



Ministerio de Educación Superior
Universidad Central "Marta Abreu" Las
Villas
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología

Trabajo de Diploma presentado en opción al Título Licenciatura en Psicología

El poder en las prácticas relacionales
estudiantes/profesor y estudiantes/estudiantes, en el
tercer año de la carrera de Psicología de la
Universidad Central “Marta Abreu” Las Villas.

Autora: Anisbel Alonso Carballo
Tutora: MSc. María T. Rodríguez Wong
Co-tutora: MSc. Maitié Rodríguez Wong

“Año 55 de la Revolución”
Santa Clara, 2013

Exergo

A partir de la experiencia, es necesario allanar el camino para una transformación, una metamorfosis, que no es solo individual, sino que es de carácter accesible a los demás; o sea, que esta experiencia debe poder ser relacionada, en cierta medida, con una práctica colectiva y con una manera de pensar.

Entrevista a Michel Foucault, 1980.

Dedicatoria

A mi mamá, primeramente por ser la persona más importante de mi vida, pero además, por ser un ejemplo como educadora, aprendiz de los sueños jóvenes, a los que a cada instante se dedica.

Agradecimientos

A mi tutora, Maité, por ser una guía inspiradora en el amor hacia esta disciplina: la Psicología Social.

A mi equipo, Norkita y Diana, por ofrecerme tanta dulzura.

A mi Abu, porque en este camino y transitar estoy por ella.

A mi novio, por ser un hombre gigantescamente especial.

A mis amigos, por todas las cosas lindas y malas en las que me han convertido.

A toda mi familia, la extendida, por sus ansias, su interés, su disposición, su apoyo.

A todos los que han colaborado para que yo culmine esta travesía. A Jeiky y Anita, a Reinier y Yadira, a Dixán y Yasmín, a Baby, a Made, Marinés, a Roberto, a Víctor, a Ania y familia, a mi prima Ary... Gracias.

Resumen

La presente investigación se realiza en la facultad de Psicología de la Universidad Central “Marta Abreu” Las Villas, durante un período comprendido entre los meses de octubre a marzo. Su propósito fundamental es caracterizar la acción del poder en las relaciones intersubjetivas que establecen profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

El enfoque investigativo es de tipo cualitativo, por la intención de describir los significados, conceptos, imaginarios, experiencias y vivencias de los participantes. Como método se asume la investigación cooperativa, pues se involucran investigadores de Psicología, Comunicación Social y Ciencias de la Información. Se selecciona intencionalmente como muestra el tercer año de la carrera (estudiantes y profesores que lo integran), para la recogida de información se utiliza la revisión y análisis de documentos oficiales, la observación participante a sesiones de trabajo grupal, la observación no participante a turnos de docencia, la entrevista semiestructurada individual y grupal a los actores del proceso formativo.

Los resultados muestran que asumen los estudiantes en su rol, como tendencia, posturas pasivas, a pesar de que manifestaron los profesores acuerdo en que ello es contraproducente con las demandas actuales del proceso docente- educativo. Las relaciones observadas muestran marcado apego a la autoridad, al poder de experto en el profesor, hacia la pobreza de afectividad en el discurso, y la presencia de sentimientos mutuos disyuntivos. La evaluación no potencia el análisis constructivo con el profesor. Se aprecia como habitual las filas lineales en la distribución del espacio áulico; y en las dinámicas relacionales entre los alumnos se observó insuficiente autorregulación grupal.

Palabras Claves: Relaciones Intersubjetivas, Poder, Prácticas evaluativas, Disposición del espacio áulico, Grupalidad.

Abstract

The present investigation is carried out in the ability of Psychology of the Central University "Marta Abreu" of The Villages, during an understood period among the months of October to March. Their purpose is to characterize the action of the power in the relationships subject that professor-students and student-students settle down.

The investigative focus is of qualitative type, for the intention in describing the meanings, concepts, imaginary, and the participants' experiences. As method the cooperative investigation is assumed, because investigators of Psychology, Social Communication and Sciences of the Information are involved. It is selected intentionally like sample the third year of the career (students and professors that integrate it), for the collection of information it is used the revision and analysis of official documents, the participant observation to working sessions grupal, the nonparticipant observation to class shifts, the interview individual and grupal to the actors of the formative process.

The results show that the students assume in their list, as tendency, passive postures, although the professors agreement manifested in that is counteractive with the current demands of the educational process - educational. The observed relationships show marked attachment to the authority, to expert's power in the professor, toward the poverty of affectivity in the speech, and the presence of disjunctive mutual feelings. The evaluation doesn't develop the constructive analysis with the professor. It is appreciated as habitual the lineal lines in the distribution of the space of the classroom; and in the relational dynamics among the students insufficient self-regulation grupal was observed.

Passwords: Relate subject, Power, Group, Space of the classroom, Evaluation.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Referentes Teóricos	6
1.1 El poder en la vida cotidiana	7
1.1.1 La acción del poder sobre quien es dominado: alternativas de superación a la enajenación	10
1.2 Las relaciones de poder y su influencia en la existencia de prácticas docentes pasivo-reproductivas en la Institución Universitaria	13
1.2.1 El examen	17
1.2.2 Disposición del espacio áulico	19
1.3 Roles en el proceso de enseñanza- aprendizaje	20
1.3.1 Dinámicas relacionales dentro de los grupos: su papel en la educación.	22
Capítulo 2. Referentes Metodológicos	27
2.1 El escenario de investigación	28
2.2 Paradigma asumido	29
2.3 Tipo de estudio	31
2.4 Método de investigación	31
2.5 Descripción de los sujetos	33
2.6 Proceso de investigación	33
2.7 Técnicas utilizadas	37
Capítulo 3. Análisis de Resultados	40
3.1 Fase preparatoria	41
3.2 Trabajo de campo	42
3.3 Fase informativa	58
Conclusiones	59
Recomendaciones	62
Referencias bibliográficas	64

Introducción

Tal como las Ciencias Políticas afirman, la existencia de estructuras y dinámicas de poder es un rasgo inherente a todas las sociedades; sin embargo, aún en la literatura no politóloga se maneja de forma peyorativa, se obvia mencionar al poder como un fenómeno social objetivo, que no puede ser concebido sino en su naturaleza relacional. La Psicología Social sobre ello toma partida, ya que fundamentalmente le concierne a la disciplina descubrir y comprender a cabalidad el entorno social que el hombre construye, los ámbitos relativos al poder que pueden transformar o modificar el desarrollo de la vida humana. Así, entiende que es una exigencia natural, una razón social, que nace de la creación de significados, definiendo la realidad a través de la socialización de creencias, sentimientos, percepciones y valores que responden interesadamente a los grupos de mayor poder (es esta distribución dinámica, sujeta a transformación).

Dentro de los principales estudiosos de la materia, la obra de Michel Foucault es quizás la más relevante y retomada por los psicólogos sociales en la actualidad. El carácter productivo de las relaciones que el poder establece, su materialidad, los mecanismos a través de los cuales se instaure en los espacios de vida cotidiana tuvo entre sus principales exponentes el discurso de este autor, que a lo largo de las décadas ha sido immortalizado. Destacando sus efectos sobre los procesos de conformación de la subjetividad de las personas, su pensamiento revela una perspectiva diferente, que esencialmente se aleja de una noción negativa, de la cual comúnmente inician los recorridos históricos del estudio en el tema. “Hace notar que el ejercicio del poder no se realiza solamente desde la cúspide de la sociedad hacia abajo, sino que, en sus términos, hace una microfísica vigente en toda la trama psicosocial, que penetra incluso la conformación de los saberes mismos que él denomina ciencias del hombre” (Foucault, 1989; como se cita en Benbenaste, Delfino, y Vitale, N. B., 2006).

Conceptualizándose en torno a la categoría, se decide en el presente estudio retomar la esencia que el mencionado escritor defiende. Por ello se adjunta el debate y los elementos enunciados en el trabajo de Martín Baró, quien se constituye seguidor de la propuesta. En coherencia, se consideran como características esenciales del poder las siguientes:

- ✓ Se da en las relaciones sociales. No es un objeto que se posee, sino una cualidad de alguien (persona o grupo) en relación con otras personas o grupos.

- ✓ Se basa en la posesión de recursos. Supone el carácter concreto del poder, en tanto existe siempre en determinado ámbito, en relación a algo.
- ✓ Produce un efecto en la misma relación social. El poder configura a las personas en tanto actores sociales, mediante la definición de lo que hacen y pueden hacer, de lo que les es permisible o no.

Estos rasgos, en tanto aún una definición acabada no se tiene, resultan especialmente reveladores si se intenciona interpretar el poder de una institución para moldear a su miembros “en una profecía social capaz de validarse por su propio poder configurador de la realidad” (Baró, 1999, p. 147). Comenta el propio Foucault que dentro de ellas, las cárceles, los hospitales y las escuelas son estructuras de las más susceptibles a análisis, ya que el origen de sus constituciones logra que el despliegue conductual del individuo se convierta en prolongación de esquemas impositivos. Sobre la pertinencia del abordaje en el último de los contextos, explica Lorenzo (1997): “Y es que la escuela (...) transmite siempre determinadas visiones de la realidad natural, social o cultural que se encuentran legitimadas democráticamente o, en otros casos, responde a los intereses de ciertos grupos detentadores de poder, quienes seleccionan el contenido, los medios y las finalidades de transmitir” (Como se cita en Trujillo, 2004).

Es el escenario educativo, por estas razones, objeto de interés para el presente estudio. Específicamente la enseñanza superior, las universidades cubanas, son actualmente sujetos de transformación, ya que se ha podido visualizar la forma en que el arraigo de modelos tradicionales de aprendizaje, centrados en una dinámica de poder asimétrica, resulta constrictivo y obstaculizador para la formación de un sujeto social crítico, reflexivo, del tipo que hoy exige el desarrollo del sistema socioeconómico cubano. La educación superior en el siglo XXI debe asimilar y transformar, con estilos participativos el contexto en el cual se inserta, así como contribuir a formar un hombre emancipado, capaz de actuar con autonomía, autodeterminación (Guerra, 2011). Ante esta realidad las reflexiones han de moverse y a pesar de la práctica como contracultural, deberán encontrarse propuestas cada vez más revolucionarias en cuanto a la forma de concebir el objeto de la educación y con ello, la clase, los roles, las prácticas evaluativas. Los conceptos de autonomía, de participación, de empoderamiento, emergen claves para emprender una educación en las universidades transformadora de modos alienantes de actividad y relaciones.

Creo que uno de los paradigmas que hay que romper es aquel que señala que educación es aquello que se

da según lo cual el educador imparte educación y el educando la recibe. (...). La educación pasa por la investigación, por la búsqueda personal de esos conocimientos, su procesamiento, su re-creación, ya no por la recepción de conocimientos, su memorización y su almacenamiento. Para el sector de la educación la ruptura de ese paradigma provoca todavía mucho rechazo, porque el educador pierde su condición de Dios Padre que baja la palabra divina, para convertirse en un orientador en el mundo de la investigación. Es un rol diferente, implica otro tipo de poder y nuevos aprendizajes. (Levis, 2002, como se cita en Rodríguez, 2007)

Pensarse el poder de la grupalidad para contrarrestar la asimetría valorada resulta ser una propuesta pocas veces abordada. Siguiendo las ideas de Schvarstein (2004), esta investigación coincide en que los fenómenos grupales, no son solo resultados de la dinámica interna de los grupos, sino que las instituciones que los atraviesan y la organización en la que existen son también determinantes de las relaciones que los constituyen. “De este modo, el afuera organizacional y el adentro grupal se relativizan y permiten pensar en otra lectura de los acontecimientos grupales, esto es, el develamiento de la trama organizacional que se desarrolla en los procesos grupales” (Schvarstein, 2004, p.37).

El grupo resulta el espacio habitual de socialización y en tanto, la construcción del conocimiento sea un proceso de intercambio social, continuará siendo objeto de estudio para disciplinas científicas como la Pedagogía, la Psicología y también la Sociología. La importancia de trabajarlos como potencialmente sujetos sociales en sí mismo ha sido crecientemente reconocida, se han abierto los espacios que esperan hallar cabida para teorizar y aplicar a través y con ellos diferentes modos de hacer la práctica educativa. Antes, ha de profundizarse en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que propicien un ambiente idóneo para la participación como: la solidaridad, el respeto, la tolerancia, creatividad, dialogicidad, toma de decisiones, adjudicación y asunción de roles, autorregulación, eficiencia productiva y el compromiso mutuo. (Camacho, s.f, p.5)

Desde estos referentes se decide en el presente estudio acompañar, desde un primer momento de diagnóstico, la intención de transformar la práctica psicopedagógica que establecen alumnos y profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

En función, se estructura el siguiente **Problema Científico:** ¿Cómo se manifiesta la acción del poder en las relaciones intersubjetivas profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, en el tercer año de la carrera Psicología, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas?

Para abordarlo nos trazamos el siguiente **Objetivo General:** Caracterizar la acción del poder en las relaciones intersubjetivas que establecen profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, del tercer año de la carrera Psicología, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Objetivos Específicos:

- Describir la acción del poder en el funcionamiento de los roles profesor/ estudiante durante la actividad formativa de que participa el tercer año de la carrera Psicología, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Identificar la acción del poder en la intención y formas en que las prácticas evaluativas se conciben por alumnos y profesores del tercer año de la carrera Psicología, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Explorar la acción del poder en la distribución del espacio áulico que comparten alumnos y profesores del tercer año de la carrera Psicología, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

La metodología utilizada para el estudio fue de tipo cualitativa, principalmente por la intención de los investigadores en describir los significados, los conceptos, imaginarios, percepciones, experiencias y vivencias de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Como método se adopta la investigación- acción, principalmente por el firme propósito de analizar el objeto a la vez que se provoca la reflexión de los sujetos en torno al proceso y a las categorías evaluadas, construidas conjuntamente.

Contribuyó al proceso la adopción de la modalidad cooperativa, ya que se aprovechó la experticia y disposición de un conjunto de investigadores que acompañaron la práctica. Desde la interdisciplinariedad se desarrolla esta investigación, la integración en el estudio de psicólogos, un comunicador social y un especialista en ciencias de la información “tiene su fundamento en la complejidad de la realidad objeto de análisis” (Rodríguez, 1998, p.31).

El estudio realizado es de tipo descriptivo al proponerse relatar fenómenos, situaciones, contextos, eventos, prácticas relacionales de poder descubiertas en el escenario de investigación. Se manejó como criterios intencionales para la selección de las muestra, un grupo que contara con la presencialidad frente al aula de un docente integrado a la cooperación para así mediar en

las interacciones, cuestionar la información recopilada, cumplir con la retroalimentación del proceso. Para la obtención de los datos se utilizaron como técnicas la revisión de documentos oficiales, la entrevista semiestructurada y también grupal, en profundidad, la observación participante.

El informe que se presenta se organiza por capítulos aún cuando el proceso transcurrió de forma cíclica. Los resultados obtenidos dieron continuidad a una experiencia de transformación, las recomendaciones se constituyeron guías para la marcha de este proceso.

Capítulo 1.

Referencial Teórico

Epígrafe 1.1. El poder en la vida cotidiana.

“La vida cotidiana, de todas las esferas de la realidad social, es la que más se presta a la enajenación” A. Heller

De la vida cotidiana es característico pensarse al hombre parte de una realidad acreditada, incuestionable, obvia, generadora de un estado psíquico de habituación, de conformidad, acostumbramiento, que resta la reflexión en torno a la sociedad como producida, sedimentada como natural, inmutable, “per se”. Descrito en la Psicología Social los efectos que tal reiteración provoca, la desesperanza aprendida (Baró) y la familiaridad acrítica (Quiroga) se constituyen motivos perentorios en que se escuda la ausencia de una actitud transformadora del sujeto en sus propios espacios de vida vital, expresan la omnipresencia de una fuerza transversal a todo orden establecido: el poder social.

Siendo indispensable en la organización política e institucional (Turner, 2005), el poder es ejercicio necesario para la integración en sociedad de los seres humanos, para la eficiente estructuración y funcionamiento de los sistemas sociales, cualquiera que estos sean. Supone la disposición de medios que regulen los procesos de producción cultural (Acanda, 2003), presume la institución de específicas actividades y dinamismos que en el mayor grado se ajusten a los intereses de aquellos grupos que disponen de mayor poder (Baró, 2001).

Se presenta además en la amplitud de los ámbitos y manifestaciones humanas: ciencia, cultura, matrimonio, sexo, arte, comunicación. Todo está afectado por relaciones de poder, dice Foucault (1970) en su obra “El orden del discurso”.

Es desde lo concreto y cotidiano, desde las fuerzas que enlazan estos ámbitos de lo real -por citar unos cuantos tan sólo, pero también desde su sintaxis simbólica- desde donde se iniciará su análisis y desde donde habrá que prestar atención en un primer momento a su actuación. (“Microfísica del poder”, 2002)

Se convierte por ende en un tópico de frecuentes estudios, señalando algunos la relación que establece con categorías como el cambio social (Eisenstadt, 1986; Gerlach & Hine, 1970; López & Serrano- García, 1986). Con suma actualidad el debate en torno a su naturaleza como constrictiva o permisiva, es contenido fundamental de las Ciencias Sociales, comparándolo Rusell con la importancia que para la física lo es la energía: “Las leyes de las dinámicas sociales sólo pueden ser entendidas en términos de poder” (1938, p.10).

Difícil de definir, según Lukes (1986), varios son los elementos tomados en consideración para abordarlo. A pesar de hallarse en la literatura continuas referencias respecto a su presencia en toda relación social, los intentos de enunciación siguen siendo diversos, su investigación dispersa y caótica (Clark, 1974). Dependiendo de las respuestas a cómo está distribuido, en qué instancias habita o qué efectos evoca, las conceptualizaciones se dividen, enfatizando unas las intenciones del actor generador –el poder como motivo social – o las acciones –el poder como dominancia –, mientras otros lo concebirán como influencia (Morales, 2005, p. 14). De igual manera, el análisis ha sido profuso en cuanto a su efecto en quien es dominado, no siendo tanto así, en la influencia que sobre la personalidad de quien lo impone ejerce.

Anclados sobre una base construccionista-social, apoyan Irma Serrano-García y Gerardo López-Sánchez (1986) la perspectiva relacional del poder. Notan la importancia del análisis histórico como un elemento esencial, es el poder por ellos concebido como una relación preexistente a la interacción en sí, materialmente definida, en la que dos agentes se hallan en conflicto por igual dominio, interés y acceso a recursos que solo uno de ellos posee (Como se cita en Montero, 2003). Abarcan la comprensión de que toda situación social es moldeable y dinámica, enfatizan las posibilidades de cambio en cualquier distribución, destacan la necesidad de una vinculación activa de los sujetos partícipes de la relación, desigual en la medida que así lo perciban.

El trabajo de Martín Baró, en especial su texto Sistema, grupo y poder (1989), es una propuesta literaria donde se sistematizan estos y otros presupuestos, interesándole al autor, en particular, la perspectiva que dibuja como objetivo central del poder, el control social. A ese tipo de poder lo define como "poder político" (Baró, 1995) y de él destaca una propiedad característica: su tendencia a ocultarse. “La estructura normativa de una sociedad, en este sentido, deviene del ejercicio real del poder que los sectores dominantes despliegan sobre todos sus miembros”, identifica Baró (De la Corte, 1998, p. 290).

Es este acercamiento privilegiado, adopta el pensamiento de tradicionales filósofos que pautaron las bases: Weber, Foucault. De este último intelectual, autor de la teoría más crítica y subjetiva del poder (Marina, 2002), resulta provechoso su análisis en cuanto a las diversas formas en que podrá ser entendido, identificando en ello dos paradigmas teóricos: el jurídico y el estratégico.

El primero de los señalados comprende el poder como un objeto social del cual dispone el estado como gerente del bien común, que distribuye entre los miembros de la sociedad a fin de poner en ejecución las exigencias y reglas del sistema establecido; situarse en la segunda de las propuestas (fundamentada ampliamente en la obra de Foucault: Vigilar y Castigar, 1975; El orden del discurso, 1970) significa defender la perspectiva de los actores involucrados en las relaciones sociales, viéndose el poder más bien como una situación estratégica que surge con cada relación social. “Así, para unos el poder se establece en una estructura vertical, jerárquica, de sometimiento a la ley u obediencia a la autoridad, en tanto para otros se produce en todos los puntos del entramado social donde se establecen relaciones” (Ibáñez, 1938, como se cita en Baró, 1999, p. 101).

En este paradigma se posesa también M. Baró, reconoce la presencia del poder en la multiplicidad de relaciones sociales, su proyección sobre determinado ámbito o recursos y su efecto en las propias relaciones que establece. Considera idóneo el modelo para analizar el efecto del poder en la formación de actitudes y comportamientos más diversos, per se al atractivo que suscita comprender su articulación en otros disímiles niveles: interpersonal, intergrupar, etc. Profundiza el autor en ello cuando ilustra que, el poder define de antemano los comportamientos requeridos y por tanto las acciones posibles al interior de cada uno de los grupos, instituciones en la sociedad: familia, escuela, trabajo. “El poder configura el quehacer de personas y grupos; pero, además, genera una realidad actualizada a través de ese quehacer: la realidad de lo que las personas mismas son” (Baró, 1999, p. 97).

Así, el análisis conlleva repensar las relaciones de poder, observándose que, estas no son proyectadas desde un aparato único de dominación, sino mediante una red de principios y procedimientos que encuentra y asume cada persona a través de procesos de intercambio y socialización. Configura tales relaciones una idea preestablecida, una valoración previa de las funciones a desempeñar: las relaciones de poder se gestan no solo en los vínculos que difunde la estructura macrosocial, también en los roles no formales que en la cotidianidad se desempeñan. De Foucault, en su obra “Las palabras y las cosas”, se expresa: “Los códigos fundamentales de una cultura – los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas – fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver” (1964, como se cita en Ávila-Fuenmayor, 2007, p. 25).

En acuerdo, se encuentra la consideración de Edgardo Romero (2002), quien, ubicado en la misma parcela de conocimiento de Foucault (la filosofía, las ciencias políticas) y también desde el paradigma estratégico en la concepción del poder, enuncia: “utilizado para prevenir la oposición y legitimar las decisiones de forma que no sean nunca cuestionadas, el poder nace de la creación de significados, se trata de definir la realidad, argumentarla y divulgarla de forma que se generen creencias, sentimientos, percepciones y valores que beneficien los intereses del actor generador” (p.3).

Son estas palabras conclusiones por las cuales afirmar que el dominio ejercido a través del poder es contenido de la subjetividad, a la vez siendo intencional y objetivo. Diversos son los dispositivos mediante los cuales este crea, mantiene y recrea la realidad (mecanismos de regulación, gestión), expresándose de entre sus disímiles formas, también en la intersubjetividad, en las percepciones mutuas de quienes participan en cualquiera relación social (Montero, 2003). Su ejercicio siempre se orienta a un fin, presentándose ante un consenso genuino tanto como a un conflicto evidente; es un fenómeno que describe como natural a las personas- en las palabras de Paulo Freire (1970)- lo que desde el nacimiento se le está imponiendo.

El poder es un proceso activo, operante (Baró, 2001), tal como lo sustenta Foucault (1984) al decir que todos podemos ejercerlo, existiendo solo cuando es puesto en práctica. Los agentes que manejan el mayor número de recursos en la sociedad lo utilizarán para darle continuidad al arreglo social prevaleciente, el resto podrá emplearlo para alterar sus circunstancias sociales, una vez que entienda el poder como fuerza constructora (López & Serrano- García, 1986). “No toda forma del ejercicio del poder es opresora. Dentro de lo que solemos llamar cotidianidad, hay expresiones positivas en el sentido de que permiten la realización de los cambios reclamados por diversos actores sociales” (Montero, 2003, p. 32).

Representa por tanto el poder un motivo valioso, genuino, permite lograr un control sobre el medio ambiente y maximizar los beneficios en las relaciones sociales. Siempre que se conciba como una relación de intercambio, permitirá al hombre buscar aquellas interacciones que le sean más ventajosas (Baró, 2001, p. 179), lo que deberá propiciar la salida de una alienación que lo mantiene en la condición de objeto pasivo, deberá provocar la necesidad de transformar la sociedad y de eliminar los diferenciales de poder que atribuyen a unos el derecho de definir la realidad a su modo y conveniencia y a otros el rol de aceptar estas definiciones como una verdad, como un hecho natural.

1.1.1 La acción del poder sobre quien es dominado: alternativas de superación a la enajenación.

Como se explicaba anteriormente, el ejercicio del poder juega un papel fundamental en la configuración social del mundo, en lo que las personas y grupos son, piensan y hacen. Ello, sin embargo, no siempre implica el acuerdo; es de especial relevancia para la disciplina y la ciencia las consecuencias que en todos los órdenes (personal, grupal, social) produce el poder una vez que constriñe la movilidad de acción de las propias personas y grupos. La percepción que sobre la relación se tenga como tal relación de poder influirá de manera determinante, a pesar de que, como bien describe Baró (2001) “hay poderes sobre los que no se tiene conciencia y que no por ello dejan de ser reales, así como hay ejercicios de poder que necesitan ser percibidos para producir su efecto” (p. 107).

La conformidad a la presión del grupo, la simulación, la obediencia a una autoridad, la apatía, han sido abordados desde la Psicología Social como procesos- efectos que generan las relaciones de poder, la estructuración de mecanismos de control externos a los grupos, aun cuando no se vincula de esta manera en la obra de muchos autores, ejemplos: Solomon Asch (1951, 1955, 1956), Deutsch y Gerard (1955), Richard Crutchfield (1955), Harvey y Consalvi (1960), Orne y Evans (1965), Berry (1967), Mantell (1971), Sistrunk y McDavid (1971), Faucheux (1972), Stanley Milgram (1961, 1974), Willis (1976), Wilder (1977), Moscovici (1972, 1974, 1979), Eagle y Carli (1981), Letané y Wolf (1981), Moreland (1982), Levine (1976, 1982), Doms y Van Avermaet (1983), citados en los textos del propio Moscovici.

En tales referentes, se profundiza específicamente en los fenómenos de conformidad y obediencia. Pretendiendo organizar las principales ideas en el análisis, se comenzará abordando la postura que unos y otros asumen en relación a las consecuencias del conformismo.

Concibiendo como un determinante el significado o atractivo que el grupo posea para el sujeto, explica Moscovici cómo será de positivo “fiarse” del criterio de los iguales ante la desventaja o ignorancia de un tema particular, cómo puede ser el conformismo una “estrategia útil” ante la necesidad de aceptación. “La conciencia que tiene el sujeto de ser aceptado por los demás miembros influirá decisivamente: un individuo se conformará solo cuando esté seguro de ser aceptado por el grupo o si cree que conformándose aumentan sus posibilidades de aceptación” (1985, p. 54).

Desde la perspectiva del grupo, reconoce además el autor citado, cómo la conformidad puede traer aparejado disímiles inconvenientes. El apego a las normas, la rigidez con la que un grupo responda ante situaciones o demandas de su contexto puede resultar desfavorecedor a su desarrollo. En su obra *Psicología Social I: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos* describe: “Al igual que en el caso de un individuo, la conformidad no siempre constituye una ventaja para el grupo. En ocasiones, las normas elaboradas por un grupo a fin de enfrentarse a todas las eventualidades internas o externas no cambian, aunque las circunstancias que han originado las normas hayan cambiado. En tales casos, la continuidad de la conformidad puede resultar inadecuada para el grupo al reducir su capacidad de alcanzar sus fines e incluso al amenazar su existencia” (1985, p. 68).

Similar es el proceso en el fenómeno de obediencia, considera el autor. Sobre este último fenómeno comenta:

Cuando una persona se halla en estado de autonomía se considera como individuo, se siente personalmente responsable de sus actos y utiliza su propia conciencia como guía de comportamiento correcto. Por el contrario, cuando una persona se encuentra en estado de agente considera que forma parte de una estructura jerárquica, siente que las personas situadas por encima de ella en la jerarquía son responsables de sus actos y utiliza las órdenes de tales autoridades como guía de acción correcta. (Moscovici, 1985, p. 66).

Otro de los autores que desde la Psicología Social ha estudiado las formas de concreción del poder en las relaciones intersubjetivas es Baró. En *Sistema, grupo y poder* el conformismo queda definido como la adecuación del comportamiento de los individuos a las exigencias o demandas que los que detentan el poder social imponen sobre los menos poderosos mediante diversos mecanismos de socialización y coerción. Señala además que el conformismo puede tener lugar de dos formas alternativas; de manera consciente, una de ellas (“conciencia de sometimiento”); inconsciente en el otro caso y que se correspondería con lo que, más precisamente, llamaba Marx “alienación”.

Hablar de conformismo apunta al ejercicio de una fuerza, de un poder social, que somete el hacer de uno (hijo, alumno, obrero) al designio o voluntad del otro (padre, maestro, patrón). El comportamiento conformista puede realizarse conscientemente o sin conciencia de que hay un sometimiento (alienación). Pero así como el que la persona no tenga conciencia de estarse sometiendo no significa que no haya un conformismo real ante las exigencias del poder, el que el sometimiento se haga conscientemente no quiere decir que sea voluntario; la

persona puede, en efecto, plegarse a las exigencias ajenas en forma voluntaria, pero puede hacerlo porque no tiene o no cree tener otra alternativa (2001; p. 155).

Sin embargo, como bien lo enuncia Baró, es normal que aparezcan comportamientos desviados en mayor o menor medida de los valores y normas del sistema social. No son la obediencia y el conformismo los únicos procesos que resultan del ejercicio del poder sobre quien es dominado, describe además Baró el fatalismo. Este es aquel tipo de ideas y valoraciones consistentes con experiencias de desamparo o impotencia aprendida o impuesta, considerado un mecanismo adaptativo que permite al dominado subsistir en condiciones sumamente desfavorables. Su carácter aparentemente espontáneo induce a creer que no es algo intencional, logrado sin la intervención del poder, siendo ello un error que básicamente obvia el carácter productor del poder y su naturaleza de ocultarse.

De las restantes bibliografías consultadas resulta como consenso que son estos y otros efectos del poder en alguna medida necesarios para el desarrollo de los grupos, en algunos casos referidos como comunidad. No obstante, se privilegia una concepción emancipatoria, basada en procesos de autogestión, de participación del sujeto en sus contextos de vida cotidiana. Algunas de las categorías que sobresalen son:

- El empoderamiento: entendido como otorgamiento de poder real de decisión y acceso, de los propios actores sociales, a los recursos necesarios para la realización, así como adquisición y potenciación de las competencias y espacios de acción para su ejercicio efectivo.
- La desenajenación de las relaciones interpersonales y sociales: la autogestión, aunque se realice desde un contexto grupal, debe implementarse de forma tal que los individuos involucrados no sean relegados en pos de la colectividad. Debe ser representativa de todos los implicados, rompiendo con la apatía social y la exclusión, o autoexclusión.
- La transparencia institucional se creará solo a partir de compromisos y poderes compartidos, que hagan que las instituciones sean representativas de los grupos para los cuales trabajan, que sean democráticas y eficientes, al estar más adecuadas en su gestión a las necesidades reales del grupo o comunidad.

Tomando en consideración el principio foucaultiano de que el poder debe estudiarse en su concreción, profundizaremos, desde la perspectiva de la Psicología Social, en su funcionamiento

y formas de sujeción dentro de una de las actividades más relevantes instituidas socialmente (incluso por este autor): las instituciones educativas, en particular, las de educación superior.

Epígrafe 1.2 Las relaciones de poder y su influencia en la existencia de prácticas docentes pasivo-reproductivas en la Institución Universitaria.

“Lo instituido acepta lo instituyente solo cuando puede integrarlo, tornarlo equivalente a las formas ya existentes y ello implica que se sacrifique gran parte de lo revolucionario” P. Berger

El poder, como se veía en el acápite anterior, media en la conformación del orden social, configura la realidad que encuentra y asume cada persona a través de la interacción, de la socialización cotidiana. Por medio de mecanismos sutiles, produce las formas e incluso el contenido de la actividad productiva del hombre, instituida formalmente en las organizaciones. Así, estas estructuras, caracterizadas por la coordinación racional de los esfuerzos para el logro o alcance de objetivos o finalidades comunes, por la división del trabajo y jerarquización de la autoridad, se constituyen del mismo modo que otras, espacios de complejos entramados, relaciones de poder.

Reconocidas por su aporte en el orden material o económico al desarrollo humano, tanto como por la riqueza en la producción de imaginarios individuales y grupales, las organizaciones se erigen en culturas. Ellas reflejan las dinámicas o relaciones sociales imperantes, a la vez que construyen las suyas propias, bajo su identidad y en coherencia con su particular encargo u objeto social por el cual existen.

Las organizaciones educativas, en particular, cumplen con la misión de validar para las nuevas generaciones las normas, valores y presunciones socialmente compartidas, tanto como los conocimientos que hasta el momento acumula la humanidad y el hombre para su desarrollo. “Toda la educación tiene una dimensión reproductiva en la medida en que uno de sus objetivos esenciales es la conservación de un determinado patrimonio cultural” (Rodríguez, 2007).

Su relación con los saberes es uno de sus elementos distintivos. En el modelo tradicional solo al pedagogo se le atribuye la posesión del saber y consecuentemente la posibilidad de ejercer el poder, es esta ideologización la que otorga poder al maestro. Para Bourdieu y Passeron (1991) la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa.

El poder, por tanto, vale afirmar, no es algo externo al conocimiento, sino que forma parte de una articulación que Foucault llama saber-poder, es decir un “... conocimiento desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder (Marshall; 1993. p. 19). “El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder” (Foucault, 1981, p. 108).

Es por este medio que el maestro tradicionalmente se constituye en una fuente de poder, ya sea por la conciencia en ambos (profesor y alumno) de su posición legítima dentro de la estructura institucional, del uso de recompensas y castigos, de la experiencia y conocimientos que posee este profesional, de atributos que lo hacen admirable ante sus alumnos. En la medida en que el maestro además de la autoridad que le es conferida legítimamente por su rol, tiene a su favor cualidades personales atrayentes o un nivel de conocimientos que propicia el respeto y la admiración de sus estudiantes, su ascendencia sobre estos es aún mayor (Fernández, 1995).

También, el saber convierte así a los actores del proceso enseñanza- aprendizaje (maestros y alumnos) en objeto de las prácticas instauradas. Continuamente, en especial los alumnos, son sometidos al poder disciplinario, al control interno establecido, a los designios de la autoridad y jerarquías conformadas. Los rangos se perciben a nivel microfísico, desde los lugares donde se sientan, hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica. Por ello, el aula es un lugar privilegiado en el ejercicio del poder, justamente como relaciones de fuerzas inmanentes y omnipresentes, aún cuando parecieran ser intangibles. El diseño arquitectónico, las características físicas, los modos y recursos que se emplean para la comunicación, los regímenes conductuales, son expresión corporal de la voluntad de poder. La vigilancia, entre los mecanismos coercitivos más nombrados, se constituye a través de una red casi invisible, disimulada, difusa de aparatos y dispositivos que regulan hábitos, costumbres, ideas, pensamientos y no solo los regula sino produce y reproduce.

El quehacer de las instituciones educativas es el canal idóneo, el medio por el cual se legitima y normaliza para las personas, lo que es construido como verdad en las prácticas sociales. Define Kemmis (1990) por ende, las prácticas educativas como prácticas sociales, históricas y políticamente construidas: “Lo social se materializa en las prácticas, pero dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. Ello supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que las prácticas

sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen” (Foucault, 1976, p. 155).

Estos presupuestos generales es interesante enfocarlos particularizados en la Enseñanza Superior: las universidades. Descritas entre las instituciones más antiguas (Sanyal; 1998), nacidas en occidente como institución que otorgaba grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados (Kreimer; 2000), aporta la universidad el concepto de profesional, entendido en la actualidad como un sujeto que posee un saber determinado, que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio.

Se les reconoce un importante papel no solo en la transmisión del conocimiento, sino también en su generación. La producción científica la convierte así en centro de especial interés estatal, pues aporta personas altamente calificadas, que en corto o mediano plazo se espera que jueguen roles estratégicos en los sectores más importantes de la sociedad. Ello le otorga intensa responsabilidad social, sobre todo cuando, socialmente los profesionales que forma son evaluados en calidad de expertos (Rodríguez, 2007).

La manera de concebir las interacciones que establecen sus miembros en el proceso educativo (la relación estudiante-profesor) ha sido y es objeto de análisis en disímiles investigaciones actuales (Cuellar, 2012; Guerra, 2011; Ramírez, 2012; Rodríguez, 2007), sobre todo intentándose superar reflexivamente la idea que sitúa la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje escolar. Fue una tendencia considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual, fruto exclusivo de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento y relativamente impermeable a la influencia de otras personas (Coll, 1985).

En la actualidad se reconoce, sin embargo, entre los factores que explican la función educativa de las relaciones interpersonales, la interacción profesor/alumno. El profesor deberá proporcionar un contexto significativo para la ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda "insertar" sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes; adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos; evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica; etc. El diálogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe

fomentarse; es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones de alto nivel sobre el contenido de la asignatura (Coll, 1985).

Puesto que el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los planes y programas de estudio estén diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no sólo entre alumnos y profesor, sino entre alumnos y comunidad. Si el conocimiento es construido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas; debe irse más allá de la explicación del pizarrón y acetato, e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas; el ambiente de aprendizaje tiene mayor relevancia que la explicación o mera transmisión de información.

Sin embargo, los estilos de dirección, el proceso de toma de decisión en el ámbito universitario hace muy difícil dotar a la universidad de una clara "coherencia" institucional. Hoy las relaciones intersubjetivas estudiante- profesor son marcadamente asimétricas: el docente diseña, decide y controla los modos de relación, el contenido de aprendizaje, las formas de organización de la actividad, mientras, el estudiante ejecuta, asume lo que se le ofrece con pasividad. Ello provoca sentimientos disyuntivos y ambivalentes entre profesores y estudiantes, genera en los estudiantes obediencia y enajenación.

Además, prevalecen prácticas comunicativas de naturaleza transmisiva, con pobre uso de elementos afectivos, comunicación diádica estudiante-profesor, donde el estudiante pregunta y responde al profesor, éste informa y orienta. A ello se le suma la pobre comunicación entre estudiantes, individual o grupalmente.

Prima en las universidades el reconocimiento al poder legítimo (estructura jerárquica), de castigo-recompensa (sobre la base de las evaluaciones) y poder de experto: el profesor conoce, los estudiantes dependen de sus criterios (es objeto de aprendizaje solo lo que el profesor decide que debe ser, generalmente los estudiantes están poco familiarizados con ese conocimiento). Según Bartolomé (2004), siguen siendo reproductoras de sistemas no reflexivos, donde se pretende que el alumno ingiera unos contenidos, pero cuya digestión queda al libre hacer o manifestar de las condiciones propias de cada alumno (contexto socio-familiar, condiciones intelectuales, etc.).

Por todo lo anterior resulta necesario referir más detenidamente algunos de los mecanismos en que se concreta el poder en los modos de relación instituidos en las universidades: el examen académico, la distribución en el espacio áulico.

1.2.1 El examen.

Si el mandato fundacional de la Universidad estuvo ligado a la misión de habilitar sujetos para el ejercicio de determinadas profesiones, y este mandato se ha consolidado históricamente, mediante un mecanismo en el que las relaciones de saber y poder se superponen; es indudable que la renuncia a la vocación examinadora, en la Universidad, no resultará sencilla.

El examen constituye una práctica social, fundacional de la Universidad, el modo más utilizado de evaluación en la educación superior, una de las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, un instrumento que coloca al estudiante a merced del examinador, que lo limita a moverse en las alternativas que encuentra dentro de los parámetros establecidos por aquel, siendo sometido a un poder manifiesto. Para muchos autores constituye un ritual revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula, un ritual de la vida académica que por su historia aparece como consustancial a la existencia misma de la Universidad (Vain, 2009).

Sin embargo, vale profundizar en que, se constituye una acción que implica significaciones para los actores que participan en ellas y que cobra sentido en el marco de una configuración socio-cultural determinada. En el contexto educativo, se transformará en instrumento por excelencia de la disciplina que se manifiesta como una forma de registro (...) cuya mirada "celular", individualizante, clasificadora, calificadora y normalizadora, coloca al individuo en un marco permanente de vigilancia - describe Kreimer. El examen - continúa esta autora - establece una visibilidad que permite diferenciar y sancionar; es la fijación "científica" de las diferencias individuales. La exploración, el escrutinio, la interrogación son inseparables del despliegue disciplinario del poder: "El ejercicio del poder disciplinario está íntimamente ligado al examen, a un tipo determinado de observación, de cuantificación, de regularización. Y en función de cómo pasen los exámenes ocuparán diferentes puestos dentro de un espacio seriado, jerarquizado" (Varela, 2000, p. 124).

A través del examen se confiere también a los sujetos una naturaleza determinada, una naturaleza individualizada. Mediante ella se opera una clasificación y determinación que no es la de los actos sino la de los individuos: "Cuanto más minucioso se hace un reglamento, cuando más en detalle se especifican las modalidades exactas de la conducta, más se extiende la superficie del poder y más frecuentes se tornan, necesariamente, las oportunidades de presentar

una “distancia” con lo estipulado, una infracción respecto de lo exigido” (Ibáñez, 1982, p. 107). La sanción del examen tiene un carácter ordinal, la distribución en rangos.

Así, el poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos negativos de coerción sino también como fabricación de una subjetividad celular. El individuo debe ser encauzado, corregido, clasificado, normalizado o excluido. Por ello en todos los dispositivos de la disciplina el examen está altamente ritualizado (Kreimer; 2000 p.7). Como mecanismo de control privilegiado: “... la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor” (Foucault; 1989 p.189).

1.2.2 Disposición del espacio áulico.

Podría escribirse toda una “historia de los espacios” -que sería al mismo tiempo una “historia de los poderes”- que comprendería desde las grandes estrategias de la geopolítica hasta las pequeñas tácticas del hábitat, de la arquitectura institucional, de la sala de clase o de la organización hospitalaria, pasando por las implantaciones económico-políticas.

Con palabras de Ibáñez (1982, p. 105) “la disciplina estructura un espacio analítico en el cual los emplazamientos funcionales, la asignación espacial de los individuos, responde a una maximización de su productividad. La clausura y la parcelación constituyen dos técnicas de organización analítica del espacio. Dentro de la clausura, lugar cerrado sobre sí mismo a semejanza del convento, la parcelación cuidadosa permite fijar un lugar para cada individuo. Este arte de las distribuciones comporta una cierta distribución de los individuos mediante la especificación de lugares heterogéneos, el establecimiento de ubicaciones específicas, la construcción de emplazamientos funcionales y la organización de los “rangos”.

La distribución de los salones, la orientación de las entradas y salidas, la disposición de las filas, el posicionamiento de los relieves arquitectónicos, son solo una parte de todo el esquema de poder de miradas. Se le da una preponderancia a la arquitectura y al diseño encausado al control interno, para hacerlos aparecer a la vista a lo que se encuentran dentro de la institución.

Así, se reconocen diversas formas en que los participantes se disponen físicamente durante un proceso grupal. Algunos ejemplos de topografía grupal:

- Una sala de clases tradicional con las sillas dispuestas una detrás de la otra, propone una situación de espectador.

- La configuración de un círculo, facilita la comunicación y aumenta la posibilidad de conversación entre los participantes, ya que cada participante tiene pleno contacto visual con los otros miembros del grupo.
- La formación en U, favorece una participación amplia del grupo e indica la presencia de un moderador.

1.3 Roles en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

“Cada grupo constituye así la realización, la configuración histórica de algún aspecto de las exigencias o potencialidades humanas” Baró, 1988

En el ámbito de las Ciencias Sociales el concepto de rol asume una connotación especial a partir de los trabajos de Talcott Parsons, sociólogo que identificó con este término el papel específico que ocupa un sujeto dentro de un sistema de relaciones humanas. Según este autor (1966), el mismo sujeto es un actor que desempeña diversos roles sociales. En los marcos de la Psicología Social esta categoría es asumida como forma de interacción social, de ahí su estudio profuso en la Psicología de los Grupos.

En su conceptualización, la literatura especializada toma como consenso referirse a un conjunto de expectativas vinculadas a una determinada posición o dicho de otra forma, un tipo de comportamiento o actuación que los otros esperan de un individuo en una determinada posición social (ver Shibutani, 1971, pág. 52). El componente de conducta esperada, explícita o implícitamente se incluye como concepto clave de la definición de rol. Visto así, un rol contiene un conjunto de actividades necesarias para desempeñar un específico y concreto cometido social (Munné, 1970). Según Pichón- Riviere (1980) un rol es el comportamiento esperado por parte de un miembro del grupo. Para Schelemenson (1986) los roles son las posiciones oficialmente sancionadas, a las cuales les son adscritas responsabilidades.

En tanto encargo social, existe diferencias entre el rol socialmente asignado y el rol personal o grupalmente asumido. Sobre ello, Schelemenson en 1986 comenta que, esta responsabilidad, asumida producto a una situación social o grupal concreta, una vez reiterada en el tiempo produce un estatus particular. Las relaciones entre estos y los distintos roles asumidos forman parte de la estructura u organización de los grupos, mas, estos comportamientos y actitudes presentan un significado funcional para su dinámica.

Por todo lo anterior, se comprende que el rol es construido y constructor, determinado por la estructura social en la que se inserta y con efectos sobre quien lo desempeña. Se constituye en la actividad que socialmente se le demanda a un individuo, como ocupante de un puesto en el orden social o sujeto social, como miembro de un grupo funcional.

En el contexto educativo las relaciones entre profesor- estudiante y entre estos últimos como miembros de un grupo también se establecen a través de roles. La relación profesor – estudiante es el eje central y tradicional, alrededor del cual se concibe el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El aula es un “micromundo” donde convergen los actores del proceso educativo: el maestro y el alumno. Cada uno cumple un rol y una función específica. El primero es el encargado de ejercer la función de educar formalmente a los estudiantes; de tal manera, la institución o escuela le delega esa actividad. Él es quien selecciona determinados contenidos, coordina las actividades de aprendizaje, mantiene la disciplina, está pendiente de que se termine el programa de estudio, etcétera. Por su parte, el alumno asiste a la escuela porque necesita aprender los contenidos que le servirán para incorporarse, en el futuro, al campo laboral.

La definición de las tareas de un maestro es una temática polémica, en tanto la práctica institucional ha derivado hacia la asignación de tareas administrativas, burocráticas y extradocentes que poco o nada tienen que ver con la esencia de su rol. Su contenido esencial, según Silvia Recarey Fernández (1998), se resume en contribuir a la educación de la personalidad de sus estudiantes, siendo sus funciones: la docente metodológica, la investigativa y la orientadora.

Según la tipología que el doctor Manuel Calviño (1998) nos propone, estamos refiriéndonos con la función del maestro a un rol primario, ya que es a quien le corresponde desde el comienzo del grupo, e incluso desde antes de la primera sesión, asumir la organización del trabajo grupal. Este propio autor afirma que hablar de roles implica pensar en las conductas de los miembros, contextualizadas a partir de su contenido explícito e implícito, su intencionalidad y su efecto sobre el grupo.

Sobre estas referencias vale destacar que la función asignada al pedagogo, es la de guía y coordinador de la actividad docente. En esta mutua representación se constituye como uno de los determinantes esenciales la influencia de lo macrosocial, en tanto pauta normas en cuanto a la división del trabajo y las jerarquías. Al asumir un rol, las personas suelen asumir una serie de

referencias sociales y también personales, que les permiten interpretar ese rol en lo que tiene de demanda normativa explícita y, con frecuencia, implícita.

Según Antonio Blanco Pérez y Silvia Recarey Fernández (1999), el docente es el único agente socializador que está preparado y ejecuta profesionalmente tareas que comprenden la planificación, dirección, control y evaluación de la educación de a quienes educa, exigiéndosele una conducta social coherente con el ejercicio de esta responsabilidad. Sus influencias son intencionales, planificadas y reguladas por un criterio metodológico que contiene un mensaje seleccionado en el que se expresa el carácter histórico y clasista de la educación. Educar presupone el logro de determinados objetivos que resultan de interés para la sociedad, resumidos en el modelo de hombre que se aspira a formar, según el proyecto social de que se trate.

En las palabras de Teresa Zamanillo Peral (2006), la actividad docente es un encuentro, en el que no necesariamente se transmiten palabras o contenidos, sino mensajes implícitos en la forma de ejecutar. Cuando la relación funciona bien, adopta la forma de reflexión en la relación recíproca. De esta forma, (...) se crea un espacio que permite que todos los participantes tomen conciencia de la realidad intersubjetiva, es decir, del proceso por el que cada individuo se ve reflejado en los otros.

Sobre ello ahondar en que los sentimientos y valoraciones que se desarrollan, a partir de las funciones o roles que se adoptan dentro de la actividad grupal, conforman las percepciones mutuas. Los sentimientos que se generan pueden ser conjuntivos o disyuntivos (Andreéva, 1984) y por ende, provocar la disposición a colaborar, a actuar conjuntamente, etc. o la valoración de la otra parte como inaceptable, incluso como objeto frustrante, con relación al cual no surge el deseo de colaborar, etc. La percepción de sí mismos en una relación, está indisolublemente ligada con una actitud positiva o negativa hacia el que se percibe, con la impresión emocional de las relaciones que se establecen (Mérida, E.; Ortiz, E., 1987).

Ejemplifica con su experiencia Patricia Arés (1996) que el rol del profesional no es el lugar de un púlpito, no es el lugar de un estrado, no es el lugar de una distancia donde tengo a todo el mundo en fila y yo me ubico detrás de una mesa. Cuando pongo al otro en el lugar de la dependencia, como profesional me cargo de omnipotencia y provoco sentimientos de impotencia.

Una enseñanza de comunicación unidireccional, en la que el alumno se le considera un mero receptor pasivo de conocimientos en cadena, dará lugar a una relación muy diferente de aquella otra en la que el alumno es interpretado como un sujeto capaz de autodeterminación, por tanto, de tomar

decisiones propias, capaz de formarse juicios y elaborar críticas sobre la materia objeto de estudio. Esta última se caracteriza por la comunicación bidireccional, en la que el alumno es un participante activo del proceso de adquisición de conocimientos (Zamanillo, 2006).

Estas citas conllevan a la reflexión de nuevos entornos de aprendizaje en el que alumnos y profesores se sientan motivados, comprometidos y responsables de su propio aprendizaje de vida: emocional y cognoscitivo, siendo partícipes de la construcción de un saber colectivo.

1.3.1 Dinámicas relacionales dentro de los grupos: su papel en la educación.

El grupo, considerado un agente mediador de la acción educativa, es un espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad del sujeto y puede ser un organizador de espacios de aprendizaje, de experiencias alternativas. Es capaz de incentivar y motivar a la autogestión del conocimiento, de problematizar la propia enseñanza, promover la identificación de causas y alternativas a las dificultades que obstaculizan el aprendizaje.

Las funciones que cumple el grupo en la intervención educativa son cuatro (Roca Cortés, 1993):

a) Función mediadora: son actuaciones que encuentran en la dinámica grupal de los educandos un entorno favorecedor de los objetivos educativos específicos: animación socio-educativa, rendimiento académico y adaptación escolar o la rehabilitación social. El grupo se constituirá en objeto de análisis y objetivo de intervención, para producir modificaciones intencionales en el mismo. Las estructuras y procesos grupales son el punto de mira del diagnóstico y de la intervención, de la planificación y de la evaluación. El grupo es usado como medio. A esta función le corresponderá la modalidad de intervención llamada educación centrada en los grupos.

b) Función instrumental: la relación de interdependencia propia de la actividad grupal se crea para llevar a cabo una tarea concreta: para investigar un tema o para construir un componente electrónico, para tomar una decisión, etc. La actividad grupal es usada como instrumento y método de producción. Su modalidad de intervención son los grupos educativos de tarea, sea para el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades, o para llevar a cabo una tarea recreativa. ..

c) Como objeto de aprendizaje: en esta función los conocimientos acerca de los grupos se convierten en contenido de formación y estudio. El contexto grupal son comportamientos que

identificar, conceptos abstractos que comprender, memorizar, o aprendizajes de habilidades. De ahí se derivan dos actividades diferenciadas: la formación de conductores de grupo para los profesionales de la educación, y, en otro nivel, la formación en cooperación grupal a los educandos que se pretende convivan o trabajen en grupos. Esta última se usa tanto para los grupos educativos de tarea, como para los pequeños grupos que se forman en educación social.

d) La función nula es aquella situación educativa en que el grupo es ignorado a pesar de su incidencia. El conjunto de personas reunidas para la intervención son consideradas individualidades. Las estructuras y procesos grupales derivados de la interdependencia social entre sus miembros no son considerados ni para la mediación ni para la instrumentación ni como objeto de aprendizaje.

Las categorías para evaluar la dinámica y el nivel de desarrollo del grupo son:

1. Afiliación-pertenencia: grado de motivación del sujeto hacia los otros y hacia la tarea.
2. Cooperación: desempeño de roles funcionales que contribuyan con el proceso grupal, a comportamientos emitidos realmente y que sean eficaces, no incluye ni, las intenciones ni los deseos.
3. Pertinencia: aborda el desarrollo de conductas que favorezcan la tarea, los esfuerzos de los sujetos para centrarse en la misma y del grupo como totalidad.
4. Comunicación: dinámica de las relaciones interpersonales y la circulación de la palabra.
5. Aprendizaje: relacionado con la capacidad de los sujetos para apropiarse de las experiencias del grupo, de la información circulante, es también su posición activa.

Las relaciones entre los miembros del grupo también se producen a través de roles, según la tipología del profesor Manuel Calviño (1998) descrita anteriormente, roles secundarios, ya que a diferencia de los primarios no son predeterminados y son la resultante de la acción sobre los miembros del grupo al entrecruzarse con las historias personales. Surgen en la adopción de comportamientos emergidos de la interacción social y se van articulando de acuerdo a la actividad conjunta y a las características propias de los sujetos en la relación. Su tipología es copiosa y a decir del profesor Manuel Calviño (1998), lo suficientemente extensa como para dejar de ser interesante.

Su propuesta incluye:

- Roles de trabajo o tareas: son aquellos que facilitan la consecución de los objetivos del grupo. Ej.: iniciador, coordinador, estimulador, interrogador, informador, opinante, evaluador - crítico.
- Roles de mantenimiento del grupo: son aquellos que fomentan la cohesión, cooperación, participación y progreso del grupo. Ej.: observador- secretario, animador, conciliador, facilitador de la comunicación, etc.
- Roles individuales: son aquellos que tratan de satisfacer necesidades personales. Ej.: pedante, tímido, crítico, discutiador, saboteador, positivo, gracioso, maternal, controlador, guardia, moralista, etc.

Además de estos, se describe en la literatura acertadamente cuatro papeles que muy frecuentemente podemos observar en procesos grupales:

- El portavoz: depositario de las ansiedades grupales. Cuando el portavoz habla, no sólo está expresando emociones y sensibilidades personales, sino que está representando a varios miembros del grupo. Es aquel que en determinado momento dice o hace algo que representa un signo del proceso grupal latente que se está operando, aún sin tener un significado claro total de lo que su intervención significa. En él se da una delegación expresiva. El portavoz es el que permite que el coordinador interprete la situación que vive el grupo (emergente) para que éste la elabore. Algunas veces el portavoz representa paradójicamente la resistencia al cambio (Kisnerman, 1985, p.47).
- El Chivo Expiatorio: depositario de todas las dificultades del grupo y el culpable por todos sus fracasos. El grupo ataca al Chivo Expiatorio en vez de enfrentarse al problema que causa el malestar. Por regla general, el grupo o individuo, a quien es adscrito este papel, aporta al espacio para ello, generando sentimientos ambivalentes de amor/odio, atracción/repulsión, etc.
- El Saboteador del Grupo: depositarios de las fuerzas que se oponen a la realización de la tarea al interior del grupo. Estos papeles determinan la aparición de mecanismos de segregación, que evidencian las dificultades para enfrentar situaciones de cambio. Son los principales enemigos para la construcción de una comunicación grupal.
- Líderes: aquellos que asumen la coordinación del trabajo grupal en momentos específicos de la actividad. Este papel es construido en y por el grupo. Los tipos de liderazgo – autocrático,

- democrático, laissez faire y demagógico – van a determinar la configuración del grupo y por ello el moderador debe saber identificarlos.

De manera general, las relaciones entre profesor-estudiante y entre estudiante-estudiante, deben estar abiertas a la flexibilización y complementariedad de roles y promover la resolución conjunta de problemas que potencien el desarrollo de dichas relaciones y las del grupo. Lo idóneo es una enseñanza emancipadora y formadora de sujetos críticos, en lo cual, el papel del educador entrará en contradicción; alumno y profesor entablarán una relación de cooperación, afectividad y simetría, revolucionaria a la función tradicional del profesor como único portador de información. Este último deberá atender expectativas, temores, ansiedades, la necesidad del error, la comunicación interpersonal en el grupo.

El profesor deberá reconocer qué tipo de liderazgo prevalece en el grupo para poder romper con los estereotipos que dificultan el funcionamiento grupal, debe prepararse en revertir las relaciones en situaciones de aprendizaje y crecimiento personal, en facilitar el aprendizaje significativo a través de una atmósfera democrática.

Un buen uso del poder es positivo (Foucault, 1984), dado que se requiere de líderes para que dirijan a los grupos. Ellos deben poseer las características necesarias, no sólo la voz de mando para hacerse escuchar. Los maestros tienen un papel fundamental en la educación, rol que la sociedad les delega por ser ellos quienes poseen los conocimientos. Un mal uso del poder es negativo, es decir, si se ejerce recurriendo a medidas represivas que lejos de fomentar la participación libre y espontánea de los alumnos, terminan eliminándola o inhibiéndola.

Este propósito rompe con la dicotomía tradicional Educar vs. Aprender o Dependencia vs. Autonomía. Sin embargo, si el grupo no puede desplegar procesos autorreguladores de dirección respecto a la actividad docente por no tener capacidad decisoria sobre ella, desviará este potencial regulador hacia la satisfacción de necesidades personales y grupales, incluyendo la protección de ambos frente a un entorno que se le muestra ajeno, y a veces hostil. En esa situación la regulación externa pierde para su efectividad la mediación favorable de la autorregulación grupal, de ahí que no pueda cumplir con toda la expectativa contenida en la visión, misión y objetivos organizacionales, en este caso la institución universitaria.

Capítulo 2. Referencial Metodológico

La investigación científica es un acto creativo (Cerde, 2005), un ejercicio responsable que se materializa en proyecto toda vez que se precisa dentro de un campo más o menos definido, con unos métodos y técnicas determinadas, que es posible o viable. En palabras del autor Pablo Guadarrama González (2009), “presupone un interés por problematizar la realidad y no asumirla tal como ella se manifiesta fenoménicamente”; es, en resumen:

... un procedimiento que se ejecuta siguiendo determinados métodos, probados o no por la anterior experiencia de la humanidad, con el objetivo de conocer y apropiarse de una porción de la realidad de forma ordenada, sistemática, controlada, y de ese modo descubrir sus particularidades, estructura y funciones de sus partes, comportamientos, regularidades y tendencias en su desarrollo, leyes a las que está sometida, con la intención de transformarla en provecho de algún sujeto social, que puede ser desde una institución, una comunidad, un grupo social, partido, pueblo, nación hasta la humanidad en su conjunto. (p. 52)

La presente investigación se adiciona a tales consideraciones, proponiéndose como **Objetivo General:** Caracterizar la acción del poder en las relaciones intersubjetivas que establecen profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, del tercer año de la carrera Psicología, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

2.1 El escenario de investigación.

El presente estudio se efectúa en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, situada en carretera a Camajuaní, km 5½, en la ciudad de Santa Clara, Villa Clara. Entre sus carreras más antiguas se destaca la de Psicología, siendo su departamento, el cual se integra por 10 doctores, 14 másteres, 7 licenciados, centro de interés en esta investigación.

Ubicada geográficamente en la antesala de la alta casa de estudios, la actual facultad se encuentra integrada por las carreras de Psicología y Comunicación Social. Fue la iniciadora de la enseñanza de esta ciencia en las universidades públicas de la República de Cuba, en virtud del acuerdo #795 de fecha 17 de noviembre de 1959 de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Desde este momento, la demanda socio – laboral de sus profesionales en Cuba contribuye a mantenerla entre las más solicitadas por los estudiantes que ingresan a las universidades, ingresando sus alumnos con excelentes resultados en el nivel preuniversitario y muy motivados por la investigación (Herrera, 1998).

Posee esta institución un prestigio legitimado tras numerosos reconocimientos, por más de 40 años ha graduado cerca de 1900 aprendices de la profesión. “(...) la carrera se ha caracterizado por el desarrollo temprano de habilidades y valores éticos-profesionales en los alumnos, ello responde a las exigencias de un modelo profesional que de manera sistemática se ha ajustado a los avances de la ciencia y la práctica de la Psicología a nivel nacional e internacional, en aras de la excelencia académica y la pertinencia social” (Guerra, 2000). En la actualidad preserva como reto principal la construcción de un enfoque teórico metodológico propio, donde teoría y práctica se cohesionen en función de alcanzar un desarrollo cada vez mayor en cuanto al conocimiento generado por la ciencia, con ello incidir positivamente en la realidad social.

2.2 Paradigma asumido en la investigación.

El enfoque investigativo del que se apropia el presente estudio es de tipo cualitativo, principalmente por la intención de los investigadores en describir los significados, los conceptos, imaginarios, percepciones, experiencias y vivencias de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se es riguroso al momento de interpelar los diferentes puntos de vista, son de extrema relevancia para este paradigma de estudio.

Como alternativa metodológica, el enfoque cualitativo de investigación surge en la Psicología al reconocerse la complejidad de su objeto de estudio, encontrado en un sujeto activo, motivado e implicado de forma permanente en las relaciones sociales de que participa. A razón de Fernando L. González Rey (2000) es un proceso esencialmente diferente en cuanto a producción de conocimientos, “aparece ante la necesidad de investigar un objeto diferente: la subjetividad” (p. 65).

Define el autor la investigación como un proceso de comunicación continuo entre el investigador y los sujetos investigados, en cuyo curso se debe desarrollar en complejidad y profundidad la información producida, lo cual es esencial para la definición de aquellos indicadores que estarán en la base de la construcción teórica. “La investigación implica la emergencia de lo nuevo en las ideas del investigador, proceso donde marco teórico y realidad se integran y contradicen de formas diversas en el curso de la producción teórica” (González, 2000, p. 61).

De manera tradicional, entre los autores que se reconocen aportan otros rasgos y beneficios del enfoque se encuentran Taylor y Bogdan (2002), quienes consideran que:

La investigación cualitativa es inductiva, (...) el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. (...) los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio (...) tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (...). (Guadarrama, 2009,...)

Es además un elemento a destacar el clima armónico, de confianza, que ha de promoverse en los intercambios con los sujetos durante el desarrollo del estudio. “El diálogo entre el investigador y el sujeto se alimenta de toda una dinámica subjetiva desarrollada entre ambos, que puede favorecer o dificultar la expresión espontánea en el curso de la investigación” (González, 2000, p. 64). En relación Erickson (1989) aborda que es necesario entablar “una relación mutuamente satisfactoria y no coactiva entre los informantes fundamentales y el investigador para que este pueda hacerse una idea clara y válida del punto de vista del informante” (Guadarrama, 2009, p. 45).

En resumen, Guadarrama (2009) plantea que entre las características que tipifican la investigación cualitativa, las más importantes son las siguientes:

- La realidad está formada por valores significativos, y cada persona le da una determinada interpretación a través de la interacción con las demás personas.
- Es inductiva y su diseño tiene que ser muy flexible, o sea, el investigador en este caso no trata de producir el objeto estudiado en magnitudes estrechas, sino lo amplía a una perspectiva holística.
- Hay una interacción muy dinámica entre el investigador y el objeto investigado, en este caso las personas que se investigan.
- Trata de poner el objeto de sus propios marcos de referencia, es decir, en su propia perspectiva.
- Todo objeto de estudio no es unilateral, tiene que ser muy integral; claro que tiene que ver con la visión holística o de totalidad, pero cualquier aspecto, por insignificante que pueda parecer, es objeto de preocupación en la investigación cualitativa que en cierto modo tiene un carácter humanista porque trata de concebir a la persona en su integridad en la vida cotidiana como ser sublime.

- La investigación no comienza con un conjunto de hipótesis apriorísticas, sino como un acercamiento permanente de reflexión del sujeto de la investigación y el objeto de la investigación.
- Y en último lugar, esta investigación también tiene un carácter en el que utiliza innumerables fuentes e innumerables técnicas, es una investigación extremadamente interpretativa, que trata sobre todo de interpretar y codificar cualquier tipo de significados de los hechos y no simplemente una descripción fenoménica.

“El objetivo de la investigación cualitativa es descubrir la naturaleza del mundo social mediante la comprensión de la forma en que las personas actúan y dan sentido a sus vidas. Se interesa por la naturaleza intersubjetiva del mundo”, expresa Eyles (1998) al respecto (como se cita en Guadarrama, 2009, p. 62).

2.3 Tipo de estudio.

El estudio realizado es de tipo descriptivo al proponerse relatar fenómenos, situaciones, contextos, eventos, prácticas relacionales de poder descubiertas en el escenario de investigación. “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 103); las singularidades, las evidencias, las manifestaciones son expuestas en detalle, intencionándose la ilustración de las principales tendencias del grupo en cuestión.

2.4 Método de investigación.

Estratégicamente el presente estudio adopta para su proceder una metodología de investigación- acción, principalmente por su firme propósito de analizar su objeto a la vez que se provoca la reflexión de los sujetos en torno al proceso y a las categorías evaluadas, construidas conjuntamente. La investigación - acción es una metodología creada para convertir a las investigaciones sociales en procesos de transformación consciente, lo cual le confiere a la participación social (como valor y como comportamiento) un rol importante. Todos los sujetos involucrados deben tener una presencia significativa y significativa, se torna indispensable la reflexión y autorreflexión, como momentos del proceso de cambio social (Blanco, et. al, 2006).

El esquema utilizado es por tales motivos convenientemente abierto, flexible y concretado en sucesivas aproximaciones a la realidad. Las acciones de observación y escrutinio que se realizan se pretenden potencialmente convertidas en una práctica habitual, por ello se demanda una constante retroalimentación con los sujetos en cuanto a la validez de la información que se va obteniendo.

Contribuyó al proceso la experticia y disposición de un conjunto de investigadores que acompañaron la práctica. Desde la interdisciplinariedad se desarrolla esta investigación, la integración en el estudio de psicólogos, un comunicador social y un especialista en ciencias de la información “tiene su fundamento en la complejidad de la realidad objeto de análisis” (Rodríguez, 1998, p.31). Los grupos de investigación son una ventaja, una alternativa metodológica de mayor éxito cuando, como plantean Booth, Colomb y Willians (2001) “los miembros presentan diferentes formaciones y talentos, y el grupo divide las tareas para hacer un mejor uso de cada uno” (Guadarrama, 2009, p. 59).

Ajustado a tales premisas el método de Investigación Cooperativa fue aplicativamente idóneo, este se define como:

Aquel tipo de investigación que se da cuando alguno de los miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales y la otra es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional.

(Rodríguez, Gil & García, 2004, p.)

Se complementaron durante la investigación un total de cuatro trabajos (tres de culminación de estudios en pregrado y uno de doctorado), siendo un propósito general desarrollar prácticas activo-transformadoras en las relaciones intersubjetivas estudiantes-profesores, en la institución universitaria. El presente estudio en particular, centrado en caracterizar tales relaciones como relaciones de poder, contó con momentos cíclicos en su diseño, siendo fructíferos intercambios y diálogo entre los miembros del equipo a lo largo de todo el proceso. Cada cual participó del análisis hecho a la manera de conducción y relación que sobre el grupo mantenía la profesora líder de la experiencia, principal de la asignatura Desviación de la Conducta impartida en este

semestre al año. Con antelación a este período fue la primera figura en identificarse a favor de la experiencia, fue quien más profundizó en el establecimiento de la empatía y la obtención del consentimiento informado.

De forma conjunta se elaboraban los pasos a seguir, se procedía a la recogida de datos. La información recopilada se discutió con la intención de contribuir al perfeccionamiento de la intervención en el orden pedagógico, de todas las acciones se hicieron parte los cuestionamientos e inquietudes de los docentes parte del claustro. Se tuvo en el orden teórico sumo cuidado con la independencia y a la vez complementariedad de los indicadores que cada estudio evaluaba, el presente se considera un acompañamiento de valor significativo por su carácter diagnóstico.

2.5 Descripción de los sujetos de investigación.

En la investigación se sigue un muestreo de tipo homogéneo, producto a que “las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández, Fernández & Baptista 2006, p.567).

Se trabajó con el total del tercer año de la carrera de Psicología, grupo natural integrado por 36 alumnos, de los cuales la presencia varonil es mínima, a su vez distribuidos en subgrupos de 19 (G-1) y 17 (G-2) estudiantes. Su selección obedece al interés y oportunidad que presenta la profesora que se encuentra dirigiendo el proceso investigativo, la experiencia de transformación continuará al menos en el semestre siguiente.

El claustro de docentes entrevistados responde a un muestreo intencional, donde se tomaron como indicadores de selección: la posibilidad de ofrecer una valoración personal del grupo objeto de estudio (sus características, motivaciones profesionales, estructura y funcionamiento, habilidades, relaciones interpersonales entre sus miembros y con respecto a su profesorado); además, la vinculación directa o indirecta que con la experiencia mantuvieran, para así comparar los resultados. De manera general se logró profundizar en la percepción que alcanzan un total de ocho profesores, entre ellos se encuentran el coordinador del año y los profesores guías, estos últimos por el importante rol otorgado institucionalmente.

2.6 El proceso de investigación.

El presente estudio se organizó en coherencia a las fases propuestas por Gregorio Rodríguez (2004), aunque sin un acecho literal en cuanto al desarrollo que propone del proceso. Después de analizar múltiples ejemplos sin que surja información novedosa se declaran conclusiones parciales, resumiéndose la información según criterios de saturación.

De manera general, a pesar de la ausencia de linealidad, se desarrollaron cuatro fases. La primera de ellas la llama Rodríguez (2004) **Fase Preparatoria**.

Durante el transcurso de la misma, llevado a cabo en el mes de octubre, se cumplió con el objetivo de elaborar el marco referencial teórico y esbozar el proceder metodológico, fundamentalmente en cuanto a los principales momentos que debería comprender el proceso. En ella resultó de extrema motivación la colaboración que se propuso desde los primeros momentos entre los integrantes del equipo de investigación, nivelándose las expectativas del trabajo en grupo. Fue dividida en su concepción la etapa en otras dos, lográndose en la práctica juntarse casi de manera paralela. Estas son la etapa ***reflexiva*** y la de ***diseño***.

- ***Etapa reflexiva.***

Tras una exhaustiva revisión y análisis de documentos bibliográficos se conformaron las primeras líneas generales de referencia teórica, destacándose categorías y miradas significativas en relación al tema (Anexo 1.). En ello se profundizó a través de dos sesiones científicas, sus propósitos fueron: definir códigos comunes para la comunicación y comprensión de los objetivos e intereses de estudio para cada cual, además, generar ideas en cuanto a los posibles analizadores, manifestaciones del objeto central de observación (en el caso particular: las relaciones intersubjetivas estudiantes- estudiantes, estudiantes- profesor). Se emplearon como técnicas la revisión y análisis de documentos bibliográficos, además de las sesiones de trabajo grupal.

- ***Etapa de diseño.***

En esta fueron paulatinamente construidas, reelaboradas y fundamentadas las categorías e indicadores de evaluación, ello a través de los primeros acercamientos al contexto y los sujetos de investigación. Se enfatizó la coherencia al enfoque teórico- metodológico que defiende nuestra formación, fundamentalmente a la ideología privilegiada por el orden económico- social.

Fue un decursar dialéctico, de permanente interpretación y colegio con los miembros del equipo de trabajo; de forma unida se conciliaron las primeras ideas en cuanto al cronograma o tiempo en que debería llevarse a cabo el proceso de diagnóstico, etapa fundamental y primeriza

en la experiencia. La metodología a seguir se propuso que fuera cualitativa, precisamente por el interés de observar todo lo que fuera pertinente, de escuchar las experiencias y vivencias de los participantes, desde sus propios imaginarios y perspectivas. De manera flexible se tomó la decisión de adoptar como método la Investigación- Acción, pues resultaba necesario reflexionar junto a los involucrados en las prácticas relacionales predominantes, con ello prepararlos para la intervención. Se utilizaron como técnicas sesiones de trabajo grupal y entrevistas abiertas preliminares, estas últimas con el objetivo de valorar la pertinencia del estudio.

La fase que le continuó, comprendida entre los meses de noviembre a febrero, es catalogada **Trabajo de Campo**. En ella se distinguen también dos subfases: el ***acceso al campo*** y la ***recogida productiva de datos***.

- ***Acceso al campo.***

Esta etapa, transcurrida en el mes de noviembre, persiguió como objetivos valorar las demandas formativas existentes en relación a la problemática y además el acercamiento formal al contexto como investigadoras, presentándose en una primera entrevista grupal abierta el equipo de investigación bajo la coordinación de la profesora líder de la experiencia (Anexo 2.). Allí se obtuvo el consentimiento informado, se negociaron los objetivos y posibilidades que ofrecía la experiencia, se obtuvo primeras impresiones sobre el funcionamiento grupal y características de sus relaciones. Transcurrido un tiempo se logró describir el escenario, realizar una caracterización general del año (3ro), profundizar con ellos la empatía, conocer su claustro de profesores. Para la producción de los datos se utilizaron como técnicas la revisión de documentos oficiales (Anexo 3.): Reseña histórica de la facultad, Modelo del Profesional, Proyecto Educativo, Plan de Trabajo metodológico del año, horario de clases; además se hicieron entrevistas individuales a los guías de grupo y coordinador del año (Anexo 4.), también observaciones participantes a turnos de PG (Anexo 5.). De manera especial se realizó una entrevista en profundidad a la coordinadora de la experiencia, teniéndose como objetivo encuadrar las expectativas en relación al desarrollo del proyecto investigativo (Anexo 6.).

- ***Recogida productiva de datos.***

Esta etapa se caracterizó por el abordaje y profundización de abundantes datos en relación a cada uno de los indicadores evaluados. De forma general se abordó hasta la saturación el carácter de las relaciones intersubjetivas profesor- alumnos (las expresiones de poder en ello), también de las relaciones interpersonales entre los últimos. Se indagó a fondo acerca de las

interacciones, estructura grupal, roles y estatus en esta, se valoró el desarrollo grupal como proceso potencialmente mediador en la superación de la relación asimétrica estudiante- profesor.

A ello se dedicaron dos sesiones muy importantes, que, en los roles de co-coordinadores, permitieron a los investigadores apreciar, desde la perspectiva de los sujetos, el ideal y realidad de la comunicación, intimidad (elementos afectivos), actitud y relaciones entre protagonistas del proceso enseñanza- aprendizaje; también valorar las funciones representadas, contenidas en el rol de alumno y profesor (Anexo 7.). La conformación de una estructura grupal de 6 miembros para la respuesta exitosa a la demanda académica de las prácticas de producción del semestre fue el objetivo de la segunda sesión de trabajo, con ello se pretendía reflexionar acerca de las estructuras grupales para lograr mayor productividad en las tareas y metas (Anexo 8.). Se realizaron además dos observaciones no participantes a turnos de seminarios, dos a clases prácticas y una a un taller evaluativo (Anexo 9.), tres observaciones participantes a sesiones de preparación por los estudiantes de seminarios evaluativos (Anexo 10.), tres entrevistas a profesores al frente de la experiencia (Anexo 11.), varias entrevistas individuales a estudiantes (cantidad representativa) (Anexo 12.). Con todo y en coherencia al enfoque metodológico seleccionado, se prosiguió en la elaboración teórica de los analizadores propuestos, privilegiándose en el proceso la posibilidad de dialogar y confrontar perspectivas con el grupo de estudio tanto como con el grupo investigativo a cargo.

La **fase Analítica**, posterior en el orden que propone Hernández (2004), se realiza en este estudio paralelamente al trabajo de campo. Por las propias características del enfoque adoptado los resultados obtenidos iban siendo continuamente guías para el desarrollo metodológico de todo el proceso, la información expuesta era triangulada por diversas fuentes y técnicas, dejándose plasmado finalmente solo los datos sistematizados, coherentes con la responsabilidad de dar respuesta al problema investigativo. Fueron colegiadas las conclusiones con los sujetos de investigación, además, discutidas en el grupo de trabajo, donde también se produjo el análisis integral de los resultados. Para el procesamiento de los datos que presenta el informe se confeccionaron matrices, quedando elaboradas 2 categorías:

Categoría 1: En función del Tema.

T1. Referido al funcionamiento de los roles profesor/ alumno.

T2. Referido a las prácticas evaluativas.

T3. Referido a la disposición del espacio áulico.

T4. Referido a las dinámicas relacionales entre los alumnos.

Categoría 2: En función del rol.

E: Estudiante

P: Profesor

Como **fase Informativa**, a la altura del mes de marzo, se considera la retroalimentación final que se produjo con el grupo objeto de estudio, a pesar de que la experiencia de transformación de la que esta investigación es parte está lejos de concluir. Se agradeció por adelantado toda la motivación alcanzada, se esbozaron recomendaciones en las que se continuará trabajando en el próximo período docente. Se produce un cierre parcial de los resultados con la terminación, entrega y presentación de estos informes, ellos exponen el análisis de las categorías estudiadas.

2.7 Técnicas utilizadas en la investigación.

- Revisión de documentos oficiales.

La revisión de documentos oficiales persigue profundizar en el conocimiento de fenómenos o contextos de interés. Permite, según Hernández et al. (2006), conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

En el caso particular de este estudio constituyó también un instrumento esencial en la obtención de datos relevantes sobre el escenario de investigación, el reconocimiento social que merece el mismo. Permite caracterizar al grupo de clase (sobre todo en cuanto a motivaciones profesionales, necesidades educativas, habilidades, etc.) y en etapas sucesivas a la inmersión en el campo, visualizar importantes contradicciones latentes en cuanto, encargo social de la universidad vs. Concepción institucional del proceso de enseñanza aprendizaje. Se estudió a través de esta técnica también la legitimidad y formas que adopta la evaluación, en ello se profundizó a través de las entrevistas.

- Entrevistas.

La entrevista cualitativa ha sido definida como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados), en la que, a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de

significados respecto a un tema (Janesick, 1998, como se cita en Hernández et. al., 2006). Es íntima, flexible y abierta considera Hernández y colaboradores (2006).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas (Grinnell, 1997). En las primeras o entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe que ítems se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas estarán predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems). (Hernández et. al., 2006, p. 109)

En el presente estudio se privilegia la utilización de entrevistas semiestructuradas, a pesar de que las primeras realizadas al escenario fueron de tipo abiertas. En el intercambio, debido expresamente al tipo de diseño y enfoque seleccionado, se intencionó que las categorías de respuesta surgieran desde los propios entrevistados, ello fue de inigualable valor para la conformación de los resultados obtenidos.

La entrevista grupal fue una modalidad aplicada que a esta investigación dio múltiples resultados. En ella se provoca el intercambio de dos o más personas sobre una experiencia común, resultando de gran ayuda cuando se desea obtener y confrontar simultáneamente visiones y opiniones diversas sobre el aspecto que se investiga. De manera general permite al investigador apropiarse de una descripción más verosímil y creíble, enriquecida con detalles y observaciones aclaratorias, críticas, etc. Los sujetos que formaron el grupo entrevistado fueron elegidos en ocasiones como representativos del universo de sujetos relacionados con el tema de análisis, en otros casos elegidos como expertos dentro de ese mismo colectivo.

- Observación.

La observación constituye el medio privilegiado en los estudios cualitativos para descubrir la porción de realidad que se analiza. Es un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (Rodríguez, 2002, p.150).

“Los períodos de observación cualitativa son abiertos (Anastas, 2005). (...)El papel del investigador debe ser el apropiado para situaciones humanas que no pueden ser capturadas a distancia. (...)En la inmersión inicial debemos observar todo lo que consideremos pertinente (el formato es el propio juicio del investigador)” (Hernández et. al., 2006, p. 142).

Resulta esencial en la modalidad de participante la familiarización previa con el contexto, los participantes no deben sentirse amenazados ante la presencia inmanente del investigador. Específicamente supone la obtención de información (datos) a través de la interacción social entre el investigador y los grupos sociales (contextos y situaciones específicas), permite obtener percepciones de la realidad estudiada que difícilmente podrían lograrse sin implicarse en ella de una manera efectiva (Rodríguez, 2004).

Hernández (2006) refiere que la observación en el proceso de investigación cualitativa “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, eventos, sucesos e interacciones. (p. 587). El autor advierte además, que la “observación investigativa”, no ha de limitarse únicamente al sentido de la vista, sino que implica la participación de todos los sentidos para captar al ambiente y sus actores pues, el clima físico, colores, aromas, espacios, iluminación y otros, pueden también ser elementos relevantes. (p. 587). En el presente estudio pudo utilizarse por la permanencia acompañada de las investigadoras en el escenario, lográndose con ello la naturalidad de los comportamientos en los sujetos.

Capítulo 3. Análisis de Resultados

La presente investigación se realiza tomando como referente de manera flexible las cuatro fases propuestas por Gregorio Rodríguez Gómez (2002). El trabajo de campo y la fase analítica se toman como una sola etapa dentro del estudio, en la fase informativa se incluye la conformación del actual capítulo que se expone.

3.1 Fase Preparatoria.

En esta etapa, comprendida en el mes de octubre, se procedió a la elaboración del marco referencial teórico y metodológico, aún cuando quedaba abierto, bajo el paradigma cualitativo de investigación, la posibilidad de transformación y readecuación de los mismos una vez que se efectuara el trabajo de campo, el intercambio con los sujetos en el contexto. Fundamentalmente del diseño metodológico quedó esbozado el problema de investigación, el escenario, el método adecuado, los momentos principales en que se dividiría el proceso. Además se consensuaron las técnicas e instrumentos principales a utilizar, con la concepción de correspondencia a los diferentes objetivos y períodos cíclicos de la práctica. Dividida la fase en dos, se presenta a continuación el análisis hecho de conjunto en el grupo de investigación, espacio de discusión y principal crítico de toda la experiencia.

- *Etapa reflexiva.*

Durante el tiempo en que transcurrió este período, en el grupo de investigación fue objeto de disímiles cuestionamientos la motivación, la preparación, el consentimiento que de los sujetos, que por oportunidad se habían elegido para la experiencia. Tal selección se fundamentó en la importancia de la presencialidad de un miembro del equipo desde el rol de docente frente al colectivo de estudiantes sujetos a estudio, para con este mediar en las actividades, cuestionar la información recopilada, reflexionar sobre las potencialidades de cambio, y evaluar finalmente los resultados alcanzados. En forma de aproximaciones sucesivas se obtuvo la certeza de disposición e interés por participar, en constante observación de la teoría y la práctica colectiva de los investigadores con los sujetos, se enunciaron los primeros analizadores del objeto principal: las relaciones intersubjetivas de poder.

De este momento resultó significativa la revisión de un cúmulo de investigaciones desde diversas áreas del conocimiento en relación a la temática, la cual se presenta como controversial y polémica. Los autores indistintamente describen el poder unos como relación, otros cosificado,

divergen en las instancias en que habita o los que efectos que evoca, explican unos su efecto en quien es dominado, otros no reconocen la influencia que sobre la personalidad de quien lo impone ejerce. El análisis logrado se expone en el capítulo 1 de este informe.

Además se realizaron dos sesiones científicas en el equipo de investigación, donde, con mayores niveles de sistematicidad, los profesores líderes mediaron la reflexión en torno al enfoque teórico idóneo, a las categorías principales que cada estudio pudiese valorar. A ello le antecedió una revisión bibliográfica que facilitó la comprensión y comunicación entre los miembros acerca de los diferentes puntos de partida expuestos. En los dos encuentros suscitó extrema motivación y amplias expectativas la colaboración surgida, muy en relación a la estrategia trazada de discusión grupal.

- ***Etapas de diseño.***

En este período fue relevante profundizar junto al claustro de profesores en la pertinencia del estudio, en la necesidad real de abordar la problemática enunciada. Ello se realizó fundamentalmente con la mediación de la profesora líder de la experiencia, que en esta ocasión se desdoblaba en roles diferentes: investigadora y docente del grupo objeto de estudio.

Por la necesidad de multiplicar la reflexión sistemática sobre las prácticas relacionales cotidianas en el contexto, se decidió cómo método implementar la Investigación- Acción, específicamente la modalidad Cooperativa. Se agruparon en torno a la experiencia un conjunto de investigadores (psicólogos, comunicador social y especialista en ciencias de la información) con idéntico objetivo de fundamentar la contradicción existente entre la naturaleza asimétrica de las relaciones vs. la necesidad de prácticas relacionales participativo- colaborativas. Se intencionó la complementariedad de tres diferentes estudios, en los que se produjeron nuevos conocimientos de valor práctico para los sujetos.

3.2 Trabajo de Campo.

- ***Acceso al campo.***

En esta fase, comprendida en el mes de noviembre, se produjo el acercamiento a la institución educativa y su entorno, fundamentalmente a través de documentos rectores de la organización. Mediante la *revisión de la reseña histórica de la facultad* logró identificarse la misión que empeña su quehacer: formar integralmente profesionales altamente preparados, competitivos y comprometidos con su ciencia; contribuir a la formación y superación permanente de los

recursos humanos en las áreas vinculadas a la Psicología y la Comunicación Social (Ver Anexo 3.). Es apreciable su constancia en la integración de la teoría y la práctica, el equilibrio entre los componentes académicos, laboral y de investigación.

Asimismo, con el *análisis del Modelo del Profesional* se logró distinguir el enfoque de formación, concretado en el diseño e implementación de un nuevo plan de estudio, al que se incorporan los sujetos muestra: el Plan D. El modelo que se presenta en este plan requirió una profunda revisión de la dinámica docente y del sistema de evaluación, ya que privilegia la auto-preparación del estudiante y la orientación de los docentes, les exige un esfuerzo adicional y flexibilidad en el proceso. Parte de las indicaciones que contempla se centran en promover en los educandos una gestión activa del conocimiento a lo largo de toda su vida profesional, la preparación para acometer tareas que impliquen una perspectiva inter, multi y transdisciplinar con otras disciplinas científicas y prácticas profesionales. De hecho se incluye dentro de los objetivos de la carrera: participar activamente en equipos de trabajo profesional colectivos e interdisciplinarios y dentro de la modalidad semipresencial consolidar la independencia cognoscitiva tanto para su formación, como para la futura profesión (Ver Anexo 3.).

Se agenciaron además durante el transcurso de este período los primeros datos de caracterización al grupo, se accedió a las primeras observaciones e interacción con los sujetos. Para obtener formalmente el consentimiento informado, a pesar de que antes ya se colegiaba con las partes (estudiantes y profesores) el objetivo de la experiencia, se concibió una *primera entrevista grupal al colectivo de alumnos tanto como entrevista individual a los profesores guías y coordinador del año*, , persiguiéndose en ambos casos, además de obtener la aprobación e iniciar el rapport, familiarizarse con el grupo de clase en cuanto a su funcionamiento, estructura normativa y características de las relaciones interpersonales que establecen (Ver Anexo 2. y 4. respectivamente).

Del encuentro con los profesores se logró una primera descripción del colectivo de alumnos, tanto como de los docentes que comparten junto a ellos la actividad formativa en el semestre. El claustro es de 8 pedagogos con vasta experiencia y reconocimiento en la facultad, la matrícula total del año es de 36, los subgrupos se subdividen en 17 y 19, predomina el sexo femenino, los estudiantes becados son la mayoría. Se caracterizan por ser muy interesados en los resultados académicos, por la preparación que reciben; destacan los educadores frente a las interrogantes, el liderazgo en la actividad de estudio por varios de sus miembros, fundamentalmente por ser esta

la actividad de mayor relevancia entre los sujetos e igualmente valorada en el contexto de actuación del grupo. Otros de los elementos resaltados fueron, en sentido negativo, la constante demanda de instrucción, tutoría, aprobación para la realización de cualquier exigencia docente, también el pobre desarrollo de la cohesión grupal (Ver Anexo 4.).

Ello se pudo corroborar durante el intercambio con los alumnos. Cuando se les ofrece toda la información e intencionalidad de la experiencia investigativa hacen énfasis en la necesidad de la cooperación, la ayuda y el compromiso de los pedagogos en su aprendizaje, estando los principales temores centrados en la evaluación, en el resultado de la actividad académica, más que en el disfrute de este proceso. Se resisten al “*exceso de autonomía y participación*” (Ver Anexo 2.), representándose el rol del profesor como la figura que orienta, guía y rige el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del estudiante como el que ejecuta, asimila y aplica los conocimientos. Les inquieta la integración de los contenidos, la búsqueda de información, la limitación de tiempo para cumplir con las demandas, la posible desorientación que en otras ocasiones han vivenciado. Las alternativas se depositan en cambios de actitud de los docentes, no visualizándose soluciones desde las propias experiencias grupales, desde los vínculos afectivos a los que hacen mención.

La actitud con el equipo de investigación y en especial con la coordinadora de la actividad (la profesora que lidera la experiencia), fue sin embargo empática, la fluidez en la comunicación mostró un clima desinhibido en el que se comparten significados, códigos comunes. Todo ello demostró apertura a la experiencia, facilitó el avance de la sesión, la observación de importantes relaciones socioafectivas entre los miembros del grupo.

Para la triangulación de la información recopilada hasta este momento se consultó el *Proyecto Educativo*, importante documento que construye y avala el grupo para la organización de actividades extensionistas, en el que se anexan además las principales necesidades y objetivos educativos que pretende satisfacer. En el diagnóstico resalta la motivación por la carrera, así como las elevadas expectativas respecto a la formación profesional, manifiestan como grupo la necesidad de cumplir con todas las demandas docentes, caracterizándoles su responsabilidad y disciplina. En cuanto a las actividades y tareas extracurriculares se evidencia la necesidad de tener un buen desempeño en las mismas como brigada y mantener así los resultados alcanzados en el curso anterior. En lo referido a la esfera de las relaciones interpersonales consideran presentar un buen nivel de cohesión grupal, a pesar de que sienten la necesidad de mantener,

pero también elevar este nivel de unidad y armonía en el grupo (Ver Anexo 3.).

Del Plan de Trabajo Metodológico, documento de planificación docente, se produjo un análisis muy particular, que fundamentalmente vio su utilidad en la aprehensión por las investigadoras del cronograma y los espacios en los cuales insistir con los educadores sobre las ideas y reflexiones que paulatinamente se irían proponiendo. Junto a los objetivos que rigen el método, enfocados en la integración de los núcleos teóricos del semestre para el desarrollo de habilidades profesionales a través de la implementación sistemática de las prácticas de producción correspondientes, se exhortó al debate conjunto a los estudiantes sobre la pertinencia de intencionar nuevas formas colaborativas de trabajo para asumir este proyecto de curso. La conformación de equipos numéricamente más amplios fue la alternativa propuesta, ya que fundamentalmente la mayoría de las demandas docentes registradas estaban concebidas desde el trabajo en dúo.

Los intercambios propiciados sobre este tema de discusión ofrecieron una oportunidad interesante para el diagnóstico, en tanto hace emerger criterios de consenso en cuanto a indicadores teóricos que apoyan el beneficio para la productividad del trabajo conjunto. Para las investigadoras ello significó explorar las vivencias y destrezas de los actores (profesores y estudiantes) ante este tipo de experiencias, que, aunque se reconocía de importancia básicamente para la preparación de seminarios y clases prácticas, aún no aportaba satisfactoriamente al proceso formativo.

Durante las tres *observaciones participantes dirigidas a turnos de PG* (Ver Anexo 5.), los cuales se constituyeron espacios productivos para el diagnóstico y preparación para la experiencia docente, se logró describir asimismo la dinámica de poder, la naturaleza de las interacciones profesor/ estudiantes, también del grupo de alumnos entre sí. Se observó la presencia de distintos roles, entre ellos el portavoz, conciliador, líderes contestatarios y otros, se identificó al profesor guía como un profesor “negociador”. Durante la actividad este mostró sentirse con la autoridad, aún cuando en ocasiones delegaba decisiones a los estudiantes en relación a sus propios beneficios como grupo. Evaluando las características del mismo, resolvió qué decisiones y normas fueran negociadas, provocando la motivación, movilizándolo sensiblemente a los alumnos. Para ello previno sobre los límites a los que necesariamente tendrían que ajustarse, sometió al grupo la elección de alguna de las alternativas posibles, tomando la decisión final en función de las opiniones expresadas.

La comunicación de los estudiantes con esta figura evidenció un sentimiento por ello de respeto. Se encontraban con suma disciplina y orden en la actividad, la distribución en el espacio era alrededor del docente, que mantenía, paralelamente a su discurso, una distancia no muy lejana, el contacto físico frecuente con los alumnos. Ello proyectó como imagen una actitud flexible del profesor en su rol, una concepción de guía y coordinador, del cual se espera orientación y sabiduría, en tanto, tiene en cuenta a los demás para definir el camino, seguir alternativas, si se justifican y se valoran como posibles y adecuadas.

Motivándoseles hacia estos encuentros de diálogo y participación, clases de diferente estructura y protagonismo, se comenzó a observar que aún, las demandas de colaboración por medio de la estructuración de equipos, la comunicación informativa con el resto del grupo, entran en contradicción, continuamente, con la concepción que asumen alumnos y profesores del proceso docente educativo: el aprendiz es evaluado insistentemente por los resultados que alcance de manera individual, incluso es asumido como tal la diferenciación en cuanto a notas, éxito académico.

En la *entrevista a la profesora guía de la experiencia*, la cual, como ya se conoce formó parte del equipo de investigación, resultó de extremo interés los criterios abordados en relación a la necesidad de afrontar semejante problemática, sobre todo en el contexto universitario y además, sus expectativas, fundamentalmente en cuanto a resultados esperados. *“Cualquier profesional debe ser un sujeto social crítico, reflexivo, capacitado para trabajar con nuevas formas de relación: la semipresencialidad por ejemplo requiere de autonomía. (...)La estructura misma de equipos con las que se trabaja es una importante mediación, sin embargo, ha de potenciarse la afectividad, las habilidades para el diálogo, la participación. Deberán desarrollarse con la experiencia las prácticas grupales colaborativas, potenciarse sentimientos conjuntivos, flexibilidad en los roles. A la cooperación se ha de **motivar**, lejos de una vigilancia permanente, evaluada en grados”* (Ver Anexo 6.).

De igual manera se refirió a la naturaleza transmisiva de la comunicación entre estudiante/profesor y estudiante/estudiante, específicamente en el contexto universitario. Explica sobre ello diversas consecuencias reflejas en el proceso educativo, entre las que se encuentran, la obediencia y la enajenación. Se pronuncia a favor de que los educandos sean capaces de tomar decisiones en todas las fases: diseño, organización, control y evaluación de su aprendizaje; describe intencionar en sus prácticas discursivas el uso de elementos afectivos y promover de la

misma forma esta relación en el grupo. Para ella el rol del docente debe orientarse al liderazgo pedagógico, a la co-construcción de las situaciones de aprendizaje de manera general, propiciando el desarrollo y reconocimiento de la experticia en los grupos estudiantiles.

Expresó también la educadora fortalezas y amenazas en relación a la experiencia trazada, de la cual este estudio es parte. A favor identificó la consistencia e implicación de varios profesores que, en mancomunidad, insisten en tales reflexiones y prácticas con los estudiantes, además, la cultura de la propia facultad, la proximidad de los códigos que se utilizan. La principal amenaza, tiene conciencia, es la concepción de la práctica como contracultural, ya que tradicionalmente el modelo educativo imperante perpetúa las relaciones asimétricas entre alumnos y profesores, regula a través de normas institucionales poco flexibles, el deber ser de uno y otro rol en el proceso docente- educativo.

Se concluye de este acercamiento inicial que, la carrera en su visión institucional intenciona dentro de sus objetivos y actividades el desarrollo de la simetría, de la cooperación, ya que así lo declaran de forma explícita. El desarrollo de competencias para trabajar en grupos, incluso para gestarlos en alguna medida resulta un objetivo, una habilidad esencial que encuentra cabida en el perfil profesional de psicólogo. En función de ello se plantea la **Hipótesis 1.:** El desarrollo de prácticas relacionales simétricas entre profesores y estudiantes se intenciona por parte de los docentes en la actividad formativa, pero los estudiantes muestran pocas habilidades y motivación para hacer frente exitosamente a tales demandas.

Hipótesis 2.: Entre los factores que entorpecen la simetría relacional entre alumnos y profesores se encuentra el escaso diálogo y participación del alumno en la toma de decisiones sobre el proceso docente- educativo.

- ***Recogida productiva de datos.***

Esta etapa persiguió describir las vivencias y prácticas relacionales de alumnos y profesores en el espacio áulico, encuadrar dentro de la institución universitaria sus características. Fueron utilizadas indistintamente *sesiones y entrevistas grupales, observaciones no participantes* a turnos de clases: conferencias, seminarios, clases prácticas, *observaciones participantes* a sesiones de trabajo grupal, además de *entrevistas individuales* a los protagonistas del proceso. Se analizan constructivamente los resultados con los sujetos de estudio, se elabora la información de manera organizada (en los anexos aparecerán las principales matrices en que se recogen los datos).

- Funcionamiento de los roles profesor- estudiante.

Los resultados obtenidos en este indicador fueron comprendidos como tendencias, al encontrarse en el contexto variabilidad de representaciones y por ende prácticas. Las contestaciones de los sujetos (profesores y estudiantes), desde concepciones diferentes, esencialmente versaron sobre categorías como: ejercicio de la autoridad y toma de decisiones, estrategias y estilos de comunicación y aprendizaje, actitud pasivo/ activa, poder de la grupalidad, experticia, flexibilidad de roles y simetría vs. asimetría en la relación.

Del estudio fue sin dudas el principal hallazgo que, los modelos tradicionales de aprendizaje aún se encuentran arraigados culturalmente en algunos profesores y en el grupo, como señal de una institucionalización de la educación que ha hecho énfasis en los contenidos y resultados del proceso. Incluso, con la intención de que los estudiantes mediante sus propias prácticas recrearan un proceso docente diferente, alternativo, motivador, se proyectaron diversas actividades (seminarios, clases prácticas, conferencias, talleres integradores) en las que debían coordinar, consensuar e integrar las intervenciones, promover la participación y la reflexión, tomar decisiones respecto al desarrollo del proceso y su evaluación; fueron estas sin embargo reveladoras: se resistieron los sujetos a unirse en nuevas estructuras en la cual no tenían experiencia, se continuó reproduciendo los métodos y mecanismos a través de los cuales el docente comprueba el aprendizaje, disfuncionalmente se comportaron muchos de los roles distribuidos en los subgrupos (fundamentalmente individuales y relacionados con la tarea grupal). La rigidez, en referencia a este último elemento, continuó provocando la enajenación y conformismo de algunos miembros, su participación y competencias no fueron valoradas como útiles al grupo. Ello provocó continuamente sobrecarga en un determinado rol (especialmente el líder), mostrándose este, por tales motivos, en ocasiones apático a la colaboración.

Asimismo, siguieron los educandos estableciendo prácticas basadas en un modelo educativo centrado en los efectos cognitivos de la enseñanza, se transcribe de forma mecánica una concepción donde, mediante preguntas al estudiante únicamente se comprueba el entendimiento del mensaje transmitido, donde, el desarrollo de la criticidad y el cuestionamiento son tareas exclusivas del profesor, tanto como la selección del contenido a impartir. La postura del alumno se concibe esencialmente pasiva, las disertaciones retoman una propuesta de comunicación monologada, que en el caso, se direcciona directamente al docente con el propósito de buscar su

aprobación. No son capaces de dirigir su discurso al resto del colectivo juvenil, se empodera distintivamente al profesor, lo que representa una marcada asimetría relacional.

En el sistema de entrevistas aplicadas a los profesores se apreció que teóricamente estos perciben la realidad de las prácticas de forma diferente. Hubo acuerdo entre ellos en que un rol meramente transmisivo constituye un modelo contraproducente con las demandas actuales de aprendizaje, consecuentemente en la disertación se reforzaba en todo momento un ideal e intención de provocar en la relación con los estudiantes la simetría, la perspectiva dialógica, participativa, donde ambos se implican en la construcción conjunta del conocimiento, donde se espera del alumno autonomía, responsabilidad en la autogestión de su educación. Se profundizó en la necesidad de que los estudiantes se involucren proponiendo temas, negociando propuestas de acuerdo a sus habilidades, motivaciones, experiencias (Ver Matriz Ampliada T1- P, Anexo 14.). *“Es importante desde el punto de vista relacional, académico, que puedan elegir diferentes alternativas para desarrollar las demandas: videos, documentales, presentaciones. Las formas en las cuales desarrollan el tema lo deberían elegir ellos, ya que esto promueve un aprendizaje más activo. (...) Y es que constantemente en la relación los alumnos esperan porque tu cumplas con tu función de guía coordinador”.*

“La actividad docente pretendo siempre que sea un proceso colectivo basado en el descubrimiento, elaboración y admisión del conocimiento desde la realidad y práctica social”.
“Para ello se requiere que el rol asumido por el profesor y la pedagogía en general, trascienda desde al rol de cuestionador, forjador de alternativas y estimulador de lo novedoso. En este caso el aprendizaje tendría que ser capaz de formar sujetos que cuestionen su realidad y la transformen de manera consiente y responsable”.

Es sin embargo este imaginario incoherente con las prácticas que relatan los alumnos del proceso. Aún cuando el pedagogo se precisa como un guía o conciliador del aprendizaje, la actividad educativa continua siendo diseñada y dirigida a la aprehensión de contenidos esquemáticamente elaborados, que poco o nada tienen que ver con los intereses de los educandos. Concebida esencialmente como un espacio institucional que persigue como objetivo la reproducción de los valores y la cultura imperante, es la clase conservada un encuentro formal, de comunicación unidireccional, en la que el profesor posee la mayor experticia y el alumno se encuentra en la mayor desventaja. Ello lo corrobora la creencia entre los iguales de que la participación en cuanto a toma de decisiones deberá ser para el rol de aprendiz siempre parcial,

el análisis que realizan no alcanza a valorar la interdependencia y complementariedad que las funciones de profesor y alumno poseen, media subjetivamente un sentir de incompetencia e inhabilidad ante la distribución del poder en el contexto áulico.

Ello permite concluir la descripción de cuánto los roles en que se desempeñan estudiantes y profesores se construyen rígidos e inamovibles hacia los ideales referidos. De hecho, se pudo valorar a través de las observaciones que los estudiantes muestran elevado interés en satisfacer expectativas depositadas a su función (aún no siendo legitimadas) y que los profesores aún se cuestionan la efectividad de asumir una postura mucho más flexible. *“Me preocupa la imagen que esto cree de mi: podría pasar que me vean permisible, demasiado tolerante; por tanto, trato de mantener el equilibrio, el rol de profesor es diferente al rol del amigo”*. *“Igual no todas las clases se prestan para fomentar el debate, aclarar las dudas, a veces el tiempo de la clase se malgasta y no hemos aprendido casi nada”*. Conjuntamente se identifica que la dinámica idónea dependerá de la preparación, el estilo de comunicación que como grupo posean los aprendices, las motivaciones profesionales, las relaciones que con el profesor se mantengan. El reto –como lo describen- continúa siendo insistir en la importancia de disfrutarse el proceso, dado que en este sentido es mucho más educativo, vivencialmente relevante y formativo.

“Hay profesores que inspiran inhibición, con los cuales el alumno no se atreve a participar por miedo a equivocarse y que el profesor le haga pasar una pena”.

“Trato siempre de intercambiar con los estudiantes, conocer sus inquietudes, soy flexible y abierta al debate, a la construcción conjunta del conocimiento, aunque a veces, existen grupos con los cuales este estilo y rol que asumo no fluye mucho. En estos casos, los alumnos se encuentran más dispuestos a que uno como profesor adopte un estilo más directivo y tradicional”. *“Hay grupos, sin embargo, con los cuales resulta muy fácil dialogar ya que les gusta aprender desde la vivencia”*.

Coherente a semejantes impresiones, los elementos más distintivos que resaltan categóricamente los educandos de la relación con los pedagogos, fueron el sentido de respeto, rectitud y orden. Las relaciones se caracterizan por un marcado apego a la autoridad, la interacción se gesta exclusivamente en el espacio educativo, es pobre la presencia de afectividad en el discurso, de sentimientos mutuos conjuntivos. Durante los intercambios se relató el predominio de frases despersonalizadas, ausencia de contacto físico, desinterés emocional hacia las vivencias promovidas: *“Existe poca implicación afectiva”* (Ver Matriz Ampliada T1- E,

Anexo 13.). Identificaron los aprendices la dependencia que ello presenta con la personalidad, maestría pedagógica y estilo de comunicación de cada cual, de su experiencia encontraron ejemplos que refieren distintos tipos de liderazgo. De estos, el privilegiado, según comentaron, lo constituye el profesor que se concilia en una fuente de poder referente, ya que emana espontáneamente sensibilidad, carisma y también sabiduría; es rechazado aquel que impone su criterio sin establecer un diálogo o un acercamiento. *“Los profesores que asumen posturas rígidas y esquemáticas en el proceso de aprendizaje, limitan mucho las relaciones participativas y dialógicas en el grupo. Los estudiantes se sienten cohibidos y poco motivados a participar”*.

De esta forma, el vínculo que de manera especial fue bien defendido, se relaciona al rol que desempeñan los profesores guías (en el caso los dos). Por medio de la observación y entrevistas a los estudiantes se obtuvo que ellos potencian en sus prácticas una educación activo-transformadora, ya que, aunque de manera elemental, se centran un poco más que el resto en el desarrollo autónomo de los alumnos, fundamentalmente a través de la empatía, la simetría en el plática, la constante provocación al cuestionamiento, a la democratización. Adoptando una actitud más flexible, han logrado que los estudiantes participen de forma activa en sus actividades, han fomentado el desarrollo grupal. *“El grupo se ha identificado más con los profesores que han sido capaces de acercársenos como amigos. Con ellos hemos podido establecer relaciones de confianza, propiciando que en el aprendizaje, fluya mejor la comunicación”*.

Confirman por su parte, los docentes a quienes se destacaron que, las relaciones producidas en el marco educativo tienen una influencia directa en la conducta de los alumnos, así como en el nivel y tipo de aprendizaje que se produce. Valoran como efectivo intencionar en el trato calidez, avenencia, sincronía, sobre todo para lograr un mejor producto de aprendizaje; privilegian en este sentido, el tipo de relación educativa que exalta valores comunitarios, solidarios y creativos en el educando. Es esta la manera en que se defiende la perspectiva de que el docente ha de convertirse en un facilitador: problematizando conjuntamente con sus estudiantes, ayudando al grupo a expresar y aportar la información necesaria para que avance en el proceso. Manifestaron sentir la necesidad de preparar a los alumnos para nuevas formas que ya se aplican en cuanto a modalidad de la clase, la semipresencialidad, ponen de ejemplo, tiene amplias ventajas, pero, requiere cambios profundos en el pensar y concepción del rol de

estudiantes: conlleva autorregulación, creatividad, desarrollo de destrezas en la búsqueda de información, “motivación extra” (Ver Matriz Ampliada T1- P, Anexo 14.).

Por su parte, los alumnos no experimentan tal sensación. Las alternativas de solución promovidas desde la reflexión grupal a la asimetría planteada fueron poco creativas, afectivamente poco significativas o potenciadoras de cambios, la mayoría versó sobre concesiones oportunas y circunstanciales del profesor: realizar más actividades extracurriculares de conjunto, una atención individualizada, que el profesor pregunte a sus estudiantes las inquietudes y sugerencias (Ver Matriz Ampliada T1- E, Anexo 13.). Se centraron especialmente en las vivencias desalentadoras que poseen a lo largo de su trayectoria en el rol, valorándose como natural la dificultad para una relación simétrica. Es naturalizada la exclusión del alumno en la toma de decisiones, los gestos, miradas y expresiones del docente muestran su control sobre la actividad, todo ello ritualiza las relaciones de estatus y con ello las diferencias entre el papel de ambos en el proceso.

Además, se constituye como problemática, en estrecha relación a todo lo abordado, las dificultades que poseen los aprendices para, de forma espontánea, confrontar posturas, dialogar y consensuar con los iguales el cúmulo de información que trae a colación el profesor al aula. Tienden a fragmentar el conocimiento producto a la carencia de habilidades para la escucha activa y retroalimentación grupal, variando solo a través de la estructura de algunas clases hacia el intercambio recíproco, la concepción que asumen de su función es –como lo explican– de naturaleza bancaria: deben ejecutar, asimilar y aplicar los conocimientos recibidos, aprender reproductivamente el discurso del profesor. El educador es valorado en una jerarquía en cuanto a conocimiento inaccesible, de él se espera –según expresaron– verdad absoluta (Se corrobora la *Hipótesis 2.*).

En resumen la contradicción fue evidente, los aprendices mostraron el carácter tradicionalmente formal con que asumen el vínculo, el que se contextúa al espacio del aula exclusivamente. No se reconocen los roles estudiante-profesor como complementarios, prima en los docentes funciones de orientación y conducción del proceso formativo. Resultado de la retroalimentación constante de las investigadoras con los sujetos fue la reflexión suscitada en cuanto a la pertinencia o necesidad de emprender el desarrollo de habilidades para el debate, la resolución conjunta de problemas y destrezas para recepcionar, procesar, valorar y reelaborar conocimientos desde la grupalidad, lo que corrobora la *Hipótesis 1* planteada. Sin obviar que la

transmisión de conocimiento constituye un aspecto importante para el aprendizaje, varios de los profesores comentaron el interés de promover en los alumnos el reconocimiento a la experticia del compañero, ya que constituye una problemática identificada previa a la experiencia: *“no les interesa escuchar lo que sus compañeros tienen para decir, incluso aunque estén del todo aceptado sus argumentos; sin embargo, basta con que el profesor comience a explicar, todos comienzan a tomar notas y a defender básicamente la perspectiva que asuma el profesor”*. *“El aprendizaje se ha visto coartado por la poca atención que han mostrado hacia la exposición de sus compañeros. Es necesario que se piensen como grupo y como tal actúen”*. *“(…) La actividad docente deberá ser un proceso colectivo en el cual todos sean capaces de elegir sus guías, como también constituirse en una fuente de poder referente. Así, conjuntamente, se es capaz de movilizar a todos en una dinámica donde cada miembro es protagonista”* (Ver Matriz Ampliada T1- P, Anexo 14.).

“El grupo es un espacio de contención, de seguridad para los estudiantes que permite enfrentar la asimetría con el profesor”. Sobre esta base se fundamenta la **Hipótesis 3.:** La ausencia de reconocimiento a la experticia del otro (compañero) obstaculiza las oportunidades de prácticas relacionales más simétricas entre los propios estudiantes y con los profesores.

- Prácticas evaluativas.

Otra de las prácticas a las que se hizo alusión con mucho énfasis fue a la evaluación o examen académico. Nuevamente la actitud mostrada fue muy receptiva y a la vez controversial con los resultados obtenidos de las observaciones.

De manera general refirieron los docentes intencionar la evaluación tomando en consideración la dinámica del proceso, evidenciando el necesario cambio en las condiciones de aprendizaje. No obstante, entre los elementos que establecieron más importantes se encontró la cuantía y calidad de la información que los estudiantes habían podido aprender: *“Es imprescindible el dominio de la teoría”*, no se diagnostican las necesidades del grupo en cuanto a conocimientos, continúa otorgándosele a los trabajos de control un valor considerable. Por ello en su concepción sigue siendo un momento de tensión para los alumnos, lejos de un proceso de retroalimentación comunicativa (Ver Matriz Ampliada T2- P, Anexo 16.).

Coexistió sin embargo también el criterio de la cada vez más necesaria evaluación grupal. Aunque, reconocen, se hace aún de manera experimental, las prácticas evaluativas, consideran,

deben medir las habilidades de los estudiantes para integrarse, aprender, gestionar y procesar el conocimiento; la evaluación para ellos comprende una práctica donde se tomen en cuenta la evolución de los educandos en un proceso de autoevaluación y reflexión compartida. Ello se constituye en una oportunidad de formar sujetos críticos de su propio aprendizaje, otorgándole un grado de autonomía suficiente para decidir en la evaluación y coevaluación constructiva (Ver Matriz Ampliada T2- P, Anexo 16.).

“La evaluación grupal me gusta mucho, me gusta ver como ellos son capaces de integrarse, cómo evoluciona su pensamiento”. “En todas las actividades docentes me gustaría, sobre todas las cosas, que los estudiantes se autoevalúen y coevalúen. El aprendizaje desde esta dimensión retoma los errores del proceso y nos ayuda a nosotros como profesores y a ellos como alumnos a construir un nuevo conocimiento en base a la experiencia”.

En la dinámica evaluativa, sin embargo, se mostraron las dos tendencias. Unos proyectan el espacio de forma que el alumno reelabore sus aprendizajes, “aprenda cómo aprende”, otros lo diseñan en busca de consolidar y aprehender los conocimientos alcanzados por los estudiantes. Es recriminado por unos el aprendizaje reproductivo, mientras para otros se constituye el modo idóneo de perpetuar el control y dominio de la asimetría, en tanto el alumno siempre estará supeditado al saber y experticia del profesor (Se corrobora la *Hipótesis 3.*). Es una prueba la prevalencia de los exámenes de forma escrita e individual como las evaluaciones de mayor valor, sobre todo sin tomar en cuenta las habilidades del educando, sus estrategias de aprendizaje.

Manejaron los educados, por su parte, el privilegio por la evaluación escrita de tipo reproductivo y en el caso oral por la forma de ponencia, aún cuando reconocen el valor para la práctica de otros enfoques o modos de desarrollar la actividad. Justificaron su elección en las garantías que brinda el aprendizaje memorístico, refiriéndose que esta habilidad es quizás la más desarrollada como resultado de la experiencia en otros niveles de enseñanza. La evaluación no es concebida integrada al proceso formativo, el análisis constructivo con el profesor es pocas veces provocado por los alumnos, de igual manera la comunicación de las notas se convierte en una actividad formal.

Con el objetivo de profundizar esta vez en la concepción y actitud de los estudiantes ante la evaluación docente, se diseñaron y destinaron tres sesiones grupales experimentales en las que asumieron ellos, a través de métodos de autoevaluación y coevaluación, la forma en que desarrollarían esta situación de aprendizaje. Los indicadores que entablaron evaluar se centran

en la aprehensión del contenido teórico a través del diseño de mapas conceptuales, presentación de diversas perspectivas, ello sin valorar la apertura al debate, al diálogo, a la participación conjunta (la participación ellos la valoran como encargarse de resolver el problema, las demandas, no de cuestionarse cómo prepararse, qué contenido seleccionar). Se mostró un marcado interés por resaltar la preparación supuesta, el dominio de los temas y la coherencia en las ideas, enfatizaron de igual manera en la cantidad de información que cada subgrupo fue capaz de aportar. Este último aspecto continuó perpetuando la evaluación sumativa, la cual tuvo como objetivo cuantificar el aprendizaje: *“Se logró profundizar en los diferentes temas, las explicaciones de las teorías fueron entendibles para todos los miembros del grupo”* (Ver Matriz Ampliada T2- E, Anexo 15.). De acuerdo a las funciones que se distribuyeron, no hubo intercambio de roles.

Del mismo modo, destacan los estudiantes la preferencia, en base la experiencia mantenida, por el trabajo individual o en dúo. La autogestión del conocimiento es una habilidad desarrollada por algunos, pero que no se socializa en el trabajo grupal, debido precisamente a las pocas destrezas en la organización funcional y distribución de roles en los equipos.

- Disposición del espacio áulico.

De forma común se apreció en las conferencias y seminarios visitados la linealidad de las filas, aún cuando el profesor buscaba criterios de común comprensión (Ver Anexo 17.). Otra organización no se observó, ello se hizo notar especialmente en actividades que tuvieron como demanda obtener la aprobación y certeza del juicio de los otros iguales. Ejemplo de ello fueron también los turnos de PG, también los talleres integradores. De las observaciones participantes a las actividades experimentales, se permitió corroborar la disfuncionalidad de esta práctica.

Se encontró que los estudiantes, al presentarles la posibilidad de estructurar el aula en función de las actividades, se sentaron por sus respectivos equipos o dúos de trabajo, concibiéndose al coordinador o profesor dispuesto en el frente de todo el colectivo. La presente composición del espacio responde a la reproducción de la estructura habitual en que se conforma la actividad educativa, escasamente esta propicia la apertura a la participación, si bien la estrategia de comunicación del profesor o coordinador juega un papel fundamental. Tal localización (frente a todos) –tal cual lo refieren– permite dirigir el proceso, dominar y calificar los discursos, del cual progresivamente se enajena el resto de los presentes.

En la estructuración de estas actividades desarrolladas por el grupo, se pudo comprobar que la disposición y ubicación que adoptaron todos los equipos para exponer dentro del espacio áulico, continuó perpetuando prácticas pasivo reproductivas y con ellas relaciones asimétricas. Aunque el estilo de la actividad constituyó un espacio para promover relaciones horizontales entre los profesores y estudiantes, estos últimos reprodujeron el modelo dominante. La ubicación de los equipos expositores frente al aula y sobre el estrado, limitó en gran medida que los otros subgrupos pudieran interactuar en igualdad de condiciones. Tal localización acentuó relaciones distantes entre ellos y provocó de cierto modo, la falta de implicación y participación con su disertación.

No se facilitó el intercambio visual entre los equipos, siendo una barrera para la comunicación entre ellos. Los subgrupos que por lo general se encontraban bien estructurados visualmente, respondieron mejor ante las demandas del profesor para interactuar, aquellos que se identificaban en pares o solitarios demostraron dificultades para colaborar y participar.

- Dinámicas relacionales entre los estudiantes.

Sobre este indicador fue fructífero el encuentro de distintos roles que sostienen, unido al interés del grupo, la oportunidad potencial de diagnosticar e introducir cambios en la dinámica de la actividad docente.

- Destaca del grupo el liderazgo de varios de sus miembros, quienes, con importante protagonismo, son también líderes formales (secretaria de la UJC, jefes de brigada), informantes claves en el escenario. Estos asumen el trabajo de coordinar el funcionamiento de los distintos subgrupos que componen al colectivo estudiantil, sobre todo resolviendo necesidades y contradicciones sentidas; su rol fundamentalmente resulta en relación a la actividad de estudio, especialmente por las habilidades comunicativas que lo hacen competente ante el profesor y las expectativas de formación institucional, aunque también por la capacidad de dirección en la organización de las tareas para el cumplimiento de las metas grupales. Se hizo notar un líder de resistencia, que inicialmente supuso obstáculos, a pesar de que luego se motivó a la experiencia.
- El portavoz es quizás otro de los más funcionales, ya que permite a los estudiantes transmitir sus inseguridades, las vivencias al interno del grupo; sus opiniones y puntos de vista son aprobados y seguidos por los restantes miembros. Su localización se hizo claramente visible, en algunos casos se observó concretado también en la figura del líder.

- La figura del conciliador es también un productivo rol que emerge indistintamente y que señala grados de desarrollo grupal, sobre todo por el afán de concordar, poner de acuerdo los intereses de los distintos miembros para responder efectivamente a las demandas. Además media en las relaciones interpersonales que se establecen, desde el punto de vista comunicativo resulta en extremo favorecedor a las dinámicas propuestas.

Sin embargo y a pesar de estas valoraciones, se observó una insuficiente autorregulación grupal. La tendencia es a conformarse, son discretas las divergencias de criterios que promueven el consenso grupal, la toma de decisiones conjunta, la construcción de conceptos y normas comunes a todos. El intercambio afectivo que alcanzan es pobre: no se superan las posturas individualistas, en el mejor de los casos solo se percibe cohesión al interno de determinados subgrupos, en los que los roles se encuentran funcionalmente distribuidos (Ver Matriz Ampliada T4- P, Anexo 19.). En este sentido se identifican dificultades para organizarse y negociar, precisan de un compromiso mental y emocional en una situación de grupo que le animen a contribuir a la metas de este y compartir las responsabilidades que implican.

Lo anterior se confirma en las entrevistas y observaciones realizadas a las actividades docentes, donde se identifica que, no se logra la emergencia de un verdadero diálogo, se perciben divisiones en subgrupos dentro del año, los cuales, se estructuran por cuestiones de afinidad entre los miembros, por las preferencias y gustos, más que por el ajuste a objetivos comunes. Se analiza con ellos partiendo de esta situación el pobre uso que hacen de las potencialidades en cuanto a sus vínculos: no obtienen ventajas de las relaciones interpersonales que establecen, del conocimiento mutuo que alcanzan, organizándose disfuncional y circunstancialmente.

Ello de igual manera se proyecta en las relaciones interpersonales que los miembros del grupo establecen. El hecho de que sea un grupo orientado hacia el cumplimiento de las tareas docentes provoca que en este ámbito se visualicen inseguridades y resistencias de unos en relación a los estilos de aprendizajes de los otros: *“un factor que nos ha golpeado y sigue golpeando en nuestro desenvolvimiento académico es el hecho de que muchos miembros del grupo no reconocen como válidos los diferentes estilos de aprendizaje de sus compañeros”*. Existen desacuerdos en cuanto a la cohesión grupal, se concuerda en que no comparte el año tiempo suficiente juntos, el desarrollo de relaciones afectivas es pobre (Ver Matriz Ampliada T4- E, Anexo 18).

Por su parte, los profesores también hacen notar la existencia de barreras que dificultan tales relaciones. Las interacciones son mediadas casi exclusivamente por la actividad de estudio,

aunque –destacan– se observan determinadas excepciones, subgrupos con determinadas habilidades para el trabajo conjunto y la cooperación. En algunos equipos se flexibilizó e intercambió, hacia lo interno, funciones basadas en la tarea y el mantenimiento del mismo. Entre ellos se manifestaron los que coordinaban, iniciaban, informaban y facilitaban la comunicación. Este aspecto logró en muchos cumplir con los objetivos propuestos (Ver Matriz Ampliada T4- P, Anexo 19.).

Sin embargo, con grados de reflexión en cuanto a la productividad que acarrea la organización en función de tareas y metas, resulta una potencialidad el deseo de los estudiantes de elevar los niveles de cohesión grupal. Se establecieron como normas para el óptimo funcionamiento grupal la escucha activa, la crítica constructiva, así como la productividad, la seguridad y contención, también la atención a los criterios individuales.

3.3 Fase Informativa.

En esta fase se produjo una retroalimentación final con los sujetos, que estuvo antecedida por una sesión de trabajo en el equipo de investigación. De conjunto se reflexionó sobre los resultados y conclusiones del estudio, también sobre las recomendaciones para la puesta en práctica de la transformación que se intenciona.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en relación al ejercicio del poder en las relaciones intersubjetivas profesor/ estudiantes y estudiantes/ estudiantes, en el tercer año de la carrera de psicología, se elaboran como principales conclusiones:

- En cuanto al funcionamiento de los roles los criterios señalados por unos y otros fueron marcadamente contrapuestos.
 - Asumen los estudiantes en su rol, como tendencia, una postura pasiva: transcriben de forma mecánica una concepción donde mediante preguntas al alumno únicamente se comprueba el entendimiento del mensaje transmitido, donde el desarrollo de la criticidad y el cuestionamiento son tareas exclusivas del profesor. Consideran que la participación en cuanto a toma de decisiones deberá ser para el rol de aprendiz siempre parcial, media subjetivamente un sentir de incompetencia e inhabilidad ante la distribución del poder en el contexto áulico. El educador es valorado en una jerarquía en cuanto a conocimiento inaccesible, es devaluada la experticia de los iguales ante el reconocimiento del poder.
 - Entre los profesores hubo acuerdo en que asumir su rol como meramente transmisivo constituye un modelo contraproducente con las demandas actuales del proceso docente- educativo. Consecuentemente ejemplificaron su intención de provocar en la relación con los estudiantes la simetría, la perspectiva dialógica, participativa, donde ambos se implican en la construcción conjunta del conocimiento; se profundizó en la necesidad de que los estudiantes se involucren proponiendo temas, negociando propuestas de acuerdo a sus habilidades, motivaciones, experiencias.
 - Las relaciones observadas muestran marcado apego a la autoridad, hacia la pobreza de afectividad en el discurso, y la presencia de sentimientos mutuos disyuntivos. Predomina del profesor al alumno las expresiones y frases despersonalizadas, la ausencia de contacto físico, el desinterés emocional hacia las vivencias promovidas.
- Sobre la intención con que los alumnos y profesores conciben el examen académico hubo también marcadas diferencias, asimismo entre unos y otros profesores.
 - Manejaron los educados su preferencia por la evaluación escrita de tipo reproductiva y en el caso oral por la forma de ponencia, aún cuando reconocen el valor para la práctica de otros enfoques o modos de desarrollar la actividad. La evaluación no es

- concebida integrada al proceso formativo, por ello el análisis constructivo con el profesor es pocas veces provocado.
- Entre los propios docentes, unos proyectan el espacio de forma que el alumno reelabore sus aprendizajes, “aprenda cómo aprende”, otros lo diseñan en busca de consolidar y aprehender los conocimientos alcanzados por los estudiantes. Es recriminado por unos el aprendizaje reproductivo, mientras para otros se constituye el modo idóneo de comprobar la efectividad de su influencia en el rol, perpetuar el control y dominio de la asimetría.
 - De forma habitual se apreció la linealidad de las filas en cuanto a distribución del espacio áulico, aún cuando el profesor buscaba criterios de común comprensión. Escasamente esta estructura propicia la apertura a la participación, tal localización (uno frente a todos) permite al profesor dirigir el proceso, dominar y calificar los discursos, del cual se enajenan frecuentemente el resto de los presentes.
 - En cuanto a las dinámicas relacionales entre los alumnos se observó insuficiente autorregulación grupal. La tendencia es a conformarse, son discretas las divergencias de criterios que promueven el consenso grupal, la toma de decisiones conjunta, la construcción de conceptos y normas comunes a todos. El intercambio afectivo que alcanzan es pobre: no se superan las posturas individualistas, en el mejor de los casos solo se percibe cohesión al interno de determinados subgrupos, en los que los roles se encuentran funcionalmente distribuidos. No obtienen ventajas de las relaciones interpersonales que establecen, del conocimiento mutuo que alcanzan, organizándose disfuncional y circunstancialmente para las tareas docentes.

Recomendaciones

En función de las principales conclusiones abordadas, el presente estudio recomienda:

- Compartir los resultados obtenidos con la máxima dirección de la facultad, atendiendo al aporte que podría suponer para procesos posteriores de cambios, en los que nuevamente se tomara como objeto las relaciones intersubjetivas profesores/ estudiantes y estudiantes/ estudiantes.
- Potenciar la inclusión en las demandas docentes del trabajo colaborativo, fundamentalmente a través de los vínculos interpersonales afectivos que logran desarrollarse en el grupo.
- Promover la grupalidad como un mediador oportuno y efectivo ante la asimetría que se establece entre los roles profesor/ estudiantes, ya que es el grupo capaz de ofrecer contención y seguridad a sus miembros, empoderándose distintivamente como sujeto colectivo.

Referencias

Bibliográficas

- Acanda, J. L. (2003, octubre/diciembre). Amor y poder o la relación imposible: Homenaje a Michel Foucault. *Revista Temas*, 35.
- Adamson, G. (2005). *Psicología Social para principiantes* (1ra ed.). Buenos Aires: Era Naciente.
- Álvarez, A. (2007). *Investigación cualitativa. Selección de lecturas*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Amigot, P. (2005). *Relaciones de poder, espacio subjetivo y prácticas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación de género* (Tesis de doctorado).
- Ávila-Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 53.
- Baron, R. A., y Byrne, D. (1998). *Psicología Social* (8va ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Benbenaste, N., Delfino, G. I., y Vitale, N. B. (2006). La contribución de la psicología al concepto de poder. *Universitas Psychologica*, 5(2). Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
- Blanco, A., y Recarey, S. (2004). *Temas de Introducción a la Formación Pedagógica: Sobre el rol profesional del maestro*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Burotto, J. F. (2002). Los Estatutos Epistemológicos del Poder. *Cinta de Moebio*.
- Calviño, M. Á. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Editorial Academia.
- Cevallos, M., y Serra, B. (2006). La materialidad del poder: una reflexión en torno al cuerpo. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 47.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Cuellar, D. (2012). *Desarrollo de la grupalidad mediado por las TIC, en el proceso docente-educativo, en alumnos del tercer año de la carrera "Ciencias de la Información" de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas*. (Tesis de diploma no publicada). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara.

- De la Corte, L. (1998). *Compromiso Y Ciencia Social: El ejemplo de Ignacio Martín-Baró* (Disertación Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Eisenstadt, S. N. (1986). Cultural traditions, power relations and modes of change. En O. Fals-Borda (Ed.). *The challenge of social change*. (pp. 9-35). Londres: Sage.
- Fernández, A. M. (1988). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1ra ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings* (1972-1977). N. Y.: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1985). *Microfísica del poder* (5ta ed.). Río de Janeiro: Ediciones Graal.
- Freire, P. (1970). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- French, J., & Raven, B. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (Ed.). *Studies in social power* (150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Fuentes, M. (1993). *Psicología social del grupo: Investigación y desarrollo de teorías*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Fuentes, M. (2000). Subjetividad y realidad social: un modelo psicosocial para su estudio. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 281-287.
- Fuentes, M. (2001). ¿Por qué el grupo en la psicología social? *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 28-33.
- Garay, A. I. (2001). *Poder y Subjetividad: Un discurso vivo* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gerlach, L. & Hine, H. (1970). *People power: Change movement of social transformations*. N. Y.: Bobbs-Merill.
- González, F. L. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la Psicología Social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 61-71.
- González, J. (2008). Anatomía del poder: episteme y sujeto político en Michel Foucault. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo*, 6(19), 35-50.
- Guadalupe, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21-27.

- Guadarrama, P. (2009). *Dirección y asesoría de la investigación científica* (1ra ed.). Bogotá: Magisterio.
- Guerra, A. (2011). *Caracterización de las relaciones interpersonales estudiante/ profesor con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) en la formación del profesional universitario*. (Tesis de diploma no publicada), Universidad Central Martha Abreu de Las Villas, Santa Clara.
- Hare-Mustin, R. T., & Marecek, J. (1988). The meaning of difference: Gender, theory, postmodernism and psychology. *American Psychologist*, 43(6), 455-464.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *Revista de Investigación Educativa* 2.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Linares, C., Correa, S., y Mora, E. M. (1996). *La participación: ¿Solución o problema?* Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello: Editorial José Martí.
- López-Sánchez, G., y Serrano-García, I. (1986). El poder: Posesión, capacidad o relación. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1-2), 121-148.
- López-Sánchez, G., y Serrano-García, I. (1991). Una perspectiva diferente del poder y el cambio social para la Psicología Social- Comunitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 348-382.
- Lukes, S. (Ed.). (1986). *Power*. N. Y.: New York University Press.
- Martín, J. (2004). La educación tiene que ser reinventada. *Revista Megafón: Comunicación y Cultura*. Recuperado de http://www.dialogica.com.ar/megafon/archivos/2004/11/la_educacion_ti.php/
- Martín-Baró, I. (1984). *Psicología Social V*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Martín-Baró, I. (1999). *Sistema, grupo y poder* (4ta ed.). El Salvador: UCA Editores.
- Martín, C. (2006). *Psicología Social y Vida Cotidiana*. La Habana: Félix Varela.
- Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Anthropos.

- Montero, M. (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Morales, E. M. (2005). *Análisis psicosocial del poder en las relaciones de género*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada.
- Moscovici, S. (1971). *Psicología Social y compromiso político*. Argentina: Rodolfo Alonso.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social I, Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos*. Biblioteca Psicología UJED: Paidós.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II, Pensamiento y vida social, Psicología Social y problemas sociales* (Vol. 2). Biblioteca Psicología UJED: Paidós.
- Parilla, M. V. (1999). El poder: disciplinas, biopoder. Sociedad de normalización. Recuperado de http://www.sindominio.net/versus/paginas/textos/textos_00/Psi_Poder.htm/
- Petrovski, A.V. (2003). Los sentimientos. En Bello, Z. y Casales, J.C. *Psicología General*. (pp. 171-186). La Habana: Félix Varela.
- Ramírez, A. (2012). *Caracterización de la representación social de las TICS en los estudiantes del tercer año de la carrera Ciencias de la Información en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas* (Tesis de diploma no publicada). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rodríguez, J. F., Moreno, T., Elórtegui, N., y Fernández, J. (1998). Las relaciones de poder en el aula. *Investigación en la Escuela*, 103-107.
- Rodríguez, M. T. (2007). *Aproximación a los elementos psicopedagógicos en el cambio cultural de una organización de educación superior, con la introducción de las TICS* (Tesis de maestría). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Rodríguez, R.; Rodríguez, M. T.; Peteiro, L. M. y Roque, Y. (2007). Sobre las transformaciones en la universidad cubana. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/>
- Rusell, B. (1938). *Power: A new social analysis*. N. Y.: Norton & Co.

- Sánchez, A.G. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004/
- Trianes, V. y Gallardo, J. A. (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Trujillo, M. A., y Guzmán, A. (2008). La forma de gobierno y su relación con el poder y el cambio organizacional: caso universidad del rosario. *Estudios Gerenciales*, 24, 129-143.
- Zañartu, L. M. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/>

Anexos

Anexo 1. Ignacio Martín-Baró, en “Sistema, grupo y poder”.

Dos paradigmas del poder.

Paradigma jurídico

1. El poder es una sustancia una cosa, una propiedad que poseen ciertos seres.
2. El poder se irradia a partir de un centro; está localizado en determinadas estructuras (aparatos de poder), parte de un foco y alcanza una diana.
3. El poder se presenta bajo la forma de la ley, los efectos de verdad guardan relación con la prescripción. El poder permite, prohíbe, dice lo que debe hacerse.
4. El poder se conforma según los modelos del derecho.
5. El poder adquiere la forma del límite, sólo actúa para definir este límite y sancionar su franqueo; más acá del límite se extiende la libertad.
6. El poder está en relación de exterioridad respecto de los dominios en los que se ejerce, subordina la economía, recorta el deseo.
7. El poder desciende hasta alcanzar lo más secreto e íntimo de nuestra conducta; conviene atacar la cabeza del poder para libramos de sus tentáculos.
8. El poder se plasma en instancias intermedias como la escuela, que lo representan, lo reproducen y/o sustituyen por delegación de funciones.
9. El poder es una instancia de negación; no produce nada por si mismo, que no sean prohibiciones u órdenes.
10. El poder controla el saber, lo utiliza y lo orienta. Quien posee saber, está en posición de poder.
11. El poder resulta un contrato, tiene la negociación como origen
12. Los mecanismos del poder son del orden de la represión, ya sea porque en ella radica su último recurso, ya sea porque le es consustancial.
13. El poder se manifiesta por procedimientos de exclusión y de encierro.

Paradigma estratégico

1. El poder es una relación, un acto, el poder es algo que se ejerce.
2. El poder tiene una presencia difusa en toda la estructura social, se produce en todo lugar de lo social. Es omnipresente no porque alcance a todos los lugares, sino porque brota de todas partes.
3. El poder se presenta en la forma de la norma. Sus efectos de verdad guardan relación con la descripción. El poder dice lo que “es” y las aberraciones del ser.
4. El poder toma la forma de los modelos de la física.
5. El poder es consustancial con lo social; no existen, pues, zonas sin poder o que escapen a su control
6. El poder es inmanente a los dominios en que se manifiestan; la economía está constituida por relaciones de poder que le son propias.
7. El poder es ascendente, los poderes locales van dibujando efectos de conjunto que conforman los niveles más generales: modificando las relaciones de fuerzas locales es como se modifican los efectos de conjunto.
8. Esas instancias ejercen efectos de poder que les son *sui generis*.
9. El poder es ante todo una instancia productiva.
10. El poder produce saber, engendra procedimientos y objetos de saber. Quien ocupa una posición de poder produce saber.
11. El poder resulta una victoria tiene la guerra por origen.
12. Los mecanismos del poder son del orden del control y de la regulación de la gestión y de la vigencia.
13. El poder se manifiesta por la terapia y la vigilancia en campo abierto.

Anexo 2. Guía y fragmentos de la entrevista grupal #1 abierta al grupo de estudiantes.

Objetivos:

- Consolidar el rapport.
- Encuadrar expectativas y temores en relación a la experiencia.
- Obtener primeras impresiones sobre el funcionamiento grupal y características de las relaciones interpersonales.

Principales verbalizaciones:

“Compartimos cuartos y equipos de trabajo”.

“Somos del mismo cuarto, la mayoría somos de Camagüey, todos tenemos un lazo afectivo por el lugar de donde somos”.

“Nos unimos porque somos de Santa Clara, nos conocemos anteriormente”.

“Tememos no lograr cumplir con las demandas de los profesores en las diferentes asignaturas”.

“Tememos a que la colaboración y el compromiso de los profesores pueda o no existir.”

“Somos torbellinos, todo a nuestro alrededor son problemas constantemente”.

“Esperamos que sea un momento provechoso para el grupo”.

“La autonomía no se logra inventando cómo hacerlo uno solo, hay que saber las responsabilidades y roles de cada cual, para ello el profesor debe estar atento a las dificultades, debe saber comprender”.

“Este curso por lo que vemos va a estar muy complicado y difícil, más que los anteriores, por eso es que nos preocupa tanto lograr aprobar con buenas notas y resultados”.

“Nos gustaría mucho que los profesores a cada momento nos ayuden, sobre todo nos orienten, para poder superar exitosamente el semestre”.

Anexo 3. Revisión de documentos oficiales.

Objetivos:

- Caracterizar el escenario de investigación.
- Identificar la existencia de demandas formativas en relación a las prácticas colaborativas.
- Definir la fecha de los encuentros durante el trabajo de campo.

Documentos consultados:

- ❖ Reseña histórica de la Facultad de Psicología.

La actual Facultad de Psicología fue la iniciadora de la enseñanza de esta ciencia en las universidades públicas de la República de Cuba, en virtud del acuerdo #795 de fecha 17 de noviembre de 1959 de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. En la actualidad la Facultad trabaja por formar integralmente profesionales altamente preparados, competitivos y comprometidos con su ciencia; contribuir a la formación y superación permanente de los recursos humanos en las áreas vinculadas a la Psicología y la Comunicación Social. Además tiene entre sus objetivos, desarrollar relevante actividad científica, tecnológica y cultural, caracterizada por la generación, difusión y transferencia de conocimientos, y servicios de reconocido impacto en el entorno nacional e internacional. Se mantiene abierta al intercambio académico (de pre y postgrado) y científico con instituciones y personas vinculadas a la Psicología, la Comunicación Social y otras ciencias afines.

La primera graduación se efectuó en el año 1965 y hasta la fecha ha graduado a más de 1900 psicólogos en cursos diurnos, más un curso para trabajadores de la región Central de Cuba y a estudiantes extranjeros provenientes de África, América Latina, Las Antillas, Viet Nam y Laos. En la década de los años 60 hasta nuestros días, cubrió la demanda de psicólogos de las provincias de Matanzas hasta las provincias orientales. Contribuyó a la formación del primer claustro de profesores del Departamento de Psicología de las Universidad de Oriente así como los departamentos de Psicología de Ciencias Médicas de las provincias Ciego de Ávila, Camagüey, Sancti Spíritus y Cienfuegos, y la mayor parte de las provincias orientales. Sus graduados ocupan cargos en múltiples instituciones, Centros de Educación Superior y Centros de Investigación de la Región Central y otras regiones del País. Bianualmente organiza con

carácter internacional un Simposio sobre Psicología y Desarrollo Humano, hasta 2005, se han efectuado cuatro ediciones con participación de destacadas personalidades nacionales y extranjeras especializadas en las diferentes temáticas que se convocan.

Posee esta institución una cultura avalada por más de 40 años de experiencia académica acumulada en la formación de más de 40 generaciones de psicólogos, que ofrecen su servicio a lo largo de Cuba y en otros países. Por muchos años, formando profesionales desde Matanzas hasta las provincias orientales y en 32 naciones hermanas, la carrera se ha caracterizado por el desarrollo temprano de habilidades y valores éticos-profesionales de los alumnos, que responden a las exigencias de un modelo profesional que de manera sistemática se ha ajustado a los avances de la ciencia y la práctica de la Psicología a nivel nacional e internacional, en aras de la excelencia académica y la pertinencia social.

❖ *Resumen del Modelo del Profesional.*

El complejo período socio económico iniciado a partir de los años noventa significó una crisis y un desafío para la formación del profesional de la Psicología. El drástico cambio de las condiciones sociales y económicas del país, así como la legitimación cada vez creciente de nuevos espacios de participación para psicólogos y psicólogas, exigió la reestructuración sobre la marcha de direcciones ya establecidas, así como la apertura de nuevos espacios de acción profesional. Esta situación convocó a potenciar la formación posgraduada básicamente a nivel de Maestría.

Los inicios del Tercer Milenio, plantearon una nueva demanda a la Psicología cubana con la creación de las sedes universitarias municipales (SUM) y el paradigma de la Universidad para todos. La universalización de la enseñanza ha conllevado un cambio ampliamente renovador, dirigido a perfeccionar los modelos pedagógicos de la Educación Superior y ha hecho aconsejable el diseño de un nuevo Plan de Estudio que contribuya a lograr que la enseñanza universitaria se extienda a todos los ciudadanos a la par que mantenga la excelencia académica alcanzada.

De esta manera, el modelo de formación que se presenta en este nuevo Plan requerirá una profunda revisión de la dinámica docente y del sistema de evaluación, que privilegie la auto-preparación del estudiante y la orientación de los docentes, lo que a su vez exigirá un esfuerzo adicional y flexibilidad por parte del profesorado especialmente en el trabajo de tutorías.

El Plan contempla las siguientes indicaciones:

- Desarrollo de un profundo compromiso social en los estudiantes, como ciudadano y profesional de nuestra nación, involucrado en las tareas de construcción de una nueva sociedad, portador y garante de sus valores y principios.
- Su formación como persona plena, capaz, humanista y sensible como requisito de la profesión.

- Su preparación para una actualización continua, un aprendizaje sistemático y una gestión activa del conocimiento a lo largo de toda su vida profesional.
- Un modelo de **perfil amplio** basado en la apropiación de conocimientos y habilidades generales que le permita al profesional resolver los problemas con los que puede enfrentarse en su vida laboral, conocimientos específicos de carácter profesional orientados a la integración en una esfera profesional determinada, y un conjunto de conocimientos transversales, relacionados con su formación integral como persona.
- Preparación para acometer tareas que impliquen una perspectiva inter, multi y transdisciplinar con otras disciplinas científicas y prácticas profesionales;
- Una visión actualizada de la ciencia, derivada de las importantes transformaciones informáticas implicadas en el amplio y generalizado empleo de la computación y las TIC.
- Consolidación de una profunda actitud investigativo-laboral sobre la base de la planificación de períodos de contacto del estudiante con todos los ámbitos profesionales relevantes.
- Insistencia en el logro de una cultura física y espiritual, que complemente su formación profesional y que tribute a su formación personal.
- El fortalecimiento de la preparación profesional como consecuencia de la profundización en contenidos de actualidad tales como la cultura medioambiental, el afrontamiento de situaciones límites y desastres, los aspectos legales de la profesión, las competencias relacionadas con la comunicación, la ética y otros que se integren a las asignaturas transversales ya existentes.

Objeto de la Psicología

El objeto de estudio y de acción profesional de la Psicología es la **subjectividad**, y su expresión no lineal a través del comportamiento humano, la cooperación, la comunicación y los productos de la actividad. También se identifica con las denominaciones de psique, mente, razón y otros, dependiendo de las posiciones epistemológicas y las intenciones científicas de los autores. Se define como ideal, en tanto puede diferenciarse de los procesos y resultados del mundo material y no son observables de manera directa, aunque puede ser inferida de sus efectos.

Objetivo del Profesional

El profesional de la Psicología tiene como propósito principal la promoción, el mantenimiento, la restauración y la optimización del **bienestar subjetivo**, así como su inserción en programas de transformación en las diferentes dimensiones de expresión de su objeto (Individual, Grupal, Institucional y Macrosocial) y en las diferentes esferas de actuación profesional, como **agente** de cambio.

Objetivos generales de la carrera.

Una vez culminada su formación como profesional, el egresado será capaz de:

- Participar activamente en la vida social del país, como ciudadano pleno, crítico y creativo, consciente del proyecto de sociedad justa que construye y defiende, fiel a sus tradiciones patrióticas y a los objetivos nacionales de independencia y socialismo.
- Ejercer la profesión con una postura ética, a partir de la vocación de servicio social, de honestidad intelectual, de independencia cognoscitiva, de sensibilidad para la interrelación personal y de una visión humanista que coloque a las personas en el centro de su atención.
- Mantener una posición filosófica, epistemológica y científica que actúe como referencial consciente y explícito de sus acciones profesionales.
- Realizar eficazmente los modos de actuación (las actividades básicas) de la Psicología en todos los campos de acción profesional.
- Promover transformaciones sociales en las esferas de actuación profesional en que se inserte, a partir de la adecuación de los modos de actuación a los contextos concretos del ejercicio de la profesión.
- Participar activamente en equipos de trabajo profesional colectivos e interdisciplinarios.
- Desarrollar una cultura general personal que le permita interactuar con sujetos en cualquier contexto cultural.
- Realizar actividades de superación y autopreparación continua como componente esencial de su actividad profesional.

Objetivos de la formación en la carrera de Psicología por años académicos.

Modalidad presencial.

Tercer Año

Que los estudiantes:

- Continúen consolidando su sistema de valores ideológicos, sociales y ciudadanos, en especial referidos al contexto nacional y su historia.
- Reconceptualicen y dominen categorías y conceptos explicativos de su objeto de estudio en los campos de acción de la Psicología Social, Clínica y Laboral.
- Comiencen la aplicación de modos de actuación ya formados en esferas de actuación profesional específicas, principalmente de la Psicología Clínica y de la Salud, y de la Psicología Social.
- Profundicen el dominio de las habilidades de los modos de actuación referidos a las acciones de intervención psicológica y el trabajo con grupos.
- Continúen la formación de valores propios de la profesión, en especial la discreción profesional, la responsabilidad ante el ser humano, la independencia cognoscitiva y la vocación de servicio social.

Modalidad semipresencial.

Tercer Año

Que los estudiantes:

- Continúen consolidando su sistema de valores ideológicos, sociales y ciudadanos, en especial para el contexto nacional.
- Comiencen a profundizar en los principales conceptos y categorías de los fenómenos psíquicos y la subjetividad, en diferentes niveles de integración y explicación.
- Comiencen el dominio de habilidades de los modos de actuación referidos al diagnóstico y la orientación psicológica.
- Consoliden la independencia cognoscitiva tanto para su formación, como para la futura profesión.
- Continúen la formación de valores propios de la profesión, en especial la discreción profesional, la responsabilidad ante el ser humano y la vocación de servicio social.

❖ Proyectos educativos G-1 y G-2.

G-1 Profesor Guía: Lic. Yunier Broche

Coordinador: Dr. Isaac Cabrera

Diagnóstico de las necesidades educativas:

- Formación en investigación científica: tienen conocimiento de metodología de la investigación, pero portan carencias para concretar investigaciones, así como para elaborar los informes de investigación (monografías, ponencias, artículos).
- Habilidades para la búsqueda y procesamiento de información científica en internet: en este curso obtienen acceso a internet y enfrentan demandas de búsqueda de bibliografía para lo cual no tienen habilidades ni conocimientos desarrollados. Desarrollo profesional: vincular los conocimientos teóricos al desarrollo de habilidades de la profesión

Objetivos educativos:

- Desarrollar su sistema de valores ideológico, social y ciudadanos con énfasis en la historia y contexto nacional, así como los valores propios de la profesión referidos a la discreción profesional, la responsabilidad ante el ser humano, la independencia cognoscitiva y la vocación de servicio social.
- Aplicar modos de actuación profesional en los campos de Psicología Clínica y de la salud, y de la Psicología Social.
- Desarrollar habilidades para la búsqueda y procesamiento de información científica en internet, así como para la elaboración, presentación y discusión de investigaciones científicas.
- Desarrollar el compromiso con la formación a partir de la obtención de resultados docentes que evidencien una formación general excelente.

G- 2 Profesora Guía: Lic. Evelyn Fernández Castillo.

Coordinador: Dr. Isaac Cabrera

Diagnóstico de las necesidades educativas:

El grupo posee motivación por la carrera, así como elevadas expectativas respecto a la formación profesional. Manifiestan como grupo la necesidad de cumplir con todas las demandas docentes, caracterizándose por su responsabilidad, disciplina y buenos hábitos de educación formal. En cuanto a las actividades y tareas extracurriculares, se evidencia la necesidad de tener un buen desempeño en las mismas como brigada y mantener así los resultados alcanzados en el curso anterior.

En cuanto a la esfera de las relaciones interpersonales, refieren presentar un buen nivel de cohesión grupal y sienten la necesidad de mantener, pero también elevar este nivel de unidad y armonía en el grupo. Igualmente se manifiestan en la brigada necesidades de diversión y empleo sano del tiempo libre.

Objetivo educativo: Contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes, a través de la atención a sus necesidades educativas y de acuerdo a las exigencias contempladas en el modelo del profesional para el tercer año de la carrera de Psicología.

Objetivos específicos:

- Potenciar la responsabilidad y actitud de superación ante el estudio, así como los intereses investigativos, en aras de consolidar la motivación hacia la profesión.
- Consolidar el compromiso social como futuros profesionales de la psicología, comprometidos con las condiciones históricas actuales.
- Estimular la implicación y participación del grupo en actividades y tareas extracurriculares que enriquezcan su formación profesional y personal.
- Incrementar la cohesión grupal.

❖ Plan de trabajo metodológico. Tercer Año.

Claustro de profesores:

DrC. Luis Felipe Herrera Jiménez. Psicopatología general

DraC. Zaida Nieves Achón. Psicodiagnóstico.

MsC. Yudith Pérez Díaz Psicología del desarrollo I (PG)

DrC. Isaac Cabrera Díaz. Psicología social (PG)

DrC. María Sus Pompa. Pedagogía

MsC Greter Hernández Soler. Psicología de la Familia

Msc. Gabriel Zaita. Seguridad y defensa nacional

Lic. Yisliany Plasencia Teoría sociopolítica

Duración del semestre: 6 de octubre al 24 de enero (16 semanas).

I. DIMENSIÓN CIENTÍFICO-METODOLÓGICA.

Objetivo: Contribuir desde la investigación pedagógica al perfeccionamiento de la integración la integración de los núcleos teóricos del quinto semestre para el desarrollo de habilidades profesionales a través de la implementación sistemática de las prácticas de producción correspondientes a Psicología Clínica y de la Salud.

Actividades.

1. Taller científico metodológico febrero: “Sistematización de experiencias en la integración de los núcleos teóricos para el desarrollo de habilidades profesionales a través de la implementación de las prácticas de producción correspondientes a Psicología Clínica y de la Salud.” Febrero. Greter y Osanna jefa de disciplina Integradora.

II. DIMENSIÓN DOCENTE METODOLÓGICA

Objetivo: Diseñar un sistema de actividades metodológicas que permitan la integración de los objetivos de las asignaturas para el desarrollo de habilidades profesionales en la sistematización de las prácticas de producción.

Actividades

1. Reuniones metodológicas (septiembre, octubre, diciembre, febrero).
 - Evaluación del proceso de implementación sistemática de las prácticas de producción (tareas: preparación de los tutores, cumplimiento de los objetivos en cada etapa, evaluación de la satisfacción estudiantil).
2. Implementación de un entrenamiento para los tutores de la práctica. Septiembre. Octubre-noviembre disciplina integradora. Por acuerdo de la junta
3. Clase metodológica instructiva: “El desarrollo de habilidades en la disciplina clínica y de la salud desde la integración de los núcleos teóricos en el tercer año”. Octubre Dra. Zaida Nieves
4. Clase metodológica demostrativa: “La evaluación de las habilidades profesionales correspondientes a la disciplina clínica y de la salud a través de una supervisión en el aula”. Yudith y Greter. Diciembre
5. Clase abierta: Taller de supervisión integrada del estudio de caso (Enero).

Anexo 4. Guía y fragmentos de la *entrevista semiestructurada #1* a:

- Guías de grupo
- Coordinador del año.

Objetivos:

- Entablar el rapport.
- Obtener primeras impresiones sobre el desarrollo grupal, estructura normativa y características de las relaciones interpersonales estudiante/estudiante, estudiante/profesor.

Indicadores:

- Características distintivas del grupo (actitudes, necesidades educativas, simetría grupal, motivaciones).
- Funcionamiento de los roles en el proceso docente educativo.
- Afectividad en la relación interpersonal profesor/alumno.

Principales verbalizaciones:

“Son un grupo preocupado, motivados por la profesión y sobretodo por la actividad de estudio y los resultados que alcanzan. (...)Muestran altas expectativas con respecto a su formación profesional. Se caracterizan por ser responsables, por ser disciplinados”.

“Es un año que se motiva mucho con la investigación, yo también les fomento eso porque a mi me gusta mucho. Es un grupo muy crítico, preparado, comprometido con hacer las cosas bien, de seriedad, lo que es un reto para el profesor”.

“En general son buenos estudiantes, muy interesados por la carrera, preocupados por los resultados que obtienen. (...)Son un grupo que les cuesta visualizar el proceso, que les cuesta organizarse y funcionar como grupo para cualquier actividad”.

“Están muy orientados a la tarea, siempre pidiendo que se les oriente. (...)Ante el mínimo problema consultan, ellos mismos se imponen barreras para involucrarse en el proceso”.

“Una parte del grupo (pequeña) es participativa, sobre todo porque les gusta la novedad”.

“Destacan algunos estudiantes como líderes al vérselos coordinando las actividades, son los que casi siempre vienen a negociar con nosotros los profesores el horario de los turnos, los que nos comunican los problemas. (...) Los demás alumnos le reconocen sus habilidades para integrar los conocimientos, también son los que más participan y con los que el grupo cuenta para cuando tienen que presentar o estar en alguna actividad de la facultad”.

“Las relaciones son buenas, agradables. Intento tener una relación abierta, de ayuda, ya que he notado que ellos necesitan mucho apoyo. Intento en mi gestualidad y verbalizaciones ser accesible, comprensible, honesta”.

“La comunicación con ellos siempre es abierta, busco el diálogo y la interacción. Los implíco en la toma de decisiones, lo cual los estimula a participar y sentirse cómodos en el diálogo”.

Anexo 5. Guía de las observaciones participantes a turnos de Profesor Guía.

Objetivo: Explorar la simetría relacional entablada entre profesor/ estudiantes y estudiantes/ estudiante.

Indicadores:

- Disposición del espacio áulico.
- Funcionamiento de los roles en el proceso docente educativo: profesor/ alumno.
- Afectividad en la relación interpersonal profesor/alumno, alumno/alumno.

Anexo 6. Guía y fragmentos de la entrevista en profundidad a la profesora coordinadora de la experiencia.

Objetivo: Encuadrar las expectativas en relación al desarrollo de la experiencia.

Indicadores:

- Pertinencia de la investigación en el contexto universitario.
- Objetivos y resultados esperados en relación al diagnóstico.

Principales verbalizaciones:

“Uno de los elementos más carentes para el establecimiento de relaciones simétricas, para la colaboración, es la afectividad, el hábito del debate, la participación. La comunicación por lo general, sobre todo entre estudiante/ profesor, es más informativa”.

“La pertinencia de la investigación parte del reconocimiento que se necesita desarrollar en los estudiantes mayor criticidad, mayor autonomía. Se reconoce la carencia de estos elementos, solo que los docentes responsabilizan los aprendizajes adquiridos en enseñanzas anteriores. Es una realidad de que se necesita en los egresados la capacidad de ser críticos y reflexivos”.

“Para que se instaure realmente como una práctica cotidiana es imprescindible involucrar a los sujetos en el proceso, negociar con ellos (los estudiantes) la medida en la cual esta forma de trabajo puede ser utilizada, pero, sin dudas, no puede convertirse en una vigilancia permanente, ello para mi no contribuiría en nada (como hasta ahora ha pasado)”.

“Deberá intencionarse en la experiencia de transformación la afectividad, el liderazgo, la flexibilidad de roles, el diálogo (no solo el intercambio)”.

“Se debe buscar apoyo, comprensión, aunque sabemos que no todos los profesores se identifican de igual manera con la experiencia”.

“Yo pienso que la estructura grupal puede funcionar como catalizadora, ha de resquebrajarse la experticia solo en el docente, es importante que se reconozca la participación y aporte de los otros (iguales)”.

“Es muy cierto que el estudiante solo presta atención a las consideraciones del profesor, incluso en los turnos de seminarios, clases prácticas. Y es que la evaluación como modo de vigilia se sigue manteniendo, (...) yo en lo particular he adoptado por no repetir los aciertos que ellos tienen, ya que de esta manera es que el profesor consolida su poder de experto y devalúa el poder del alumno”.

“Soy de la opinión, de que al ser un área poco trabajada, cualquier avance que se logre significa un resultado, al igual que elaborar los obstáculos”.

Anexo 7. Guía de la observación participante #1 a sesión de trabajo grupal.

Coordinadora: Profesora líder de la experiencia.

Participantes: Investigadoras (co-coordinadoras) y grupo de clase en su totalidad (el año completo).

Objetivo: Diagnosticar la situación actual y situación ideal de las relaciones entre estudiantes/ profesores y estudiantes/ estudiantes.

Indicadores:

- Distinción de roles en el proceso docente educativo: profesor/ alumno.
- Representación real de las relaciones entre estudiantes/ profesores y estudiantes/ estudiantes.
- Representación ideal de las relaciones entre estudiantes/ profesores y estudiantes/ estudiantes.

Anexo 8. Guía de la observación participante #2 a sesión de trabajo grupal.

Coordinadora: Profesora líder de la experiencia.

Participantes: Investigadoras (co-coordinadoras) y grupo de clase en su totalidad (el año completo).

Objetivos:

- Profundizar en la estructura y carácter de las relacionales de los estudiantes entre sí.
- Propiciar la reflexión en torno a las potencialidades del trabajo en grupo para la superación de la asimetría planteada y el logro de mayor productividad en las tareas y metas propuestas.

Indicadores:

- Distribución y funcionamiento de los roles en los subgrupos estudiantiles.
- Motivación y/o resistencias para el trabajo colaborativo.

Anexo 9. Guía de observación no participante a los turnos de seminarios, clases prácticas y taller evaluativo.

Objetivo: Describir la dinámica de las relaciones intersubjetivas expuestas en el desarrollo de la clase.

Indicadores:

- Concepción y funcionamiento de los roles (estudiante/ profesor).
- Disposición del espacio áulico.
- Método evaluativo expuesto.

Anexo 10. Guía de observación participante a sesiones de preparación por los estudiantes de seminarios evaluativos.

Objetivo: Describir la concepción sostenida por los estudiantes de las prácticas evaluativas desarrolladas en la actividad docente junto al profesor.

Indicadores:

- Parámetros de evaluación establecidos para el éxito de la actividad docente.
- Prácticas evaluativas preferidas.

Anexo 11. Guía de entrevistas semiestructuradas individuales a profesores al frente de la experiencia.

Objetivos:

- Identificar la concepción privilegiada ante el funcionamiento de los roles profesor/ estudiantes.
- Describir las relaciones intersubjetivas que establecen en la práctica con el estudiante.

Indicadores:

- Concepción y funcionamiento de los roles (estudiante/ profesor).
- Representación real de las relaciones entre estudiantes/ profesores y estudiantes/ estudiantes.

Anexo 12. Guía de entrevistas semiestructuradas individuales a estudiantes.

Objetivo: Describir las prácticas relacionales que establecen estudiantes/ profesores y estudiantes entre sí.

Indicadores:

- Carácter de la relación intersubjetiva que se establece con el profesor y entre los miembros del grupo.
- Concepción y funcionamiento de los roles en el proceso formativo.

Anexo 13.: T1- E. (Criterios de los estudiantes en relación al funcionamiento de los roles profesor/ alumno).

“Las relaciones son formales, lineales. El profesor viene al aula, transmite la información, aclara y orienta la tarea para que luego el estudiante la ejecute”. (Realidad)

“Existe poca implicación afectiva. No se comparten espacios fuera del marco docente”. (Realidad)

“Los profesores hacen un poco estresante el proceso de evaluación, pues muchas veces cuando el tiempo de una prueba está concluyendo, lo reiteran tanto que el estudiante se siente presionado y llega a bloquearse”. (Realidad)

“Vemos al profesor y al alumno desde una relación recíproca”. (Ideal)

“El profesor está abierto al conocimiento también”. (Ideal)

“Los profesores presentarían demandas en función de las posibilidades reales del contexto”. (Recursos materiales y exigencias concuerdan) (Ideal)

“No pasaran lista”. (Ideal)

“Los estudiantes asistirían al aula porque les motiva el contenido y la dinámica del profesor”. (Ideal)

“Se establecería el diálogo entre profesores y estudiantes”. (Ideal)

“El profesor mantiene su postura como educador; pero es más flexible en su rol, menos lineal en el proceso”. (Ideal)

“Compartiría espacios fuera de lo extracurricular. Existiría una mayor interacción afectiva”. (Ideal)

“Los profesores estructurarían mejor las demandas”. (Ideal)

“Se orientarían las actividades con un tiempo adecuado para su realización”. (Ideal)

“El profesor buscaría estrategias para que el proceso evaluativo no fuera estresante en sus estudiantes”. (Ideal)

“El educador sería capaz de enseñar el contenido con ejemplos, novedad, claridad y practicidad del mismo”. (Ideal)

“Más que transmitir información, el profesor a través de la dinámica grupal, fomentaría el diálogo entre sus estudiantes para construir el conocimiento”. (Ideal)

“Mayor tiempo para aclarar dudas”. (Ideal)

Alternativas propuestas para la superación de la asimetría relacional planteada:

“Realizar más actividades extracurriculares”.

“Atención individualizada. Mayor acercamiento con sus alumnos”.

“El profesor pregunte a sus estudiantes la inquietudes y sugerencias. Pude ser de manera escrita u oral”.

“El profesor conozca realmente cuáles son las demandas y propuestas del grupo para que en función de ese diagnóstico articule coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

“Lo que más separa al estudiante del profesor es su rol formal, lo que más les acerca es el respeto mutuo”.

Anexo 14.: T1- P. (Criterios de los docentes en relación al funcionamiento de los roles profesor/ alumno)

“La comunicación en sí constituye una variable decisiva en el tipo de aprendizaje. Por ejemplo, el estilo comunicativo que el docente fomente en sus estudiantes puede generar un aprendizaje constructivo, reflexivo y dialógico. Mientras que en otros casos puede generar la inflexibilidad y reproducción del contenido aprendido sin participación alguna del educando”.

“Por otra parte, conocer los estilos que los propios estudiantes presentan en sus prácticas comunicativas resulta muy provecho. El profesor asertivo puede adecuarlas a las suyas y viceversa haciendo del proceso docente- educativo un fenómeno bidireccional e interactivo”.

“El profesor debe ser capaz de flexibilizar y adecuar sus entornos de aprendizaje. El quehacer educativo del docente tiene que concebirse desde el rol de tutor y supervisor logrando transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo”.

“El mundo contemporáneo exige mayor protagonismo, participación y creatividad del profesional que se forma. Por tanto, el rol de profesor meramente transmisivo constituye un modelo contraproducente con las demandas actuales de aprendizaje”.

“Trato siempre de intercambiar con los estudiantes. Conocer sus inquietudes. Soy flexible y abierta al debate y la construcción conjunta del conocimiento. Aunque a veces, existen grupos con los cuales este estilo y rol que asumo no fluye mucho. En estos casos, los alumnos se encuentran más dispuestos a que uno como profesor adopte un estilo más directivo y tradicional”.

“Generalmente he tratado de no crear un ambiente de miedo o tensión con las asignaturas que imparto. La mejor manera de propiciar el aprendizaje colaborativo y constructivo es dándole confianza y participación a todos en el proceso”.

“En las clases estímulo a los estudiantes a debatir y reflexionar. Les brindo la posibilidad de elegir diferentes alternativas para la resolución de tareas u otro trabajo académico. Ello promueve un aprendizaje más activo”.

“Trato de tener en cuenta las diferencias en el grupo. Existen estudiantes que son más participativos que otros, por lo que elaboro estrategias para integrarlos de igual manera”.

“Me gusta mantener relaciones empáticas con los estudiantes, eso me ha ayudado a identificar sus motivaciones y aspiraciones para después adecuarlas a su formación”.

“Me gusta que el alumno se preocupe, me pregunte en el pasillo, me hable con claridad de sus problemas, pero que también sea capaz de decidir entre sus alternativas, me gusta que le de importancia a su preparación”.

“Si nosotros queremos cambios tenemos que cambiar las exigencias de la realidad”.

*“El rol del profesor, la pedagogía en general tendría que ser tal que el sujeto se cuestione su vida. Hemos logrado mucho, pero falta. El rol del profesor debe ser el de un cuestionador, forjador de alternativas, estimulador de lo novedoso, sin embargo, la **cultura** muchas veces impide el desarrollo de estas prácticas”.*

“Es importante que los alumnos confronten, dialoguen, construyan criterios de manera grupal, así la investigación se hace mucha más compleja, profunda”.

Anexo 15.: T2- E. (Criterios de los estudiantes en relación a las prácticas evaluativas)

“La modalidad de co-evaluación es algo totalmente nuevo para nosotros, aunque sí antes habíamos tenido alguna que otra actividad en la que teníamos que autoevaluarnos, pero igual es distinto”.

“Nosotros creemos que para que un seminario se dé bueno, primero, tiene que ajustarse el tiempo para que todos podamos hablar y el profesor pueda evaluarnos a todos, segundo, tiene que responder a la demanda del profesor, es decir, ajustarse al contenido, tercero, tiene que notarse la preparación a través de los argumentos, tiene que estar el contenido teórico necesario”.

“Muchas veces la demanda no es motivante, el profesor te exige que repitas como papagayo lo mismo que ya dio en la clase, solo agregándole algunos ejemplos, que muchas veces también salen de la propia conferencia”.

Anexo 16.: T2- P. (Criterios de los docentes en relación a las prácticas evaluativas)

“Están más preocupados por dar salida a la teoría, que por movilizar el debate, el diálogo, la participación”.

“Ellos no están preparados para afrontar otras formas de modalidad evaluativa, se ha hecho de forma experimental y no les ha motivado. Incluso, continúan, a pesar de que se les explica que el protagonismo es de ellos, consultándote la posible nota, toman mucho en consideración el criterio que tú les des”.

“La evaluación grupal me gusta mucho, sin embargo, la evaluación sumatoria te hace falta, incluso porque dentro de los grupos la evaluación tiene que ser diferenciada”.

“No obstante muchas veces enfatizo en la evaluación grupal para que ellos aprendan a integrarse”.

“Le doy mucho valor al trabajo de control, a la evaluación individual por cómo yo lo diseño: necesito ver lo que ellos han aprendido”.

“Además le otorgo peso a los registros de campo, que también es una evaluación grupal, porque de estos puedo observar la evolución del pensamiento”.

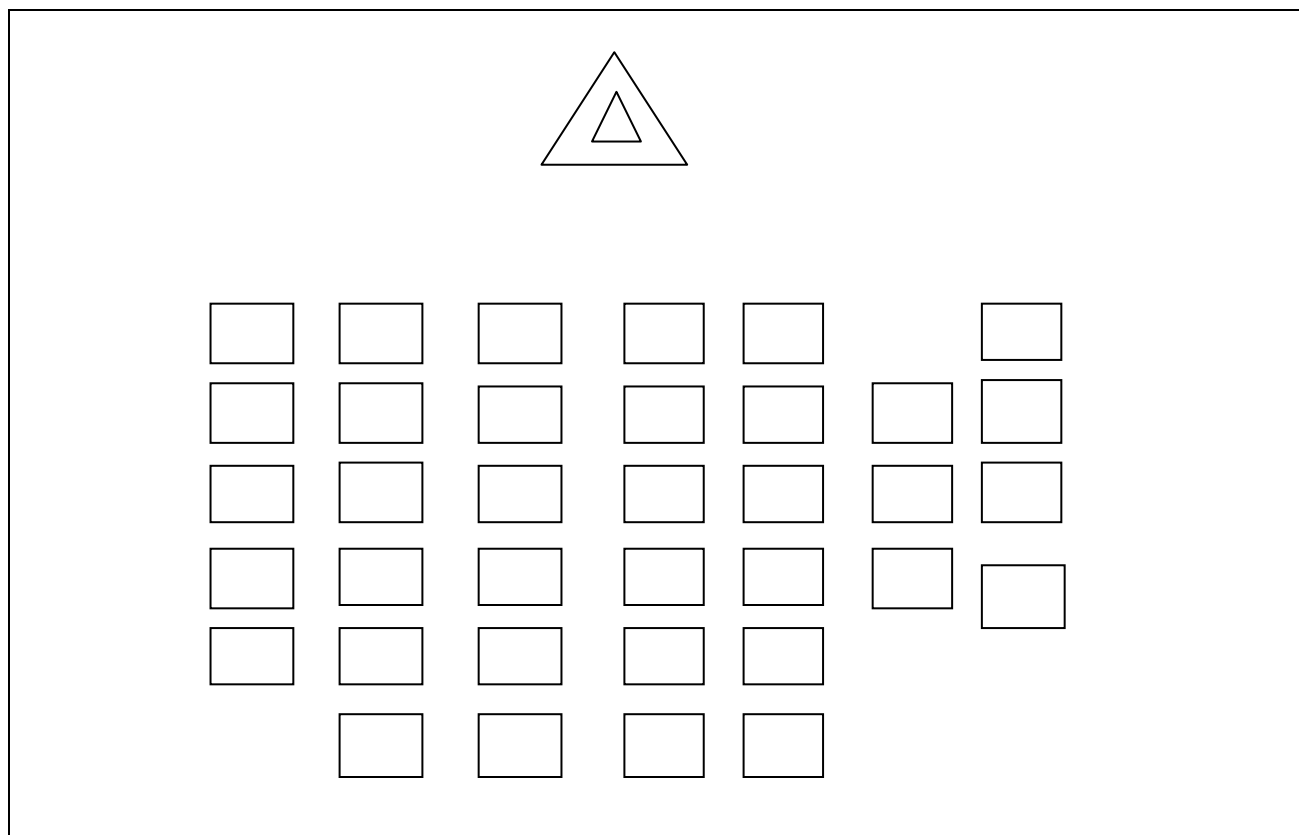
“A mi entender, ellos aún privilegian el trabajo dual, la perspectiva individual, por eso es que muchas veces el trabajo en grupo no ofrece los resultados que se esperan”.

“Para mi no es igual el alumno que reproduce la conferencia de la libreta de aquel que complementa con su criterio, elaboración”.

“La evaluación de los alumnos debe ser diferenciada, hay alumnos que no participan, pero sin embargo son muy buenos”.

Anexo 17.: Representación a pequeña escala de la organización del espacio áulico.

Variante 1. *Modalidad de Conferencia.*



Leyenda



Profesor

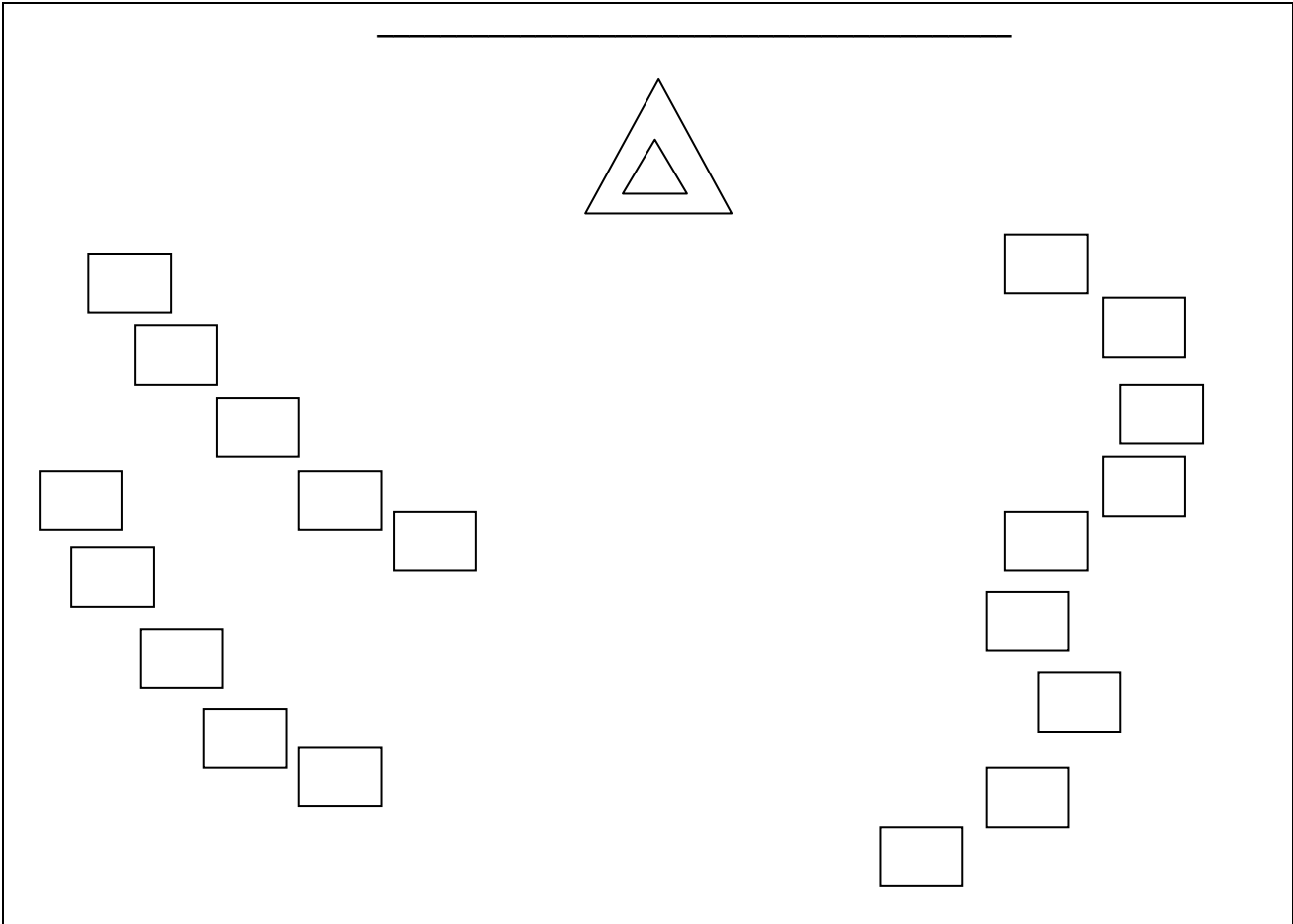


Alumno



Estrado

Variante 2. *Seminarios.*



Anexo 18.: T4- E. (Criterios de los estudiantes en relación a las dinámicas relacionales que establecen)

“Como en todo grupo, existen subgrupos. Esto ha influido en las relaciones grupales, pues muchas veces no compartimos lo suficiente con otros compañeros del aula, limitándonos en el establecimiento de relaciones afectivas”.

“Las relaciones entre nuestros compañeros serían de cooperación y estudio conjunto”. (Ideal)

“Mayores lazos afectivos y espacios de interacción extracurricular”. (Ideal)

“Apertura de la afectividad entre los subgrupos”. (Ideal)

“Los miembros de cada subgrupo serían más flexibles para trabajar con cualquier persona del grupo”. (Ideal)

“Existiría una mayor cohesión grupal y respeto a las individualidades en los métodos de estudio de cada individuo”. (Ideal)

“El grupo de estudio pudiera variar. No siempre tendría que ser el mismo. Se podría compartir y conocer mejor a otros compañeros de nuestra aula, con los cuales intercambiaríamos nuevas experiencias”. (Ideal)

Alternativas propuestas para la superación de la asimetría relacional planteada:

“Los subgrupos de estudio deben estar compuestos por estudiantes aventajados y no aventajados con el objetivo de ayudar a los que presenten mayor dificultad”.

“Flexibilizar el establecimiento de subgrupos para potenciar lazos de afinidad con otros miembros del grupo, pues todos tenemos un fin único y común”.

“El grupo ayuda mucho más en la solución de tareas que de forma individual”.

“Buscamos seguridad y confianza cuando trabajamos en grupo”.

“Cuando formamos un grupo es porque tenemos muy buena comunicación. Nos gusta contrastar conocimientos, interactuar”.

Anexo 19.: T4- P. (Criterios de los docentes en relación a las dinámicas relacionales que establecen los estudiantes)

“No se escuchan entre ellos mismos, el trabajo en equipo por eso es muy pobre: la información la exponen de manera desorganizada, lo que hace que el auditorio no preste atención”.

“No preguntan dudas sobre las intervenciones que hacen sus compañeros, no se atienden, no aprovechan los espacios de intercambio para tomar iniciativas e ideas que a los demás han funcionado, lo que habla también mucho sobre la afectividad en las relaciones interpersonales”.

“Igual el contenido afectivo en la comunicación es pobre, la cohesión se da al interno solo de algunos subgrupos”.

“No logran organizar el espacio, coordinar la actividad de manera que se logre reflejar los resultados que se van obteniendo”.

“Ellos incluso, muchas veces organizan el trabajo, pero no colaboran unos con otros. Por ejemplo, si tienen que hacer un esquema dividen el contenido por partes, alguien distribuye las tareas entre todos y lo hacen de manera individual”.

“Yo creo que lo que puede empoderar al estudiante es el desarrollo de la grupalidad, pero, todavía es muy pobre la distribución de los roles en el grupo”.