005) Conceptualización del proceso de la investigación Educativa. En Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill
- Gallegos, M. (2000) La epistemología de la complejidad como recurso para la educación. Disponible en
http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Gallegos_Miguel.PDF consultada julio 2009
- Giménez, F. (2001) Lecciones sobre René Descartes. Disponible en
<http://www.filosofia.net/materiales/tem/descart.htm>. consultada el 19 de julio 2009
- López (2004) ¿Influyen las expectativas de los padres sobre los hijos?
Tomado de http://www.craaltaribagorza.net/article.php3?id_article=229&var consultada en abril 2009
- Martínez García y otros (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 9, 183-198.

- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html> consultada agosto 2010
- Meughan (1998) Formación por Competencias. Madrid: Cinter
- Miller, A.S. (2008). Students that persist: caring relationships that make a difference in higher education. Informe on-line de investigación. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/ED ED497500>) consultada en febrero 2010
- Monereo y otros (1995). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- Morales. (2009). Ser profesor, una mirada al alumno. Universidad Rafael Landívar. Primera edición. Guatemala.
- Morales (2006) La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos. Guatemala: URL-KFW
- Moreno, J. y otros (2002) Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo. Disponible en www.pensamientocomplejo.com.ar/doc.asp?IdDocumento=49 consultada el 10 de julio 2009
- Morris, Charles (1997). Introducción a la Psicología, Prentice Hall
- Organización de Estados Iberoamericanos. Las fuentes del curriculum Disponible <http://www.oei.es/oeivirt/curricie/curri03.htm> consultada el 20 de mayo 2009.
- Ortiz y Mariño (2004) La profesionalización del docente universitario. Disponible en <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2004/5/189404504.pdf> consultada el 12 de mayo 2009
- Pérez (2007) Naturaleza de las competencias básicas. Cantabria: Consejería de educación
- Parkin (1999) Exploraciones en neuropsicología cognitiva. Madrid: Panamericana
- Rivera M., Jorge L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de Investigación Educativa Año 8 No. 14 (2004). Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf. Consultada oct. 2010
- Rodríguez P., Ma. Luz (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>. Consultada febrero de 2010
- Romero I. Gonzalo, Caballero G. Amparo. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. . Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240849938.pdf Consultada oct. 2010
- Rueda (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>. Consultada octubre 2010

- Salazar, Carlos, Chiang, Margarita. (2007). Competencias y educación superior, un estudio empírico. Horizontes Educativos, Vol. 12, Nº 2: 23-35, 2007. Chile. Disponible en: http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/2007/12_2/2%20competencias%20y%20educacion%20superior%20un%20estudio%20empirico.pdf Consultada oct. 2010.
- Sánchez (2009). Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos. Málaga. Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2546/17677907.pdf> Consultada oct. 2010
- Saravia (2004). Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional. Tesis doctoral universidad de Barcelona. Disponible en http://www.tesisenred.net/TDX-1001104-085258/index_cs.html. consultada en febrero 2010
- Sherman (2004). Responsiveness in teaching: Responsibility in its most particular sense. The Educational Forum, 68(2), 115-124.
- Smith, K. & Simpson, R. (1995). Validating teaching competences for faculty members in higher education: A national study using the Delphy method. Innovative Higher Education, 19(3), 223-234.
- Teven (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. Communication Education, 56(3), 382-400.
- Tobón (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Madrid: Acción Pedagógica
- UNESCO (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org> consultada en febrero 2010
- Universidad de San Carlos de Guatemala (2000). Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal Académico. En Recopilación de leyes y reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Disponible en https://www.ingenieria-usac.edu.gt/reglamentos/Leyes_y_Reglamentos_de_la_USAC.pdf Consultada julio 2010
- Universidad de San Carlos de Guatemala (2000). Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En Recopilación de leyes y reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Disponible en https://www.ingenieria-usac.edu.gt/reglamentos/Leyes_y_Reglamentos_de_la_USAC.pdf Consultada julio 2010
- Villasmil y otros (1999). Trabajo visión, misión y perfil integral del profesor universitario. Comunicación presentada en el Primer encuentro universitario Perfeccionamiento integral del profesor universitario. Universidad Central de Venezuela. Disponible en [http://www.uib.es/depart/gte/edutec/material/cd_venez/Web%20Encuentro%20\(cd\)/yvillasmil.htm](http://www.uib.es/depart/gte/edutec/material/cd_venez/Web%20Encuentro%20(cd)/yvillasmil.htm). Consultada marzo 2010

Zabalza (s/f). Competencias Docentes. Universidad de Santiago de Compostela, España. Disponible en:
<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>
Consultada octubre de 2010

Zabalza (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

XII ANEXOS



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación
Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

SEXO F - M Unidad académica: _____ Jornada: _____

Semestre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

¿Me cuentas tu experiencia?

Trae a tu memoria a algún catedrático o catedrática universitaria al que recuerdes por la forma en que se relacionaba con sus estudiantes. Puede ser un recuerdo agradable o desagradable. ¿Me cuentas tu experiencia? ¿Cómo era su actitud? ¿Qué hacía para que fuera agradable o desagradable su relación con los estudiantes? ¿Cómo te hacía sentir? ¿Crees que su forma de relacionarse con los alumnos/as tenía relación con el aprendizaje significativo de su materia?

EL CATEDRÁTICO QUE RECUERDO PARA ESTE EJERCICIO ES DE SEXO: F - M

5. ¿Cree que influye en el aprendizaje de los alumnos/as la manera en que los catedráticos/as se relacionan con ellos/as? Por favor explique

6. ¿Cómo describiría la relación que establece con sus estudiantes? ¿por qué?

7. ¿Se relaciona igual con sus alumnos que con sus alumnas? Por favor explique

8. ¿Y cómo se relacionan los estudiantes con usted? ¿Hay alguna diferencia según sean hombres o mujeres?

9. ¿De qué manera cree que motivamos los catedráticos/as a los/as estudiantes al aprendizaje? Y ¿de qué manera los/as desmotivamos?

10. ¿Cómo influye en Ud. la forma en que los/as estudiantes se comportan en clase? Por favor explique (por favor responda en la parte de atrás de la hoja)

11. Por otro lado ¿Cree que influye el clima dentro del aula para el logro de aprendizajes significativos? ¿De qué manera?

12. ¿Cómo describiría usted un clima en el aula NO propicio para el aprendizaje?

13. ¿Cree que influye en el logro de aprendizajes significativos la forma en que los/as estudiantes se relacionan entre ellos dentro del aula?

14. ¿Cuáles serían sus propuestas para mejorar el relacionamiento entre catedráticos/as y alumnos/as?

Lugar y fecha: _____

¡Su experiencia y opinión, son valiosas e importantes!



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –
EFPEM-

Unidad de Investigación

Proyecto “Competencias Relacionales y su Vínculo con el Aprendizaje Significativo”

GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES

Unidad académica: _____

Semestre que cursan: _____ Jornada: _____

Curso o materia: _____

Número de participantes: _____ Lugar y fecha: _____

Preguntas estímulo

1. ¿Qué es para ustedes un aprendizaje significativo? Ejemplos?
2. ¿Qué elementos del proceso de enseñanza aprendizaje consideran que influyen en lograr aprendizajes significativos?
3. ¿Qué características en un catedrático contribuyen para lograr aprendizajes significativos?
4. ¿Cómo es la relación de los catedráticos con ustedes?
5. ¿Qué importancia creen que tiene en el aprendizaje significativo la relación que los catedráticos han desarrollado con ustedes?
6. Durante su experiencia universitaria, ¿han conocido algún catedrático que considere que para ser buen catedrático debe reprobado a una gran cantidad de estudiantes?
7. ¿Creen que influye en su aprendizaje, lo que los maestros piensan de ustedes o las expectativas que tienen de ustedes? ¿De qué manera?
8. ¿Cuáles son las formas más eficientes en que los catedráticos logran motivar su aprendizaje?

9. Por el contrario ¿Conocen casos donde la actitud del docente hacia los estudiantes ha hecho que estos se retiren del curso o de la universidad?
Por favor relaten la experiencia
10. Ahora pensemos a la inversa ¿Qué actitudes de ustedes estudiantes creen que puedan influir de manera positiva o negativa en el desempeño de los catedráticos?
11. ¿Cómo describirían ustedes un clima en el aula propicio para el aprendizaje?
12. ¿Qué es lo que más valoran de la relación que se da entre los estudiantes en el aula?
13. ¿qué aprendizajes significativos han logrado ustedes a partir de la relación que se da entre los estudiantes en el aula?



Universidad de San Carlos de Guatemala
 Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
 Unidad de Investigación
 Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

OBSERVACIÓN DE CLASES

Unidad académica: _____
 Número de estudiantes: _____ Semestre: _____ Jornada: _____
 Curso o materia: _____
 Sexo catedrático/a: _____ Lugar y fecha: _____
 Actividad: _____

LISTA DE COTEJO

Indicadores	SI	NO	Observaciones
El catedrático/a inicia su clase puntualmente			
El catedrático/ saluda			
Llama a los estudiantes por su nombre			
Propicia la participación			
Relaciona el contenido con el contexto			
Relaciona el contenido con la vida diaria			
Se dirige a los alumnos de manera cordial			
Mira a los estudiantes cuando conversa con ellos			
Su postura corporal es relajada			
Tiene una actitud atenta de escucha en las intervenciones de los estudiantes			
Manifiesta interés porque los estudiantes estén siguiendo la clase			
Envía mensajes positivos			
Se manifiesta contento de estar en clase			
Resuelve los inconvenientes tranquilamente			

Usa un tono de voz que motiva a la escucha			
Explica y motiva la realización de las tareas			
Atiende a los estudiantes que así lo requieren al finalizar la clase			
Los alumnos/as se manifiestan relajados en clase			
Sonríen en clase			
Manifiestan atenta escucha al catedrático			
Manifiestan atenta escucha a sus compañeros			
Manifiestan sus dudas y comentarios abiertamente			
Muestran actitudes solidarias entre ellos			
Se dirigen al catedrático con respeto			



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación
Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

Tu opinión es valiosa!

SEXO F - M Unidad académica: _____ Jornada: _____

Semestre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

1. LAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS/AS UNIVERSITARIOS/AS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- a) ¿Qué es para ti un aprendizaje significativo?
- b) Según tu opinión ¿De qué manera la forma en que se relacionan los alumnos y alumnas en el aula universitaria se vincula con su aprendizaje significativo?
- c) Escribe alguna experiencia
- d) Escribe alguna propuesta relativa al tema



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación
Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

Tu opinión es valiosa!

SEXO F - M Unidad académica: _____ Jornada: _____

Semestre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

2. LAS RELACIONES ENTRE LOS CATEDRÁTICOS/AS Y LOS ALUMNOS/AS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- a) ¿Qué es para ti un aprendizaje significativo?
- b) Según tu opinión ¿De qué manera la forma en que se relacionan los catedráticos/as universitarios/as con los alumnos/as se vincula con el aprendizaje significativo de su materia?
- c) Escribe alguna experiencia
- d) Escribe alguna propuesta relativa al tema



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación
Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

Tu opinión es valiosa!

SEXO F - M Unidad académica: _____ Jornada: _____

Semestre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

3. EL LENGUAJE GESTUAL O CORPORAL DE LOS CATEDRÁTICOS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- a) ¿Qué es para ti un aprendizaje significativo?
- b) Según tu opinión ¿De qué manera el lenguaje gestual o corporal de los catedráticos/as influye en el aprendizaje significativo de su materia?
- c) Escribe alguna experiencia
- d) Escribe alguna propuesta relativa al tema



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación
Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

Tu opinión es valiosa!

SEXO F - M Unidad académica: _____ Jornada: _____

Semestre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

**4. LAS RELACIONES DEL CATEDRÁTICO/A CON SUS ALUMNOS/AS Y LA
MOTIVACIÓN A APRENDER**

- a) ¿Qué es para ti un aprendizaje significativo?
- b) Según tu opinión ¿De qué manera los catedráticos motivan con su relación con los/as estudiantes al logro de aprendizajes significativos?
- c) Escribe alguna experiencia
- d) Escribe alguna propuesta relativa al tema



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación
Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

Tu opinión es valiosa!

SEXO F - M Unidad académica: _____ Jornada: _____

Semestre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

**5. LAS RELACIONES DEL CATEDRÁTICO/A CON SUS ALUMNOS/AS Y LA
DESMOTIVACIÓN PARA APRENDER**

- a) ¿Qué es para ti un aprendizaje significativo?
- b) Según tu opinión ¿De qué manera los catedráticos NO motivan con su relación con los estudiantes al logro de aprendizajes significativos?
- c) Escribe alguna experiencia
- d) Escribe alguna propuesta relativa al tema



Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM
Unidad de Investigación
Proyecto “Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo”

¡Tu opinión es valiosa!

SEXO F - M Unidad académica: _____ Jornada: _____

Semestre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

6. LAS PALABRAS DEL CATEDRÁTICO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- a) ¿Qué es para ti un aprendizaje significativo?
- b) ¿Qué palabras o frases de los catedráticos/as motivan a aprender?
- c) ¿Qué palabras o frases de los catedráticos/as desmotivan a aprender?
- d) Escribe alguna experiencia
- e) Escribe alguna propuesta relativa al tema

Entrevista en línea dirigida a Estudiantes

Universidad de San Carlos de Guatemala Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media Unidad de Investigación Proyecto "Competencias relacionales y su vínculo con el aprendizaje significativo"

*Obligatorio

Facultad o Escuela: *

Nivel: *

- Profesorado
- Licenciatura
- Maestría

Semestre que cursa: *

- | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Jornada: *

- Matutina
- Vespertina
- Nocturna
- Plan sábado
- Plan domingo

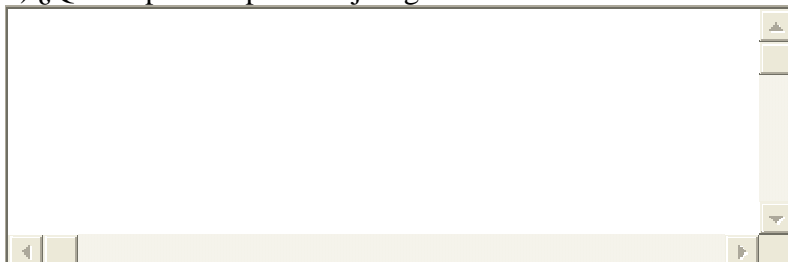
Sexo: *

- Masculino
- Femenino

Primera parte

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas.

1) ¿Qué es para tí aprendizaje significativo? * Escribe brevemente con tus palabras.



2) ¿Consideras que la relación entre profesores y alumnos en la Universidad determina de alguna manera el aprendizaje significativo? *

- Si
- No

3) ¿Crees que influye en tu aprendizaje lo que los maestros piensan de tí y las expectativas que tienen de tí? *

- Si
- No

4) ¿Conoces casos donde la actitud del docente hacia los estudiantes ha hecho que estos se retiren del curso o de la Universidad? *

- Si
- No

5) Durante tu experiencia universitaria, ¿has conocido algún docente que considere que para ser buen catedrático debe reprobar a una gran cantidad de estudiantes? *

- Si
- No

6) ¿Consideras que el lenguaje gestual o no verbal del catedrático influye en la calidad del aprendizaje significativo de sus alumnos? *

- Si
- No

7) ¿Te has sentido alguna vez intimidado para preguntar y/o participar en clase por la actitud de algunos de tus compañeros? *

- Si
- No

Segunda parte

Instrucciones: Elige la respuesta que mejor te parezca.

8) ¿Has tenido docentes que en el desarrollo de su clase relacionen el contenido con la vida diaria, para fines de un mejor aprendizaje? *

- Muchas veces
- Varias veces
- Pocas veces
- Nunca

9) ¿Has sentido en algún momento de tu proceso de aprendizaje, el deseo de retirarte de un curso o de la universidad debido a las actitudes de uno o más docentes? *

- Muchas veces
- Varias veces
- Pocas veces
- Nunca

10) ¿Has tenido docentes que te hayan enseñado más con sus actitudes que con los contenidos? *

- Muchas veces
- Varias veces
- Pocas veces
- Nunca

Tercera parte

Instrucciones: Ordena de 1 a 5 cada una de las siguientes opciones según su nivel de importancia. El número 1 se refiere a la opción que le das más importancia y el número 5 a la opción que le das menos importancia. No puedes asignar el mismo número dos veces.

11) Lo que valoras más de un catedrático es: *

	1	2	3	4	5
Preparación académica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeto que muestra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accesibilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ejemplo que da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12) Según tu opinión, los docentes deberían mejorar su relación con los estudiantes en: *

	1	2	3	4	5
Ser más accesibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escucharlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorecer la participación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentivar al estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear ellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13) Si un docente cree y confía en ti ¿de qué manera impacta tu aprendizaje? *

	1	2	3	4	5
Estudiando más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorando el rendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brindando mayor estabilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorando su confianza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollando liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) ¿Qué actitudes de los estudiantes crees que puedan influir de manera positiva en el desempeño de los catedráticos? *

	1	2	3	4	5
Responsabilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buena conducta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rendimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15) Un clima en el aula propicio para el aprendizaje lo describirías como: *

	1	2	3	4	5
Docente preparado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiantes responsables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respetuo mutuo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación efectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) Lo que más valoras de la relación que se da entre los estudiantes en el aula es: *

	1	2	3	4	5
Amistad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compañerismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nuevo aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crecimiento personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17) ¿Qué elementos contribuyen para que te sientas satisfecho en clase? *

	1	2	3	4	5
Clima de respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calidad docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión hacia el estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contenidos adecuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderazgo del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuarta parte

Instrucciones: Para cada uno de lo siguientes temas, se formulan una serie de afirmaciones, elige aquella o aquellas que mejor reflejen tu experiencia. Puedes marcar más de una opción.

18) Sobre el acoso sexual en la Universidad: *

- He sido víctima de acoso sexual por parte de algún(a) catedrático(a).
- He sido víctima de acoso sexual por parte de algún(a) compañero(a).
- Conozco experiencias de acoso sexual en contra de algún(a) compañero(a).
- No he sufrido ni conocido ninguna situación de acoso sexual.

19) Sobre la discriminación en la Universidad: *

- Me he sentido discriminado(a) en el aula por parte de algún(a) catedrático(a).
- Me he sentido discriminado(a) en el aula por parte de algún(a) compañero(a).
- El(La) catedrático(a) manifiesta actitudes discriminatorias contra otros(as) compañeros(as)
- Algunos estudiantes manifiestan actitudes discriminatorias contra otros(as) compañeros(as).
- En el aula no se manifiestan actitudes de discriminación.

20) Sobre el soborno en la Universidad: *

- Un(a) catedrático(a) me ha solicitado dinero, algún regalo u otro tipo de favor a cambio de mejorar mi nota.
- Conozco algún caso donde un(a) catedrático ha solicitado dinero, algún regalo u otro tipo de favor a cambio de mejorar su nota.
- Conozco algún caso donde un(a) estudiante ofreció a un(a) catedrático(a) dinero, algún regalo u otro tipo de favor para que le mejorara su nota.
- No he sufrido ni conocido alguna experiencia de soborno.

Enviar

Con la tecnología de [Google Docs](#) [Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)