



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Programa Magíster en Educación  
Mención Currículum y Comunidad Educativa

“SIGNIFICADO QUE OTORGAN LOS ESTUDIANTES A LAS METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN, DE LA CIUDAD DE COCHABAMBA - BOLIVIA”

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN,  
MENCIÓN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

ALUMNO: SAÚL MARCELO CHINCHE CALIZAYA

DIRECTORA DE TESIS: MÓNICA LLAÑA MENA

SANTIAGO - CHILE  
2009

## Agradecimiento

- Gracias a **Dios** primeramente por la vida y las oportunidades que siempre me brindo para seguir aprendiendo y superarme profesionalmente
- Mi profundo agradecimiento a una gran académica e intelectual de primer nivel, Prof. Mónica LLaña Mena, por la revisión y conducción de la tesis. Muchas gracias por animarme e impulsarme a culminar satisfactoriamente este trabajo.
- Al Prof. Manuel Silva, Prof. Jorge Vergara Estévez, Prof. María Angélica San Martín, Prof. Pablo López, Prof. Germán Rozas y demás profesores, por su excelente labor académica. La culminación de este informe es compartido, en razón que es producto del trabajo en las aulas.
- A la Universidad de Chile, del cual me siento un privilegiado y honrado de ser un estudiante más formado en sus aulas.
- A la Agencia de Cooperación Internacional del Gobierno de Chile – AGCI, por la oportunidad de proseguir mis estudios a nivel del posgrado académico.....Muchas Gracias....
- A mi familia por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional por mis ausencias continuadas dentro y fuera de mi país...La culminación de este trabajo fue posible gracias a su apoyo moral incalculable.
- Al Prof. Rodrigo Larraín Contador por su invaluable apoyo moral, espiritual y académico que siempre me ha brindado. Gracias amigo y hermano latinoamericano
- Al Prof. Orlando Silva Castro y su señora esposa Dra. Angélica Galleguillos, por su invaluable apoyo moral, espiritual y confianza depositada en mi persona. Gracias, porque nunca me hicieron sentir un extraño en este hermoso país y porque los considero mi familia chilena.
- A los Docentes y estudiantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), mi Casa Superior de Estudios, por haberme permitido realizar esta investigación.
- A los amigos entrañables chilenos y extranjeros, que es, sin duda, la lista más larga...No tengo palabras para expresarles mi agradecimiento por su amistad, apoyo y compañía.... espero volver a verlos en otra oportunidad...Hasta siempre queridos amigos

## **Dedicatoria**

A la memoria de mi padre..... Gracias por guiar siempre mis pasos

A los seres maravillosos que Dios puso en mi vida..... Paula mi esposa.... y mis tesoros invaluables, Nataly Alejandra y Sergio Marcelo.

# INDICE

|   |    |
|---|----|
| CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA  | 1  |
| 1.1. El Problema y su Importancia   | 1  |
| 1.2. Justificación  | 4  |
| 1.3. Enunciado del Problema   | 8  |
| 1.4. Objetivos de la Investigación  | 8  |
| 1.4.1. Objetivo General   | 8  |
| 1.4.2. Objetivos Específicos.   | 8  |
| CAPITULO II. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS  | 9  |
| 2.1. ANTECEDENTES EMPÍRICOS   | 9  |
| 2.1.1. La Universidad Mayor de San Simón  | 9  |
| 2.1.1.1. Breve Reseña Histórica   | 9  |
| 2.1.1.2. Principios Institucionales   | 11 |
| 2.1.2. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón | 12 |
| 2.1.2.1. Antecedentes Históricos  | 12 |
| 2.1.2.2. Misión Institucional   | 12 |
| 2.1.2.3. Visión Institucional   | 13 |
| 2.1.3. La Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón                              | 13 |
| 2.1.3.1. Propuesta Formativa  | 13 |
| 2.1.3.1.1. Objetivo Formativo   | 13 |
| 2.1.3.1.2. Objeto de Estudio  | 14 |
| 2.1.3.2. Plan de Estudios   | 14 |
| 2.1.4. Estado del Arte Sobre la Temática a Investigarse   | 15 |
| 2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS  | 21 |
| 2.2.1. La Metodología de Enseñanza Docente en la Educación Superior                               | 21 |
| 2.2.1.1. Aspectos generales   | 21 |
| 2.2.1.2. Metodología de Enseñanza y Aprendizaje: Un Análisis Sobre el Hecho Educativo             | 23 |
| 2.2.1.3. Lo Metodológico: Una Reflexión Sobre la Labor de Enseñanza Docente                       | 25 |
| 2.2.2. La Fenomenología del Mundo Social  | 28 |
| 2.2.2.1. Algunas Aproximaciones Teórico-Conceptuales  | 28 |
| 2.2.2.2. Intersubjetividad, Mundo de la Vida y Mundo de la Vida Cotidiana                         | 37 |
| 2.2.2.3. La Tipificación Como Elemento Explicativo del Mundo de la Vida Cotidiana                 | 39 |
| 2.2.3. La Fenomenología Social de Berger y Luckmann   | 44 |
| 2.2.3.1. La Realidad de la Vida Cotidiana   | 44 |
| 2.2.3.2. Interacción Social, Lenguaje y Conocimiento en la Vida Cotidiana                         | 48 |
| 2.2.4. La Reproducción, Campo, Habitus y Capital Cultural en la Teoría de Pierre Bourdieu         | 52 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.2.4.1. Algunas Reflexiones Críticas en Torno a la Teoría de Bourdieu -----  | 52  |
| 2.2.4.2. La Reproducción Cultural -----   | 55  |
| 2.2.4.3. Legitimación-----  | 58  |
| 2.2.4.4. El Habitus, la Cultura Hecha Cuerpo-----   | 60  |
| 2.2.4.5. Campo y Capital Económico, Cultural, Social y Simbólico-----   | 65  |
| 2.2.5. Campo, Habitus, Capital Cultural, Intersubjetividad y Significado: Un Intento de Articulación Teórico Conceptual ----- | 69  |
| CAPITULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS -----  | 80  |
| 3.1. Diseño de la Investigación -----   | 80  |
| 3.2. Sujetos de la Investigación-----   | 81  |
| 3.3. Técnicas Aplicadas Para la Obtención de Información-----   | 83  |
| 3.4. Criterios de Credibilidad -----  | 87  |
| CAPITULO IV. PRESENTACION DE RESULTADOS-----  | 90  |
| 4.1. Aspectos Generales-----  | 90  |
| 4.2. Análisis de los Datos de Primer Nivel -----  | 92  |
| 4.2.1. Descripción e Interpretación de los Datos Obtenidos a Través de las Observaciones Reiteradas -----                     | 94  |
| 4.2.2. Descripción e Interpretación de los Datos Obtenidos a Través del Grupo Focal y las Entrevistas en Profundidad -----    | 100 |
| 4.2.2.1. Categoría Estrategias de Enseñanza Docente-----  | 100 |
| 4.2.2.2. Categoría Caracterización del Acompañamiento Docente-----  | 106 |
| 4.2.2.3. Categoría Atención a las Necesidades de Aprendizaje de los Estudiantes -----   | 118 |
| 4.2.2.4. Categoría Interacción Profesor - Estudiante -----  | 125 |
| 4.2.3. Relación de Categorías: Un análisis crítico-reflexivo acerca de los Discursos Obtenidos -----                          | 132 |
| 4.3. Análisis de Segundo Nivel-----   | 137 |
| CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES ACERCA DE LA REALIDAD ESTUDIADA -----   | 145 |
| BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA -----  | 152 |
| ANEXOS -----  | 156 |

## **INTRODUCCION**

Una reflexión sistemática de la acción educativa, necesariamente nos conduce a indagar acerca de lo que sucede en el aula, la cual debe ser estudiada en su estado natural, sin interferencias externas a esa cultura, para poder captar su esencia en su exacta dimensión. Interesa por lo tanto, la descripción de lo que allí acontece tal cual se presenta y, no así el descubrimiento de leyes universales.

Es decir, se busca la exploración de la vida natural del aula del trabajo pedagógico que en ella tiene lugar, las acciones que desempeña el docente, las metodologías de enseñanza aplicadas, los modos de relación e interacción que establece con los estudiantes, las características de la planificación y organización pedagógica establecidas para el desarrollo de contenidos previstos en la asignatura el cual responde a un Plan Curricular.

Ahora bien, al situarnos en el aula como espacio social donde tiene lugar acciones pedagógicas planificadas para el desarrollo del proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) -y por la orientación del presente estudio-, interesa abordar el análisis y reflexión sobre las metodologías de enseñanza docente que en ella tienen lugar; en un esfuerzo por comprender no sólo las acciones y orientaciones pedagógicas que dirigen la enseñanza docente (estilos, estrategias, creencias); los contenidos específicos de las áreas del conocimiento; las destrezas, valores, normas, motivaciones e intereses, presentes en todo acto educativo que buscan asegurar estilos de aprendizaje y la adquisición de saberes en los estudiantes

Dicho de otra forma, las metodologías de enseñanza desarrolladas por el docente, no se centran únicamente en la acción pedagógica de educar o la relación académica que se genera en el aula de clase; sino que abarca fundamentalmente la interacción cotidiana en el aula con los estudiantes (en virtud a que el docente de una otra forma, interactúa con las necesidades concretas de los estudiantes a través del lenguaje comunicativo, la convivencia y las formas de acceder al conocimiento), entendida como una acción donde está presente el docente en sus dimensiones personales y profesionales como individuo actuante que le asigna un significado subjetivo a su conducta y que se enmarca en el

desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos en el espacio social, académico y cultural.

Sin embargo, tales dimensiones, a nuestro parecer, deben ser analizadas y reflexionadas desde la perspectiva de los estudiantes y los significados que éstos le atribuyen, en un esfuerzo por evitar reduccionismos en su explicación comprensión e interpretación, en virtud de que la investigación ha privilegiado siempre el papel que juega el profesor como principal mediador entre las especificaciones formales del currículo y la práctica pedagógica, en tanto que el papel del estudiante no ha sido suficientemente atendido.

Por lo que resulta insoslayable tomar en cuenta las concepciones y significados de los estudiantes en la comprensión de las formas y/o maneras en que las metodologías de enseñanza desarrolladas por el docente, les permiten acercarse al conocimiento y su actuación en el aula; a la vez que se constituye como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje y de formación profesional. Por ello, nos adscribimos al reconocimiento de que como proceso interactivo, las valoraciones y significados que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente y, por ende a su aprendizaje, constituyen importantes mediadores en la comprensión de la influencia que ésta ejerce en su formación profesional.

Por ello, la investigación que presentamos se interesa por los aspectos más subjetivos de los estudiantes para comprender el sentido de sus acciones sociales a partir de sus motivos y los fines que imprime sus acciones y como componentes ideológicos socioculturales que condicionan la construcción de conocimiento en el aula. En tal sentido, y con la intención de aportar información que conduzca al planteamiento de alternativas que mejoren las condiciones de enseñanza en las aulas universitarias, reportamos los resultados de una investigación, como un caso particular, que con el empleo de una metodología cualitativa permitió conocer y analizar las representaciones, valoraciones y significaciones de los estudiantes acerca de las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba, así como develar como éstas influyen en su apreciación sobre su propio aprendizaje.

## CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. El Problema y su Importancia

La educación entendida como un hecho y una práctica social, no puede ser comprendida sino es en un marco complejo que la contextualiza y que, al ser histórico, político y económico, la ubica en un lugar que no es precisamente una forma cristalizada de un espacio físico -el aula-, sino que abarca un conjunto de relaciones de poder, de concepciones ideológicas confrontados y enfrentados y de procesos ininterrumpidos de cambios profundos que se dan como producto de la dinámica sociocultural histórica.

Partiendo de estos supuestos y siguiendo a Furlán 1999), se sostiene que *“.....el estudio de las estrategias de enseñanza docente remiten necesariamente a la búsqueda de una clave significativa para comprender los grandes modos de transmisión que se hacen a través de la escuela y la universidad. Los modos de transmisión se caracterizan por tener un conjunto de dispositivos, que en conjunto forman un gran dispositivo característico de cada época histórica”<sup>1</sup>*.

Una reflexión sistemática de la acción educativa, necesariamente nos conduce a una referencia obligada de las metodologías de enseñanza docente, la adquisición de saberes en los estudiantes; refiriéndonos con ello por un lado, a los contenidos específicos de las diversas áreas del conocimiento y, por otro, a las destrezas, valores, normas, motivaciones e intereses. Tales elementos presentes en todo acto educativo, quedan articulados en el enseñar con el aprender –la función propiamente pedagógica- y, en consecuencia, las demás funciones son solamente instrumentales y de apoyo a dicha función pedagógica.

La metodología de enseñanza, bien puede ser definida como *“los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una*

---

<sup>1</sup> FURLAN, A. Seminario “Visión histórica de las estrategias docentes”. Maestría en Docencia Superior. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Citado por NAZUL, en “Los modos educativos de transmisión en una cátedra de pregrado universitario”. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales N° 22 Universidad Nacional de Jujuy (UNJU). San Salvador de Jujuy – Argentina. 2004.p119



*lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo*<sup>2</sup>.

Pero la metodología de enseñanza del docente no se centra únicamente en la técnica de educar; toda vez que no se limita sólo a la relación académica que se genera en el aula de clase, sino que abarca fundamentalmente la interacción cotidiana en el aula con los estudiantes, entendida como una acción donde está presente el docente en sus dimensiones personales y profesionales; es decir -siguiendo a *Max Weber*-, como individuo actuante que le asigna un significado subjetivo a su conducta. Esta dimensión individual subjetiva es central; puesto que las conductas que el docente –en su faceta individual- asume en una determinada situación, responden a una especie de ajuste cultural, pues como miembro de ella conoce las normas, las reglas y los **significados** que en ella rigen y, a través de ello, adecua su conducta en relación al contexto que transforma ese comportamiento en acción.

De esta forma, hay un reconocimiento tácito de qué es lo que hace un profesor: **enseñar**, la cual está determinada socialmente y con ello, históricamente, tanto en el sentido del proceso de internalización de las estructuras sociales, como en el sentido de cómo esas estructuras han sido recreadas por las generaciones anteriores (*habitus*).

Ahora bien, siguiendo a Bourdieu, señalar que el **habitus**, hace referencia al conjunto de disposiciones que se manifiestan en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción; que está condicionado socioestructuralmente, en el sentido de que en el individuo se va formando mediante la internalización de las condiciones sociales externas de su existencia, a través de la posición específica que éste, y la clase social a la cual se adscribe, posee dentro de la estructura de relaciones sociales (trayectoria social, capital económico, cultural o social). Por lo que resulta acertado pensar que los estudiantes desde la niñez han asimilado una imagen cultural de la práctica docente (desempeño docente como tal) y, en ese mismo sentido, los docentes saben y se reconocen en ese colectivo social.

---

<sup>2</sup> RESTREPO, Mario. "La docencia como práctica: Un concepto un estilo y un modelo". (Facultad de Educación. Universidad Javeriana). Ed. CIUP. Revista Colombiana de Educación. N° 15. Bogotá – Colombia. 2002. p. 89.

Así, la metodología de enseñanza desplegada por el docente en el aula, se enmarca en el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos en el espacio social, académico y cultural, que mediados por la reflexión permanente deberían conducir a un profundo análisis en torno al rol docente en el aula y fortalecer su formación disciplinar e investigativa, en la medida en que interactúa con las necesidades concretas de los estudiantes en relación con el lenguaje comunicativo, la convivencia y las formas de acceder al conocimiento que lo sitúen en contextos donde la discusión, el análisis, la reflexión, la confrontación, lo hagan propositivo frente a su rol como educador.

Sin embargo, a nuestro entender, tales dimensiones de las metodologías de enseñanza docente (modelos, creencias, estilos), deberían ser analizadas y reflexionadas desde la perspectiva de los estudiantes y los significados que éstos le atribuyen, en un esfuerzo por evitar reduccionismos en su explicación comprensión e interpretación que por lo general, siempre han sido realizadas desde los modelos pedagógicos. Dicho de otra forma, se trata de comprender (*Verstehen*) las metodologías de enseñanza docente -entendida como fenómeno social-, desde la perspectiva de los estudiantes, quienes guiados por su intuición, su percepción identificarán el sentido de la acción, según la intención del actor (docente) y reconocer el contexto al que la acción pertenece y desde donde obtiene significado.

Desde la lógica presentada en el párrafo precedente, es posible develar nuevas dimensiones en la comprensión del ejercicio docente entendido como el cúmulo de experiencias y la forma como han aprendido a concebir el hecho educativo. A esta postura, se suma también la interacción comunicativa establecida entre el docente y el estudiante en el aula; interacción en el que se imparten relatos sociales, mediante la discursividad. Esto es corroborado por Bernstein y Díaz (1985)<sup>3</sup>, los cuales plantean que el discurso es el resultado de una producción; considerada como una red compleja de relaciones sociales, que obedece a unas reglas y transformaciones que se originan en un contexto específico.

---

<sup>3</sup> BERNSTEÍN, B.; DÍAZ, M. "Hacia una teoría del discurso pedagógico". Ed. CIUP Revista Colombiana de Educación N° 15. Bogotá Colombia. 2005. p. 96.

Así, la necesidad de comprender el significado que le otorgan los estudiantes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes, deja abierta la posibilidad de profundizar en las pedagogías visibles e invisibles que hacen referencia a la estructura del control y a la forma de comunicación entre transmisor (docente) y el receptor (estudiante).

Además, esta mirada –desde la perspectiva de los estudiantes- posee muchas implicancias en el entendimiento interpretativo que, a decir de Max Weber, es un medio para llegar a un entendimiento y explicación causal de la acción social, el cual puede ser observacional directo -entender qué hace el individuo-, o explicativo que conlleva mayor profundidad, en razón a que además de entender, incluye el porqué lo hace y qué motivos tiene para hacerlo; esto se logra cuando se coloca una acción racional en un contexto de significado inteligible e inclusivo, que posibilite la interpretación de la subjetividad con un alto grado de verificación.

En tal virtud, se espera comprender e interpretar el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente; siguiendo inicialmente a Peter Berger (introducción a la Sociología), quién plantea la necesidad del abordaje integral del objeto de estudio que desde ya, denota un gran complejo de relaciones humanas, modos de actuación cotidiana docente, desempeño y rol docente, construcción de saberes, desarrollo de acciones de enseñanza, niveles de interacción con los estudiantes y los profesores; además de las orientaciones que guían el proceso comunicacional (calidad de la interacción, de la interrelación y de la reciprocidad).

## **1.2. Justificación**

Las instituciones educativas en general, entre las que se encuentra la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba, República de Bolivia, se constituyen en centros generadores de conocimientos y formadores de nuevas generaciones, capaces de producir conocimiento y ejercer idóneamente su papel en el desarrollo económico, político, cultural y social en el medio en el que se hallan insertos.

Ahora bien, en lo referente a la formación de profesionales en el área de Psicología, la Universidad Mayor de San Simón, ha delegado esta responsabilidad y tuición a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como la máxima instancia universitaria encargada de la administración y evaluación de su funcionamiento. La licenciatura en Psicología<sup>4</sup> posee la mayor cantidad de estudiantes matriculados en la facultad, que asciende a un total de 615 estudiantes distribuidos en los distintos semestres académicos previstos en el Plan de Estudios vigente (10 semestres).

El objetivo principal de la Carrera, es la formación de profesionales psicólogos capaces de integrar sus conocimientos, habilidades y actitudes en una conceptualización científica, epistemológica y crítica del sujeto psicológico, desde las perspectivas teóricas que propone el Plan de Estudios, para aportar en la investigación, evaluación, prevención e intervención de los problemas de salud mental, psicoeducativos y psicosociales que se presentan en la realidad regional y nacional, atendiendo las necesidades y demandas individuales, grupales o comunitarias propias del quehacer psicológico.

Por la importancia del mismo, el Plan de Estudios ofrece a los futuros profesionales en el área de Psicología no sólo conocimientos sólidos sobre la problemática psicológica, sino también el dominio de las habilidades que caractericen su actividad profesional. Tal aspiración exige sin duda, analizar y reflexionar críticamente los lineamientos pedagógicos, con los cuales se encuentra operando los procesos académicos la Carrera de Psicología; pero principalmente, los aspectos pedagógicos relacionados con el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) y el rol docente (práctica docente) en el aula; que guían el desempeño académico universitario y su importancia capital en la transmisión de conocimientos significativos impartidos en la formación del profesional en Psicología.

Por lo tanto, es fundamental que la universidad otorgue especial interés y preocupación a las metodologías de enseñanza docente que representan por sobre muchas otras consideraciones, la responsabilidad que tiene cada institución, de asegurar la calidad educativa y la actualización profesional. Pero esta apreciación se dificulta si nos

---

<sup>4</sup> Documento. "Informe de Seguimiento a la matrícula universitaria de la Carrera de Psicología". Carrera de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Simón. 2009. p. 9.

adentramos en la comprensión e interpretación del significado que tiene para los estudiantes esa metodología de enseñanza desarrollada por los docentes, al ser un arquetipo tan perfectamente delineado y que conlleva a la interpretación del sentido subjetivo de la acción que se da en la conducta de los actores en determinadas situaciones.

A esto se suma también el hecho de que la investigación, por lo general, ha privilegiado el papel que juega el docente como principal mediador del proceso educativo, en tanto que el papel del estudiante no ha sido suficientemente atendido. Así observamos estudios diversos referidos al pensamiento del docente; investigaciones que recogen sus creencias, expectativas, teorías implícitas y en general, sus concepciones relacionadas sobre la práctica pedagógica apoyándose en metodologías de enseñanza.

Sin embargo, consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas y/o maneras en que las metodologías de enseñanza desarrolladas por el docente, les permiten acercarse al conocimiento, su actuación en el aula a la vez que se constituye como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, nos adscribimos al reconocimiento de que como proceso interactivo, las valoraciones y significados que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente y, por ende a su aprendizaje, constituyen importantes mediadores en la comprensión de la influencia que ésta ejerce en su formación profesional.

De ahí la importancia de comprender el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente, en tanto significado factual subjetivo en el accionar individual que constituye un accionar social específico del docente, donde convergen saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos alrededor del trabajo que desempeña en el aula. En esa orientación, creemos que el presente estudio posee relevancia, social, teórica y metodológica por las siguientes razones:

En primer lugar, se espera que los resultados obtenidos en la investigación, contribuyan a orientar las políticas educativas institucionales de la Universidad Mayor de San Simón

referidas a las metodologías de enseñanza docente que se desarrollan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y, concretamente en la Carrera de Psicología, que representan por sobre muchas otras consideraciones, la responsabilidad que tiene cada institución, de asegurar la calidad educativa y la actualización profesional.

En segundo lugar, la investigación por lo general, ha privilegiado el papel que juega el docente como principal mediador del proceso educativo, en tanto que el papel del estudiante no ha sido suficientemente atendido.

Por lo mismo, conlleva realizar un esfuerzo metodológico en torno a contar con otra mirada, otra perspectiva -desde los estudiantes-, sobre el hecho educativo que se desarrolla en la Carrera de Psicología. Precisamente ahí radica la relevancia teórica y metodológica del presente estudio, en tanto busca recoger discursos, significados que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza docentes, conocer sus creencias, expectativas, teorías implícitas y en general, las concepciones relacionadas sobre la práctica docente.

En tercer lugar, consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son insoslayables a la hora de comprender las motivaciones que guían el accionar del docente en el aula, las metodologías de enseñanza que utiliza; y en general, su actuación en el aula. De ahí que nos adscribimos al reconocimiento de que como proceso interactivo, las valoraciones y significados que atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente y, por ende a su aprendizaje, constituyen importantes mediadores en la comprensión de la influencia que ésta ejerce en su formación profesional.

Finalmente, indicar que el solo hecho de realizar un estudio sistemático sobre el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente, en tanto significado factual subjetivo en el accionar individual que constituye un accionar social específico del docente, donde convergen saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos alrededor del trabajo que desempeña en el aula; denota ampliamente la relevancia teórica y metodológica del presente estudio y contribuye significativamente a la mejora de la calidad de la enseñanza desarrollada en la institución;

logrando un conocimiento mucho más riguroso y objetivo del proceso educativo desde la perspectiva de los estudiantes quienes se constituyen en sujetos centrales de la acción educativa.

### **1.3. Enunciado del Problema**

Con las consideraciones descritas anteriormente, se formula el problema del presente estudio en los siguientes términos:

***¿Cuál es el significado que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba-Bolivia en el año 2009?***

### **1.4. Objetivos de la Investigación**

#### **1.4.1. Objetivo General**

- Conocer y comprender el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes de la Carrera de Psicología.

#### **1.4.2. Objetivos Específicos.**

- Analizar las principales características de las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología, desde la perspectiva de los estudiantes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de las metodologías de enseñanza docente, desde la perspectiva de los estudiantes
- Develar el significado que ejercen las metodologías de enseñanza docente en el aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes.

## CAPITULO II. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

### 2.1. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

#### 2.1.1. La Universidad Mayor de San Simón

##### 2.1.1.1. Breve Reseña Histórica

Durante el gobierno del Mariscal de Zepita, Andrés de Santa Cruz, mediante Ley de 5 de noviembre de 1830<sup>5</sup> tuvo lugar la fundación de la **Universidad Mayor de San Simón (UMSS)** en la ciudad de Cochabamba. Asimismo, esta Ley dispuso la creación y funcionamiento de la Academia de Practicantes Juristas, constituyéndose la Facultad de Derecho, en lo que hoy corresponde al edificio del Colegio Nacional de Sucre. Es a partir de 1834 donde se empiezan a otorgar los primeros títulos de Doctor en Derecho. Posteriormente, en el año de 1976 tuvo lugar la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

A 179 años de su fundación, la UMSS es una de las instituciones universitarias de vanguardia y de permanente servicio al país. Su prestigio e importancia en el ámbito nacional es avalado a través de la formación de sus recursos humanos que han contribuido con sus aportes intelectuales en el desarrollo social, político, educativo, artístico y científico de Bolivia.

*"La UMSS es la única institución de educación superior pública del Departamento de Cochabamba, es componente del Sistema de la Universidad Boliviana, constituyéndose por su población estudiantil en la segunda en el país. Desarrolla 45 programas académicos de Pre-grado (carreras) a nivel de licenciatura, Técnico Superior y Técnico Medio; y Cursos de Postgrado, a nivel de Especialidad, Diplomado y de Maestría"<sup>6</sup>.*

---

<sup>5</sup> Documento. "Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón". Dirección de Planificación Académica DPA-UMSS. Cochabamba – Bolivia. 2004. p. 4.

<sup>6</sup> Documento "Plan Quinquenal de Desarrollo 1997-2001". (Aprobado por resolución del Honorable Consejo Universitario). U.M.S.S. Cochabamba – Bolivia. 1996. p.16.



La actividad académica se desarrolla básicamente en nueve facultades, dos Escuelas, un Instituto y tres centros multidisciplinarios. Las crecientes actividades creadoras de conocimientos, producción y servicios cuentan con el reconocimiento local, nacional e internacional y se desarrollan a través de programas y proyectos en las diversas unidades de investigación científica y tecnológica y de interacción

Para la consolidación de sus fines y objetivos, la Universidad Mayor de San Simón puede clasificarse como una institución de educación superior de modelo clásico multifuncional.

En lo que respecta a su estructura de funcionamiento institucional plasmado en su Estatuto Orgánico, la **Docencia** es una de las actividades que presentan mayor predominancia con relación a las tareas de desarrollo en la **Investigación Científica y Tecnológica**, que a su vez, aborda temas de interés y candente actualidad regional y nacional; los mismos que se vinculan con la pobreza, desarrollo sostenible población y vivienda. Como un tercer pilar fundamental de la UMSS está el ámbito de la **Interacción Social** que es expresado en una serie de actividades y tareas de Extensión que son desarrollados en bien de la región cochabambina.

Los grandes adelantos en materia de ciencia y técnica han llegado a la UMSS, proporcionando nuevas y más eficientes herramientas para el cumplimiento de las tareas académicas; estos adelantos científicos y tecnológicos, asociados a otras características de los tiempos de cambio de siglo que hoy vivimos, como la Globalización del conocimiento y de la economía, de la profundización de las diferencias entre países y regiones pobres y ricos impactan definitivamente a todos los procesos académicos, planteando un sin fin de exigencias y de necesidades de cambio y actualización que se encuentra obligada a afrontar con la integridad y solvencia que históricamente la han caracterizado.

*“Los deberes y funciones de la universidad han ido evolucionando históricamente, de acuerdo a las demandas del medio externo y a la autorreflexión de sus componentes respecto al rol que como institución le ha tocado desempeñar”<sup>7</sup>.*

---

<sup>7</sup> Documento "Plan Quinquenal de Desarrollo 1997-2001". op. cit. p. 17.

Los cambios en los paradigmas teórico prácticos de la universidad significan la necesidad de repensar, redefinir y readecuar su situación actual y futura respecto a sus valores, sus funciones, sus medios y equipos operativos. Este proceso habrá de determinar un nuevo modelo de organización propio y adecuado a la realidad universitaria, aunque sin sustraerse totalmente de las tendencias y condicionantes que influyen en su entorno más próximo, agrandado por las realidades globalizantes que caracterizan a nuestro mundo moderno

### **2.1.1.2. Principios Institucionales**

De acuerdo al Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón<sup>8</sup> los principios institucionales que rigen el funcionamiento de la universidad Mayor de San Simón son establecidos en los siguientes artículos.

Artículo 7º. La autonomía, respeto del poder estatal y de cualesquiera formas de poder económico y/o social y la libertad académica de cátedra, es el fundamento básico en el que la Universidad sustenta toda su actividad, constituyéndose para el efecto, en un contexto eminentemente democrático, libre de toda interferencia que menoscaba el cumplimiento de sus finalidades específicas de formación, investigación e interacción social.

Artículo 8ª. Los principios de autonomía universitaria y co-gobierno, son de carácter irrenunciable e imponen obligaciones y reconocen derechos a las autoridades, profesores, estudiantes y dependientes administrativos. La vulneración de estos principios, cualesquiera sean los procedimientos, implica atentado contra la existencia e integridad de la Universidad y hace, a sus autores, indignos de toda condición universitaria.

Artículo 9º. El co-gobierno paritario docente-estudiantil, consiste en la participación democrática de profesores y estudiantes en todos los niveles de gobierno y decisión de la Universidad, expresando los intereses y aspiraciones del pueblo boliviano. La participación estudiantil, en el gobierno paritario, no supone el ejercicio de las competencias ejecutivas de los órganos de gobierno universitario.

---

<sup>8</sup> Documento. "Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón". op. cit. pp. 4.5.6.

Artículo 10º. Siendo la Universidad una Institución de enseñanza superior, rigen para ella principios pedagógicos, que orientan el proceso Enseñanza-Aprendizaje, los de investigación Científica y Tecnológica, así como los de Interacción Social Universitaria.

Artículo 15º. La tuición del Estado sobre las Universidades consiste en la obligación de los Poderes Públicos de respetar, defender y dignificar la Autonomía Universitaria y en sostener y fortificar sus economías, mediante recursos y subsidios.

## **2.1.2. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón**

### **2.1.2.1. Antecedentes Históricos**

En 1972, como resultado de la “Reforma Académica”, se funda la Facultad de Ciencias Puras y Naturales, compuesta por los departamentos de Matemáticas, Física, Biología y Humanidades. El 11 de diciembre de 1976, la Conferencia Nacional de Universidades emite la Resolución N° 63/76 que autoriza la creación y funcionamiento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con las carreras de Psicología, Lingüística e Idiomas y Ciencias de la Educación.

En 1980 egresa la primera promoción en Ciencias de la Educación; posteriormente, en 1981 la de Psicología y en 1982 la de lingüística e idiomas. El año 2004 se crea el Programa de Trabajo Social y, finalmente el 2006 la Carrera de Comunicación Social pasa a depender de la Facultad de Humanidades.

### **2.1.2.2. Misión Institucional**

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es una unidad de la Universidad Mayor de San Simón, comprometida con el desarrollo cultural, social y productivo del país, a través de la generación de conocimiento crítico, autónomo y pluricultural, desarrollando integralmente en procesos interculturales y multidisciplinarios de formación profesional e interacción social.

### **2.1.2.3. Visión Institucional**

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, forma Licenciados en Psicología, en Ciencias de la Educación, en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, en Comunicación Social y en Trabajo Social, capaces de investigar y contribuir creativamente a las demandas y problemáticas sociales actuales y emergentes en las comunidades, la región, el país y el mundo.

### **2.1.3. La Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón**

La Licenciatura en Psicología es una unidad académica dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que posee un plan de estudios debidamente aprobado por la Dirección de Planificación Académica (DPA), el Honorable Concejo Universitario (HCU) y por el Honorable Consejo Facultativo (HCF); que establece que el periodo de formación académica abarca un total de 10 semestres distribuidos en cinco años de formación universitaria. Con relación a las modalidades de Admisión a la Carrera, éstas son a través de exámenes de ingreso, cursos preparatorios presenciales para el examen de admisión, basado en pruebas de personalidad, aptitud académica; conocimientos generales en lenguaje, literatura, historia, filosofía y psicología, desarrollo del pensamiento, teorías básicas en el área de psicología.

Con relación a la modalidad de graduación al igual que en todas las Carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en general de la UMSS, se accede a través del Proyecto de Grado, Internado, Examen de Grado, Excelencia Académica, Adscripción y Tesis de Grado. El estudiante, una vez cumplido todos los requisitos académicos accede al Diploma Académico de Licenciado en Psicología y al Título en Provisión Nacional de Psicólogo.

#### **2.1.3.1. Propuesta Formativa**

##### **2.1.3.1.1. Objetivo Formativo**

Formar profesionales psicólogos capaces de integrar sus conocimientos, habilidades y actitudes en una conceptualización científica, epistemológica y crítica del sujeto

psicológico, desde las perspectivas teóricas que proponen el Plan de Estudios, para aportar en la investigación, evaluación, prevención e intervención de los problemas de salud mental, psicoeducativos y psicosociales que se presentan en la realidad nacional y regional, atendiendo las necesidades y demandas individuales, grupales o comunitarias en por lo menos, un campo de acción del quehacer psicológico.

### 2.1.3.1.2. Objeto de Estudio

La conducta humana, en atención a la diversidad de fases de la Psicología, se puede orientar a tres áreas de intervención: Clínica, Social y Educativa.

### 2.1.3.2. Plan de Estudios

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología se encuentra organizado en diez semestres, debidamente distribuidos en cinco años. A continuación presentamos el Plan organizado por semestres con sus respectivas materias electivas a las que el estudiante puede optar de acuerdo a las áreas de especialización a la que decida adscribirse a partir del séptimo semestre.

**CUADRO N° 1  
ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DE LA CARRERA  
DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON**

| <b>PRIMER SEMESTRE</b>   | <b>SEGUNDO SEMESTRE</b>   | <b>TERCER SEMESTRE</b>   |
|--|---|--|
| Fundamentos de Psicología<br>Psicofisiología<br>Fundamentos filosóficos de la psicología<br>Formación social boliviana<br>Psicoestadística               | Análisis del comportamiento I<br>Psicofisiología II<br>Psicología Fenomenológica I<br>Antropología Social Boliviana<br>Métodos y Técnicas de Investigación Cuantitativa                                   | Psicoanálisis I<br>Análisis del comportamiento II<br>Psicología Fenomenológica II<br>Psicología de la Gestalt<br>Psicología Cognitiva  |
| <b>CUARTO SEMESTRE</b>   | <b>QUINTO SEMESTRE</b>  | <b>SEXTO SEMESTRE</b>  |
| Psicoanálisis II<br>ETNOPSIKOLOGÍA<br>PSICOLOGIA Cognitiva II<br>Psicología Genética<br>Psicología Sistémica   | Psicolinguística<br>Psicología social<br>Psicología de la Comunicación<br>Psicopatología<br>Psicometría I   | Técnicas Proyectivas II<br>Psicopatología II<br>Psicología del Aprendizaje<br>Entrevista Psicológica<br>Psicometría II   |
| <b>SEPTIMO SEMESTRE</b>  | <b>OCTAVO SEMESTRE</b>  | <b>NOVENO SEMESTRE</b>   |
| Psicología institucional<br>Psicología Educativa I<br>Técnicas Proyectivas II<br>Dinámica de Grupos I<br>Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa | <b>AREA CLINICA</b><br>Clínica Cognitivo comportamental<br>Clínica psicoanalítica I<br>Clínica sistémica<br>Psicología Preventiva<br>Psicodiagnostico<br><b>AREA EDUCATIVA</b><br>Psicología Educativa II | <b>AREA CLINICA</b><br>Técnicas Proyectivas III<br>Clínica Psicoanalítica II<br>Modalidad de Titulación I<br><br><b>AREA EDUCATIVA</b><br>Orientación Vocacional<br>Psicopedagogía |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | Psiconodiagnóstico<br>Educación Especial<br>Interculturalidad y bilingüismo<br>Dinámica de grupos II<br><b>AREA SOCIAL</b><br>Psicología Ambiental<br>Psicología Comunitaria I<br>Psicología Organizacional I<br>Dinámica de Grupos II<br>Técnicas e instrumentos de intervención<br>psicosocial | Modalidad de titulación I<br><br><b>AREA SOCIAL</b><br>Psicología Organizacional II<br>Psicología Comunitaria II<br>Modalidad de titulación I |
| <b>DECIMO SEMESTRE</b>   | <b>ASIGNATURAS ELECTIVAS*</b>  |   |
| Modalidad de titulación II<br>Práctica institucional no para los<br>de internado | Psicología social II<br>Psicología de la sexualidad<br>Psicoterapia<br>Psicofarmacología<br>Quechua  | Francés<br>Inglés<br>Quechua II<br>Francés II<br>Inglés II  |

Fuente: Documento Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. Aprobado por el Departamento de Desarrollo Curricular (DDC), dependiente de la Dirección de Planificación Académica (DPA). UMSS. Cochabamba – Bolivia. 2008. pp. 108.109.

(\*) Con relación a las materias electivas, los estudiantes deberán elegir un total de 2 materias optativas como mínimo de acuerdo al área de especialización profesional que ofrece la licenciatura.

#### **2.1.4. Estado del Arte Sobre la Temática a Investigarse**

Con relación al estado del arte, señalar que se realizó una revisión documental a nivel nacional e internacional de Tesis de Grado relacionados con la temática de estudio, evidenciándose la existencia de cuatro investigaciones, de las cuales dos poseen un explicativo causal y los otros dos se adscriben al enfoque comprensivo interpretativo. A continuación presentamos algunas características y alcances de los estudios que se constituyen en antecedentes importantes del presente trabajo de investigación.

En la gestión 2005 en el marco del programa de Maestría de Educación con Mención en Educación Superior de la Universidad Militar de las Fuerzas Armadas Mariscal Andrés de Santa Cruz de la ciudad de Cochabamba - Bolivia, En la gestión 2006, se presentó la tesis de grado titulada **“El proceso de Evaluación de la Práctica Pedagógica Docente en la Carrera de Contabilidad del Instituto Comercial Álvarez Plata – INCOS 2, de la ciudad de Cochabamba”**, elaborada por María Antonieta Méndez de Baldivieso; quién desarrolla esta investigación con la finalidad de desarrollar un análisis sistemático sobre la práctica pedagógica docente y su importancia en el proceso de aprendizaje alcanzado por los estudiantes que asisten a este importante centro de formación profesional del país.

El objetivo general de la investigación estuvo centrado en evaluar la práctica pedagógica docente de la Carrera de Contabilidad del Instituto Comercial Álvarez Plata de la Ciudad de Cochabamba. Los objetivos específicos para el logro del objetivo general, plantean inicialmente caracterizar la situación del proceso de evaluación de la práctica docente; la comparación de esta práctica pedagógica con relación a la teoría pedagógica constructivista propuesto por la Ley 1565 de Reforma Educativa; el establecimiento de indicadores de evaluación de la práctica pedagógica y su puesta en práctica por la dirección académica del Instituto Comercial Álvarez Plata.

Entre las principales conclusiones arribadas en el citado estudio, sobresalen los siguientes: la práctica pedagógica desarrollada por los docentes, se fundamentan en el modelo pedagógico conductista tradicional, caracterizado por la escasa creatividad de innovación y utilización de métodos de enseñanza innovadores. La práctica docente basada en este modelo pedagógico no toma en cuenta los intereses y necesidades de los educandos y mucho menos el contexto sociocultural; además tiende a fomentar la memorización de conceptos lejos de cuestionarlos y construirlos críticamente.

En la gestión 2006 se presenta a la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Americana, de la ciudad de Cochabamba, la Tesis de grado titulada ***“La metodología de Enseñanza Docente y su Influencia en el Aprendizaje de los Alumnos del Tercer Grado de Secundaria de la Unidad Educativa 14 de Septiembre de la Provincia Chapare del Departamento de Cochabamba”***, elaborado por Jorge Mamani Acevedo, quién se propone realizar un análisis crítico sobre la labor de enseñanza docente y su importancia en la construcción de aprendizajes logrados por los alumnos del tercer grado de secundaria.

El objetivo general que guía el estudio plantea la necesidad de determinar cómo la metodología de enseñanza docente favorece la construcción de aprendizajes significativos en la asignatura de Estudios Sociales, logrados por los alumnos del

tercer grado de secundaria de la Unidad Educativa 14 de septiembre de la provincia Chapare del Departamento de Cochabamba.

Los objetivos específicos expresan la realización de un análisis de la metodología de enseñanza desarrollada por los maestros del tercer grado de secundaria; la identificación de las fortalezas y debilidades de la metodología de enseñanza desarrolladas por el maestro en el proceso educativo de aula y la determinación de la importancia de la metodología de enseñanza docente en el desarrollo de contenidos educativos y la construcción de aprendizajes significativos logrados por los alumnos del tercer grado de secundaria.

La Hipótesis de trabajo expresa que *“los contenidos educativos desarrollados en la asignatura de Estudios Sociales priorizan la adquisición de competencias memorísticas y repetitivas en los alumnos. Una solución a los problemas planteados, podría ser la aplicación de una metodología de enseñanza docente que favorezca la construcción de aprendizajes significativos, a partir de los conocimientos y experiencias familiares, sociales y culturales de los alumnos del tercer grado de secundaria de la Unidad Educativa 14 de septiembre de la provincia Chapare del Departamento de Cochabamba”*.

Entre los aspectos centrales del estudio realizado se encuentra el hecho de que el autor deja por establecido que la tarea de enseñar del profesor en el aula no se reduce a la mera actividad de transmitir conocimientos, sino que ésta abarca acciones mucho más complejas y trascendentales como ser la capacidad docente de constituirse en facilitador del pensamiento crítico de los alumnos; por lo que el proceso de enseñar es mucho más complejo y profundo que implica necesariamente un compromiso personal y profesional por parte del maestro.

Para tal efecto, señala la necesidad de efectuar una revisión general de los aspectos básicos implicados en el hecho educativo; en este caso, del proceso enseñanza-aprendizaje, así como los métodos y técnicas utilizadas para tal fin. Asimismo plantea que la educación debe apuntar al desarrollo y su contenido



debe ser innovador; tales elementos que le son propios definen su sentido axiológico y teleológico en función al mejoramiento social y a la calidad de vida de las personas.

Las principales conclusiones de la investigación señalan que la metodología de enseñanza docente centra su atención en el avance de contenidos temáticos establecidos en la asignatura de Estudios Sociales; la reproducción de un sistema de principios didácticos, donde la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos se reduce a preguntas y respuestas que refuerzan competencias memorísticas y repetitivas que inhiben la creatividad, imaginación, criticidad reflexiva de los alumnos al momento de interpretar y aplicar los aprendizajes logrados a su realidad sociocultural.

Las relaciones alumno–docente establecidas en el aula, se sustentan en los principios del tradicionalismo pedagógico; donde se fomenta la interacción vertical, autoritario y unidireccional, que inhibe la participación crítica y contestataria del alumno; establecimiento de normas de conducta, revisión y evaluación de las actividades educativas inherentes al ámbito pedagógico (enseñanza-aprendizaje), que limitan a cualquier iniciativa y sugerencia de los alumnos acerca de los contenidos educativos establecidos para la asignatura de Estudios Sociales.

La labor pedagógica desarrollada por los maestros de la Unidad educativa 14 de Septiembre, se sustentan en los principios del tradicionalismo y convencionalismo, que utiliza como método básico de aprendizaje el teoricismo y el verbalismo alejados de las experiencias pragmáticas, desarrollando las clases bajo un régimen de disciplina, donde los estudiantes son verdaderos recipientes del conocimiento transmitidos por el maestro; siendo su rol, la enseñanza a través de exposiciones magistrales, que no dan lugar a actitudes contestatarias de los alumnos.

En el año 2006, en la Facultad de Humanidades – Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, Región del Chaco – Argentina, se presentó la tesis de grado titulada “**La Función Docente del Profesor Universitario: Imágenes del Enseñar y del Aprender**”, cuyo autor Fernando Flores, deja establecido la necesidad de construir procesos de resignificación de la función pedagógica de los profesores universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación y su vocación profesional con la enseñanza académica; esto en razón a que señala que el profesorado de educación superior, no han logrado redimensionar plenamente su rol y vocación de querer ser educadores y de ahí que a lo largo de su trayectoria profesional vayan manifestando apatía por el discurso pedagógico.

La pregunta central que guía su investigación señala: ¿Cómo la función docente del profesor universitario se constituye en una experiencia investigativa que cualifica el ejercicio pedagógico del enseñar y el aprender en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste en el año 2006?. El objetivo general alude a reconstruir el proceso de la práctica docente de los profesores universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación, orientado a la construcción de una propuesta pedagógica que cualifique el ejercicio profesional de los profesores universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste.

Entre los objetivos específicos podemos mencionar los siguientes: Reconocer y analizar los procesos de observación y acercamiento que los profesores hacen sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula; descubrir el tejido de relaciones de convivencia que van construyendo en el aula de clase y su incidencia en los procesos de formación; reconocer las transformaciones pedagógicas que inciden en el desarrollo de su práctica docente, sus dificultades y las formas como las abordan

Algunas precisiones que realiza el autor sobre el estudio abordado, están enmarcados en el hecho de resaltar la Práctica Docente como un espacio de

desempeño profesional del rol del maestro, donde converjan saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos. En este sentido, es fundamental construir una nueva propuesta de Práctica Docente que resignifique y reconstruya la práctica profesional del profesorado universitario en general.

En el año 2004, en el marco del Programa de Maestrías en Docencia Universitaria de la Universidad del Zulia – Maracaibo, república de Venezuela, se presentó la tesis titulada: **“La construcción social del docente universitario: Una reflexión sobre la práctica”**, cuyas autoras Marié González y Cinthya Martínez, muestran como resultados sobresalientes una construcción social del docente universitario cargado de categorías que oscilan entre lo admirable, maravilloso, respetable, como modelo a seguir en las vidas de los estudiantes, pero también como una persona indiferente, incommunicable, donde predomina la imagen profesional, la concepción academicista y postura vertical del profesorado universitario en general.

La importancia del estudio radica en el hecho de que la investigación como tal, considera las construcciones sociales que hacen los estudiantes acerca de los docentes universitarios de la Universidad del Zulia de la ciudad de Maracaibo - Venezuela.

Entre las principales conclusiones a las que arriba la investigación resalta el hecho de que los estudiantes deducen con claridad el sentido y significado que le atribuyen al docente en el contexto de la educación universitaria como un sujeto que en momentos ejerce una función ejemplarizante, pero que muchas veces se convierte en una persona fría, insensible y que ejerce una violencia simbólica.

Asimismo, las autoras consideran esencial prestar especial preocupación sobre la necesidad de evaluación del personal docente universitario partiendo de su cotidianidad; es decir, conocer sus rasgos y comportamientos de los docentes como sujetos inmersos en un contexto universitario.

## 2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

### 2.2.1. La Metodología de Enseñanza Docente en la Educación Superior

#### 2.2.1.1. Aspectos generales

El acelerado desarrollo científico, tecnológico, la aparición de nuevas formas de organización social entre otros, exige con extremada urgencia, un nuevo protagonismo de la universidad como instancia comprometida con la producción y distribución del conocimiento, variable relevante en la reorganización sociocultural.

Se aspira que la universidad despliegue nuevos roles y asuma con mayor grado científico y pertinencia social, la formación de los profesionales. En especial las comprometidas con la formación de docentes, por cuanto deben dar pautas para interpretar y asumir las exigencias de los procesos complejos inherentes a la enseñanza. Por lo que no es equívoco señalar que en la actualidad, la función docente ha tomado un papel de vanguardia.

Entendida a comienzos de siglo como *“misión social”* antes que como profesión, transitando hacia mediados y fines de la década de los sesenta al papel de tecnólogo y transmisor del saber escolar. Actualmente, los *“cambios experimentados en los diversos ámbitos de nuestras sociedades, ponen el acento en la necesidad de que el docente universitario, desempeñe un rol protagónico en la construcción de conocimientos y aptitudes, así como el desarrollo del juicio y la acción personal de los estudiantes”*<sup>9</sup>.

Tales desafíos remiten a revisar el aula de clase y las ciencias que les sirven de marco teórico como la didáctica universitaria, con el propósito central de superar la condición de profesores intuitivos e informadores por la de científicos, formadores y responsables de la calidad de los aprendizajes, en virtud de que *“cada enseñanza es un desciframiento y una interpretación muy personal que realiza cada profesor con su grupo particular de*

---

<sup>9</sup> CHINCHE C., Saúl Marcelo. “La Didáctica educativa y su importancia en el proceso enseñanza - aprendizaje”. Ensayo realizado en el Marco del Programa de “Orientación Vocacional a los estudiantes de secundaria del Municipio de Capinota”. Publicado por la ONG Proyecto de Desarrollo de Área PDA-LOS VECINOS – VISION MUNDIAL. Cochabamba – Bolivia. 2006. p.1.

*estudiantes, enmarcado por la organización escolar de la institución, el currículo y su propio modelo pedagógico-didáctico”<sup>10</sup>.*

Es decir, la enseñanza universitaria debe ser considerada como un campo de estudio que demanda mayor investigación, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas, para que como práctica pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, políticas, científicas y técnicas del nuevo siglo y, fundamentalmente, incidir en la calidad de profesionales y en la calidad de vida.

Como tarea profesional, esta enseñanza más que en ningún otro nivel educativo, se encuentra precedida por un conjunto de conceptos, reflexiones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan; por cuanto, *“además de estar inserta en una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de elementos y procesos que inciden en el desarrollo integral de la futura población profesional y en la construcción de la ciencia y la tecnología, y en consecuencia, apunta hacia las reconstrucciones sociales”<sup>11</sup>.*

Por lo mismo, no debemos dejar de lado que la *“contextualización del proceso educativo implica reconocer que lo social, lo político y lo económico actúan como factores condicionantes de las prácticas pedagógicas; y que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se da en un vacío social, sino que entraña una situación de interacción enmarcada por una multiplicidad de factores que involucran..... a la universidad y ...a la sociedad civil”<sup>12</sup>.*

Continuando con esta reflexión, señalar que el escenario de la didáctica exige a cada docente el desarrollo de su pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo y asumirse como científico que fundamentándose en bases teóricas amplias e interdisciplinarias, asuma la hermenéutica y la investigación-acción, para superar la informalidad, lo intuitivo, lo informativo y lo exclusivamente tecnológico.

---

<sup>10</sup> FLORES OCHOA, Rafael. "Evaluación Pedagógica y Cognición". Ed. McGRAW-HILL. Bogotá – Colombia. 1999. p. 156.

<sup>11</sup> DIAZ, Damaris. "La didáctica Universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad". IX Congreso de Formación del Profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Universidad de los Andes. Caracas – Venezuela. 1999. p. 108.

<sup>12</sup> ANTON, Luis Facundo. "Fundamentos del Aprendizaje Significativo". Ed. SAN MARCOS. Lima Perú. 1999. p. 9

Finalmente, señalar que la enseñanza universitaria es la más comprometida con la producción, divulgación y aplicación de los conocimientos que hoy por hoy, se ha constituido en la variable más importante para el desarrollo científico y tecnológico. Por lo mismo, la universidad demostrará su vigencia histórica en tanto sea capaz de apropiarse de métodos, medios y espacios para trabajar el conocimiento y su capacidad para reorientar sus opciones didácticas de trabajo en el aula en función del desarrollo de la ciencia y de las reconstrucciones socioculturales del presente.

### **2.2.1.2. Metodología de Enseñanza y Aprendizaje: Un Análisis Sobre el Hecho Educativo**

La realización de las distintas tareas educativas exige que el estudiante *“atienda las explicaciones del maestro; otras reposan sobre el principio de que el educando debe ejecutar una serie de instrucciones precisas; otras otorgan una importancia crucial al hecho de que el estudiante elija lo que quiere hacer; otras, finalmente, se limitan a marcar una meta o un objetivo y el estudiante es invitado a buscar los instrumentos necesarios para alcanzarlo”*<sup>13</sup>. En todos los casos citados, se pretende que el estudiante sea activo, pero es indudable que no lo es de la misma manera, por existir un carácter individual y diferencias en el ritmo de aprendizajes e intereses, al momento de abordar determinados contenidos programáticos.

Esta situación se expresa no sólo en la personalidad del estudiante, sino también del docente, quién define objetivos y metas educativas acerca de los contenidos temáticos, los cuales, sin duda, marcan su labor pedagógica. Tal es así que en el aula, mientras el estudiante realiza la tarea, el docente interviene y actúa de diferentes formas, según el caso amerite. Es él quién establece directrices para su realización, proporciona ideas, corrige, hace sugerencias, aporta nuevos materiales, impone orden, etc. De igual manera, por lo general, es precisamente él quien define la actividad y la tarea en el aula, y quién la propone al estudiante; y en algunos casos, sin considerar las sugerencias y elección de las actividades para satisfacer el avance del tema previsto según cronograma.

---

<sup>13</sup> COLL, Cesar, MARTIN, Elena. “El Constructivismo en el Aula”. Ed. GRAO de Servéis Pedagògics. Barcelona – España. 1995. p. 68.

Sin duda, hay pues toda una serie de decisiones y de actuaciones del educador que, junto con lo que hace el estudiante, es imprescindible tener en cuenta para analizar el desarrollo de una tarea educativa. En definitiva, lo que estamos sugiriendo, es la imposibilidad de profundizar en la comprensión de lo que hace el estudiante sino se toma en consideración simultáneamente lo que hace el docente. Dicho de otra forma, el análisis de la actividad del estudiante, nos conduce lógicamente al análisis de la interactividad profesor-estudiante y, en general, a la observación de la metodología de enseñanza, su valoración e importancia en la labor educativa.

Por lo mismo, se requiere un amplio compromiso del educador al momento de revisar algunas concepciones educativas preconcebidas, la puesta en práctica de nuevas estrategias de enseñanza y una revaloración de su práctica profesional<sup>14</sup>, que considere al menos tres preceptos fundamentales: *enseñar, aprender y evaluar*. De igual forma, conviene tener presente que los docentes tienen un saber práctico acumulado acerca de cómo se debe enseñar; por lo que, cualquier perfeccionamiento debe ser entendido como una actividad que requiere plantearse en los procesos de aprendizaje de los docentes como un fenómeno específico.

Dicho de otra forma, la formación permanente e integral del docente universitario debe ser un modo natural de ser y de asumirse como tal; especialmente cuando cada docente y sus estudiantes necesitan descubrir la riqueza profunda que emana de cada aula, por cuanto constituyen los marcos naturales de interiorización de cultura y de modos de cuestionarse y, puedan encontrar en la interacción y diálogo profundo con el otro, un espacio de reflexión producción y construcción de saberes.

Podríamos afirmar entonces, que el rasgo fundamental de la actividad de perfeccionamiento docente es el aprender. De ahí que es necesario tener presente que los procesos de aprendizaje son situaciones altamente complejas y diversas, si se enfocan desde la perspectiva de las particulares, necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a las que toda metodología de enseñanza debe satisfacer.

---

<sup>14</sup> ANTON, Luis Facundo. op. cit. p. 82.

La metodología de enseñanza supone una propuesta didáctica, la cual va referida a la manera cómo se organiza la relación de la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, podríamos señalar que la metodología de enseñanza *“supone la organización de la propuesta de enseñanza y, fundamentalmente la intervención didáctica; es decir recurrir a métodos y técnicas capaces de incentivar la construcción de conocimientos sólidos en los estudiantes. Este es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad, porque allí se juega la transmisión y la generación del conocimiento”*<sup>15</sup>

De igual manera la metodología de enseñanza docente abarca decisiones sobre los aspectos pedagógicos a nivel institucional como por ejemplo, las características de la convivencia y las disciplinas y los modelos de evaluación y promoción de la labor educativa.

### **2.2.1.3. Lo Metodológico: Una Reflexión Sobre la Labor de Enseñanza Docente**

Uno de los aspectos donde las propuestas didácticas depositan su confianza en el mejoramiento de la práctica educativa, es en lo **metodológico**. La renovación metodológica aparece como la llave mágica que por sí busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Esto ha generado la producción de gran cantidad de estudios sobre el problema del método, que constituyen únicamente aproximaciones, donde se refleja la excesiva confianza que se tiene en el método como “solución”, pero que resultan conceptualmente objetables por el tratamiento reduccionista y mecanicista que hacen de la problemática. En realidad, abordan el problema con un enfoque instrumentalista.

Al darle ese tratamiento, se pierde la dimensión conceptual del problema del método, con lo cual, en vez de realizar un debate epistémico sobre el aspecto metodológico, se lleva a cabo la definición etimológica de la palabra, o sencillamente se omite su tratamiento. Entendemos por tratamiento instrumental de los problemas metodológicos aquella manera

---

<sup>15</sup> Documento “Guía Didáctica del Maestro para la implementación de las transversales”. Programa de Apoyo a la Estrategia de Desarrollo Alternativo en el Chapare (PRAEDAC). Cochabamba- Villa Tunari. 2005. p.6



de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos, que norman el proceso del docente en la realización de su labor de aula.

Esta normatividad se apoya en diversos planteamientos conceptuales que parten de supuestos totalmente pragmáticos, como es la propuesta de modelos de instrucción, que se presentan como una alternativa científica. Esta visión instrumental de la cuestión metodológica se caracteriza<sup>16</sup> por reproducir tres tipos de problemática:

- **Primero:** La negación de una discusión sobre los problemas del conocimiento (o en ocasiones, la deformación de este aspecto)
- **Segundo:** La formulación de una propuesta técnica que se abstrae de las condiciones específicas en las que se realiza el proceso de aprendizaje (abstracción que se hace tanto de la realidad objetiva de docentes y estudiantes, como de los elementos internos de una disciplina en particular, o de su constitución epistemológica), lo cual lleva a realizar la propuesta técnica como una propuesta universal (todo es factible de ser enseñado y aprendido a través de ella).
- **Tercero:** La manera simplista y reduccionista de percibir el aspecto didáctico, desde posiciones conceptuales muy diversas, lo cual constituye una manifestación del conocimiento específico del debate didáctico (en este caso del conocimiento didáctico, como conocimiento disciplinar específico).

El saber del texto, el saber del docente, no logran rebasar la esfera de la subjetividad, no pueden objetivarse ni validarse en la contrastación con las múltiples dimensiones que hacen del ser humano un sujeto social. Poco se ha comprendido cómo la escuela, o la universidad son sólo unos espacios más, unos entornos más cuyos toques especiales estriban en sus poderes potenciadores de las actitudes de los docentes y los estudiantes que deben comprometer a unos y a otros con procesos de comprensión cada vez más elaborados acerca del doble conflicto que les significa **ser-en-el mundo-humanizándose**.

---

<sup>16</sup> DIAZ BARRIGA, Ángel "Didáctica y Currículum". Ed. TRILLAS. México. 1984. p. 80

Por lo mismo, el aspecto metodológico, *“constituye a la vez, una articulación entre formas de aprendizaje y teorías del aprendizaje, desde las cuales se efectúa una explicación de los tipos de procesos que acompañan el aprender, aspecto que cuando se considera como elemento definitorio del problema, se procura buscar el modelo desde el que cualquier contenido pueda ser enseñado”*<sup>17</sup>.

El método es traducido en actividades concretas que realizan tanto los docentes como los estudiantes, y en el que se requiere efectuar un debate sobre aquellos que realmente hacen docentes y estudiantes, que marca el retorno a lo cotidiano, como elemento desde el cual se puede iniciar la problematización didáctica. Este debería constituirse el punto de partida de cualquier análisis epistemológico sobre el problema metodológico.

La enseñanza y el aprendizaje si bien, son interdependientes, constituyen un solo proceso, donde los docentes y los estudiantes cumplen funciones diferentes e integradas. El educando es el eje del proceso educativo, interactúa en forma dinámica y constante en las situaciones del aprendizaje planeadas y apoyadas por el docente o por sí mismo.

La enseñanza es la función del docente; operativamente *“consiste en la dirección de actividades y la utilización de elementos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en grupos de trabajo; es decir propiciar situaciones de aprendizaje”*<sup>18</sup>.

El proceso de enseñanza, además de organizar y seleccionar el conjunto de procedimientos, métodos, técnicas, medios y contenidos, orientados a cristalizar y afianzar los objetivos y competencias, constituye ante todo, un proceso de organización y aplicación de proyectos. A esto podríamos denominar estrategias de enseñanza que aluden a la *“planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y concede más importancia al juicio o al saber del profesor”*<sup>19</sup>. Las estrategias de enseñanza constituyen el conjunto de intencionalidades, metodologías, procesos, recursos, secuencias que se utilizan para promover distintos tipos de aprendizaje.

---

<sup>17</sup> DIAZ BARRIGA, Ángel op. cit. p. 83

<sup>18</sup> GUTIERREZ, Feliciano. “Cómo evaluar el aprendizaje”. Ed. G.G. La Paz Bolivia. 2001. p. 18.

<sup>19</sup> STENHOUSE, L. “La investigación como base de la enseñanza”. Ed. MORATA. Madrid – España. 1993. p. 53.

Si bien cada carrera o disciplina, requiere de estrategias de enseñanza particulares, no debe perderse de vista que todo esfuerzo en esta línea, es lograr la formación del profesional, del ciudadano que habrá de exhibir un título universitario. De lo que se trata entonces, es que las estrategias de enseñanza conduzcan a construir cada aula en un taller o laboratorio donde cada estudiante en proceso de formación integral, logre desarrollarse como persona.

Ahora bien, el hilo de la relación: **universidad–conocimiento–cultura** se entreteteje en las respuestas teórico-prácticas a preguntas relativas a las conexiones entre los procesos cognitivos, la práctica social y la vida psíquica individual; pues los procesos del conocimiento no son ajenos a los tipos reales de cultura ni a las formas fundamentales de actividad práctica de los hombres.

Las respuestas que intentemos, ineludiblemente dependen de nuestras concepciones sobre el desarrollo humano en todos sus aspectos y, sólo en el marco de ellas cabe abordar los principios metodológicos que orientan nuestras acciones pedagógicas.

## **2.2.2. La Fenomenología del Mundo Social**

### **2.2.2.1. Algunas Aproximaciones Teórico-Conceptuales**

Desde una perspectiva ampliamente divulgada, la ciencia ha aceptado la teoría causal de la percepción; la cual por lo general, nunca es espontánea ni causal *“sino que están producidas según leyes por objetos extraperceptuales, situadas dentro o fuera de nuestro cuerpo.....”*. Dicha teoría *“presupone a su vez, la hipótesis filosófica (ontológica) de que hay hechos objetivos, de que estos son ontológicamente previos a los hechos experienciales y de que todo fenómeno es un hecho que aparece a un sujeto”<sup>20</sup>*; por lo que se parte del criterio de que en todo proceso de observación, el objeto es un hecho actual o pasado.

---

<sup>20</sup> BUNGE, Mario. “La Investigación Científica”. Ed. ARIEL. Barcelona – España. 1983. pp. 733. 734

Esto también sucede así, si nos adscribimos al principio convencional de que las ciencias sociales tratan de hechos que son objetos concretos que pertenecen a la realidad fáctica, tales como acontecimientos, fenómenos, procesos o sistemas.

En esta lógica, la tesis realista postula que la ciencia posee una gnoseología ambiciosa, cual es la de pensar que la realidad es cognoscible en su totalidad, aunque sea mediante parcialidades y de modo indirecto las más de las veces. Tal observación realista, es intencionada (porque se hace con algún objetivo) e ilustrada (porque va guiada por un campo de conocimiento). Por otro lado, supone también la *“adopción de estrategias anti-inductivistas y, por ende, rechaza a los empiristas, como Bacon y Comte y los intuicionistas, como Bergson y Husserl (que) ha postulado la recolección de datos sin previa formulación de hipótesis o supuestos...”*<sup>21</sup>.

Sin embargo, debemos señalar que no hay observación pura; es decir, observación sin objeto observado, del mismo modo, que tampoco hay observación sin observador humano. Por lo cual, la observación posee la propiedad de ser objetivada sólo si se sanciona o establece la distinción entre sujeto observador (o sistema de observación) y realidad (o sistema de referencia); entre los cuales hay cierta transacción llamada experiencia o experimentación.

Ahora bien, en el caso de la Sociología –así como en las Ciencias Sociales en general-, se presentan dos indicaciones problemáticas. La primera relacionada al hecho de que su “objeto” de estudio no es claramente situable dentro de nuestro cuerpo o fuera de él. Dicho de otra forma<sup>22</sup>, la aceptación de la proposición “el objeto está situado fuera” (enfoque objetivista), excluye del análisis al observador; mientras que la aceptación de la proposición “el objeto está situado dentro” (enfoque subjetivista) no permite o imposibilita la objetivación de la observación.

---

<sup>21</sup> BUNGE, Mario. op. cit. p. 744.

<sup>22</sup> GIBERT G, Jorge. “Los presupuestos de la explicación en Ciencias Sociales: Alfred Schutz”. Revista de Ciencias Sociales N° 17. Universidad Arturo Prat. Iquique – Chile. 2006. p.6. (Soporte Electrónico). Se puede encontrar en: <http://redalyc.uaemex.mx> (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – Universidad Autónoma del Estado de México).

La segunda hace referencia al hecho de que el “objeto” reporta desde ya, un desempeño contingente no trivial –sea éste como entidad psicológica o sociológica-; es decir, se le atribuye la propiedad de volición que incluye la paradoja de tener voluntad así como de no tener voluntad, pero que no implica *a priori*, rechazar la existencia de un modo de ser legal o determinado del objeto psicológico o sociológico.

Frente a tales dilemas, Alfred Schutz propone que el mejor enfoque para el estudio de lo social, es posible sólo a través de una fenomenología de la actitud natural en la comprensión de que el mundo de la vida cotidiana posee una estructura provista de sentido. Esto, en razón a que la *“definición del mundo del individuo surge de su subjetividad, sedimentada y estructurada de manera exclusiva...Pero..... aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva”*<sup>23</sup>. Es decir, Schutz parte del principio de que el *“mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde el primer momento, un mundo intersubjetivo.....La vida no considera el problema de cómo accedo a la mente del otro. El mundo de la vida “presupone la intersubjetividad como una realidad obvia de nuestro mundo”*<sup>24</sup>.

Por lo tanto, el objetivo de las Ciencias Sociales debe ser el estudio de las presuposiciones, estructuras y significaciones del mundo de la realidad, de ese ejecutar diario de la realidad concreta. Tomando en consideración los preceptos formulados, intentaremos abordar los fundamentos centrales de la fenomenología.

La Fenomenología es un movimiento filosófico del siglo XX que tiene como finalidad describir las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, sin recurrir a teorías, deducciones o suposiciones procedentes de otras disciplinas.

Al respecto el fenomenólogo norteamericano Lester Embree, menciona que la fenomenología *“....tiende a oponerse a la aceptación de cosas inobservables, por ejemplo, el llamado mundo exterior más allá del alcance de la conciencia sensorial y también lo*

---

<sup>23</sup> SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina. 1974. p.19.

<sup>24</sup> *ibid.* p. 19.

*inconsciente en algunas concepciones psicológicas -y por lo tanto, converge con el empirismo, pero no con el positivismo-, porque la vida consciente (pero no los objetos ideales), es considerada como observable al menos en el empirismo clásico*<sup>25</sup>.

Es importante acotar que no debe identificarse sin más, el punto de vista positivista con la ciencia positiva, toda vez que existe un tipo de ciencia positiva afín a la fenomenología; el cual se asienta en el terreno empírico para estudiar las situaciones concretas y cotidianas en que se desenvuelve la cultura y la sociedad pero no es positivista, en cuanto no adhiere al enfoque cognoscitivo del naturalismo y tampoco asume el método característico de las ciencias naturales.

Al contrario, toma en cuenta decisivamente la cultura y la vida consciente así como los enfoques necesarios para investigarlos, por eso, no se detiene en los elementos fácticos sino que prolonga la indagación más allá de lo empíricamente evidente, siguiendo la intención fenomenológica de comprender el significado que tienen tales hechos en la vida humana, tanto colectiva como individual y, al mismo tiempo, busca elucidar los métodos que emplean los actores sociales para construir las objetividades del mundo social.

Así, la fenomenología es un método que precede a partir del análisis intuitivo de los objetos tal y como son dados a la conciencia, a partir de lo cual busca inferir los rasgos esenciales de la experiencia y de lo experimentado por los sujetos. Dicho de otra forma, su finalidad última es la comprensión del ser humano en toda su complejidad.

Esta corriente filosófica abre un camino para la *“comprensión y análisis del conocimiento del mundo que tienen los sujetos y su punto de partida es que no se pueden comprender al hombre y al mundo, sino es a partir de la facticidad, es decir, de los hechos”*<sup>26</sup>. En términos estrictamente metodológicos, la fenomenología es una filosofía trascendental que pone en suspenso -para comprenderlas-, las afirmaciones de la actitud natural; pero es también una filosofía para la cual el mundo está “ya ahí”, antes de cualquier reflexión.

---

<sup>25</sup> EMBREE, Lester. “La continuación de la Fenomenología: ¿Un quinto periodo?”. En Revista FRANCISCANUM. Número Especial Fenomenología en América Latina. N° 122-123. Universidad de Buenaventura. Colombia. 1999. p. 13. Citado por TOLEDO N. Ulises. “Fenomenología del Mundo Social”. Ed. NORMA. Bogotá Colombia. 2001. p. 34.

<sup>26</sup> RIZO G., Marta. “Intersubjetividad, Vida Cotidiana y Comunicación”. Revista Científica de Comunicología, Indicios y Conjeturas N° 5. Departamento de Comunicación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. México D.F. 2006. p. 1

Por otro lado, su inusitado interés por realizar descripciones directas de la experiencia de los sujetos en el mundo, tal como se dan o suceden, la convierten en una propuesta interesante que contribuye en gran manera, a la comprensión de la interacción en la vida cotidiana.

El filósofo alemán Edmund Husserl, considerado el fundador de la fenomenología, introdujo este término en su libro *“Ideas. Introducción General a la Fenomenología Pura”* (1913). Con el tiempo Husserl, consideró que sólo las esencias de ciertas estructuras conscientes constituyen el objeto propio de la fenomenología. Se adscribe a esta postura, cuando analiza los contenidos de la mente, descubriendo que una serie de actos a los que llamó **“significados”**; los cuales permitían a un acto ser dirigido hacia un objeto, bajo una apariencia concreta, proceso que denominó “intencionalidad” y al que consideró como esencia de todo conocimiento.

De esta forma, a decir de Husserl, la fenomenología trascendental consistiría en el estudio de los componentes básicos de los significados que hacen posible la intencionalidad de los sujetos.

Ahora bien, con relación a la sociología fenomenológica, señalar que ésta se desarrolla a partir de premisas un tanto alejadas de las propuestas filosóficas de Husserl, aunque en alguna medida las retoma. El debate general se concentra en torno a cómo se puede lograr conocimiento, y su aparición se sustenta en la comprensión de la fenomenología como instancia de aproximación metodológica a lo cotidiano.

Desde un punto de vista epistemológico, la fenomenología implica una ruptura con las formas de pensamiento de la sociología tradicional, ya que enfatiza la necesidad de comprender la realidad, más que de explicarla, sugiriendo que es en él durante, en el aquí y en el ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real.

Alfred Schutz<sup>27</sup>, es considerado el principal exponente de la sociología fenomenológica. La teoría social fenomenológica es una *“ciencia de los fenómenos de la intersubjetividad mundana, por lo que un análisis de las estructuras del mundo de la vida puede interpretarse como una sociología general de la vida cotidiana”*<sup>28</sup>

Nació en Viena el 13 de abril de 1899, en el seno de una familia de origen judío. A partir de 1925 se autoimpone la tarea de fundamentar epistemológicamente los aportes previos de Husserl y los conceptos enunciados por Max Weber en su teoría de la sociedad y empleados en su metodología comprensiva (*verstehen*); mostrando especial preocupación por hallar una síntesis entre la ciencia social y la filosofía que, a decir de Arvid Brodersen, *“Schutz aprendió pronto una lección que luego continuó enseñando hasta el final de sus días: la de que es necesario que toda teoría social tenga un fundamento filosófico”*<sup>29</sup>.

En principio, la filosofía de Bergson será su fuente principal y, aunque el curso posterior de su indagación tomará otro derrotero, aquí se forma la intuición fundamental de todo su pensamiento filosófico y sociológico; esta es, siguiendo a Cipriane Thorne, *“...la idea genial de haber penetrado el núcleo del tema sociológico: ¿dónde y cómo se forman los significados de la acción social?. A cuya respuesta, así como a su articulación con el correspondiente tratamiento científico, dedicará Schutz toda su investigación”*<sup>30</sup>.

Schutz, transforma la fenomenología trascendental de Husserl en fenomenología mundana mediante una *“epojé”* de segundo grado que denomina: *“epojé de la epojé original”*. La *“fenomenología nos ha enseñado el concepto de epojé fenomenológica, o sea, la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo como recurso para superar la actitud natural radicalizando el método cartesiano de la duda filosófica. Puede*

---

<sup>27</sup> Sus principales aportaciones al pensamiento sobre lo social son por un lado, la incorporación del mundo cotidiano a la investigación sociológica a partir de la reivindicación como objeto de estudio de la sociología el ámbito de la sociabilidad. Es decir, el conjunto de las relaciones interpersonales y de las actitudes de la gente que son pragmáticamente reproducidas o modificadas en la vida cotidiana, y por el otro, la definición propia de las características del mundo de la vida, a saber: que sus significados son construcciones sociales; que es intersubjetivo; que está conformado por personas que viven en él con una actitud “natural”. Es decir, que se toman las cosas de manera arcaica, irreflexiva y práctica, tal y como aparecen; que es un ámbito familiar en el que los sujetos se mueven con un acervo de conocimiento a mano

<sup>28</sup> GRATHOFF, Richard. Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung. 1989. Citado por TOLEDO N. Ulises. op. cit. p. 107.

<sup>29</sup> BRODERSEN, Arvid. En Prólogo a SCHUTZ, Alfred. “Estudios Sobre Teoría Social”. Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina. 1974. p. 8.

<sup>30</sup> THORNE B, Cipriane. “Acción Social y Mundo de la Vida”. Ed. EUNSA. Pamplona – España. 1991. p. 26.



*aventurarse la sugerencia de que el hombre en la actitud natural utiliza también una epojé específica; por supuesto, muy distinta de la que emplea el fenomenólogo. No suspende la creencia en el mundo externo y sus objetos, sino que, por el contrario, suspende la duda de su existencia. Lo que coloca entre paréntesis, es la duda de que el mundo y sus objetos puedan ser diferentes de lo que se le aparecen. Proponemos denominar a esta epojé, la epojé de la actitud natural*<sup>31</sup>. Lo que surge de aquí como unidad de análisis es la *doxa*, la cotidianidad y el sentido común, y lo que se pone entre paréntesis es la actitud dubitativa en torno de la actitud natural.

Esta *epojé* de segundo grado planteado por Schutz, proporcionaría una vía de acceso a las estructuras del mundo de la vida que se convierte en objeto legítimo de la indagación científica.

De tal forma, que mientras Husserl pone el paréntesis sobre el ámbito del sentido común para aproximarse a la conciencia pura y a la subjetividad trascendental, Schutz por el contrario, orienta su investigación sobre la vida cotidiana y pone entre paréntesis la duda del filósofo. Así, el interés principal de la sociología fenomenológica –del cual es su máximo exponente- está enfocado a la cuestión de la sociabilidad como forma superior de intersubjetividad.

Esto conlleva desde ya, una fuerte apuesta por la explicación del *verstehen*, de la experiencia del sentido común del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana, definido como *“la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado... sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos”*<sup>32</sup>.

Tal preocupación parte de varias ideas importantes: el estudio de la vida social no puede excluir al sujeto, que está implicado en la construcción de la realidad objetiva que estudia la ciencia social; el elemento central es, entonces, el fenómeno-sujeto; un sujeto que sólo existe en tanto se comunica con sus semejantes. Por lo tanto, el énfasis no se encuentra

---

<sup>31</sup> SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p. 214.

<sup>32</sup> SCHÜTZ, Alfred, LUCKMAN Thomas. “La Estructura del Mundo de la Vida”. Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina. 1977. p. 25

ni en el sistema social ni en las relaciones funcionales que se dan en la vida social, sino en la interpretación de los significados del mundo<sup>33</sup> (*lebenswelt*) y las acciones e interacciones de los sujetos sociales.

Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas<sup>34</sup> compartidas por los sujetos, se obtienen las señales, las indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos. O lo que es lo mismo, de la comunicación entre sujetos, surge un marco interpretativo en el cual, dichos sujetos se sitúan y desde el cual, significan a su entorno, así mismos y a los otros

De ahí que el interés fenomenológico de Schutz, está puesto en el significado que el ser humano que mira al mundo desde una actitud natural atribuye a los fenómenos. *“Todos los fenómenos sociales concretos debieran remontarse a los modos de conducta individual, y que la forma social particular de tales modos, debería comprenderse mediante descripción detallada”*<sup>35</sup>. Dicho de otra forma, la realidad es un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales o imaginarios.

El mundo de la vida cotidiana es *“... Un mundo intersubjetivo... porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros”*<sup>36</sup>. Pero también es un mundo de cultura porque desde el comienzo, el mundo de la vida es *“un universo de significación para nosotros, es decir una estructura de sentido que debemos interpretar y*

---

<sup>33</sup> Antes de proseguir, conviene clarificar los conceptos de mundo de la vida y mundo de la vida cotidiana. A decir de Schutz, el mundo de la **vida cotidiana** es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo inevitables y pautadas. Es la región de la realidad en el que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (sólo aquí el hombre es comprendido por sus semejantes y en el que puede actuar junto con los demás); pero que es un conocimiento no sistemático, poco ordenado. La intersubjetividad es la que delinea el campo de la cotidianidad, por un lado y es el fundamento que posibilita la existencia del mundo de la vida. Con esta postura, Schutz abandona la perspectiva trascendental de Edmund Husserl, quién plantea que el “mundo de la vida” es el extenso horizonte de sentido que abarca a todas las regiones finitas del sentido. La vida cotidiana es una región particular de sentido. Dicho de otra forma, el **mundo de la vida** es el horizonte último de sentido, nunca agotable ni trascendible, mientras que la vida cotidiana es sólo una región del mundo de la vida, mundanamente intersubjetiva. Las relaciones fenomenológicas que se dan entre ambos mundos son a partir de las relaciones sociales cotidianas, de la conciencia social cotidiana, del entramado social de sentido cotidiano y, por último, de la comunicación social.

<sup>34</sup> El centro de la propuesta de Schutz, se encuentra en la intersubjetividad, que le sirve para delinear el campo de la cotidianidad y que es considerado como un fundamento de la existencia del mundo de vida. A su vez, es fundamental tomar en cuenta que el problema de la vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales entre sí y en cómo comprenden y construyen la realidad social.

<sup>35</sup> SCHÜTZ, Alfred. “Fenomenología del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva”. Ed. PAIDOS. Barcelona – España. 1993. p. 34.

<sup>36</sup> SCHÜTZ, Alfred, “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p. 137.

*de interrelaciones de sentido que instituimos solo mediante nuestra acción en este mundo de la vida*<sup>37</sup>

Es precisamente en este mundo de la vida cotidiana, en el que los sujetos viven en una actitud natural, cuya materia prima es el sentido común de manera irreflexiva, porque *“comparto experiencias con mis semejantes y actúo sobre ellos impulsado por motivos pragmáticos comunes, encuentro listas las construcciones y presupongo que puedo captar las motivos de mis semejantes y comprender adecuadamente sus acciones para todos los fines prácticos”*<sup>38</sup>. Esta actitud frente a la realidad, permite a los sujetos suponer un mundo social externo en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven. Por lo que *“desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja, y que esa comprensión es correcta”*<sup>39</sup>.

El sujeto que vive en el mundo social<sup>40</sup> está determinado por su biografía –es decir, el cómo el sujeto se sitúa de una forma particular y específica en el mundo- y por su experiencia inmediata –que es única e irrepetible-, y es precisamente esta experiencia personal, desde donde el sujeto capta y aprehende la realidad, la significa y, desde ese lugar que ocupa, se significa a sí mismo y a sus semejantes. *“Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos”*<sup>41</sup>.

A su vez, Schutz plantea la existencia de un *“repositorio de conocimiento disponible”*<sup>42</sup>, generado desde la biografía y posición de cada individuo en el espacio y en el tiempo. Este repositorio es una especie de *“almacenamiento pasivo de experiencias”*<sup>43</sup>, que bien, podrían ser recuperadas en el aquí y el ahora para constituir una nueva experiencia personal inmediata y que gracias a esto, el sujeto puede comprender nuevos fenómenos

---

<sup>37</sup> SCHUTZ, Alfred, “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. pp. 137.138.

<sup>38</sup> SCHUTZ, Alfred. “Estudios Sobre Teoría Social”. op.cit. p. 33.

<sup>39</sup> SCHUTZ, Alfred. “La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva”. Ed. PAIDOS. Barcelona – España. (1º reimpresión 1932). 1993. p. 39.

<sup>40</sup> SCHUTZ, Alfred, “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p. 17.

<sup>41</sup> ibid. p. 17.

<sup>42</sup> SCHUTZ, Alfred. “La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva”. op.cit. p. 107

<sup>43</sup> ibid. p.107.

sin necesidad de iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren y que va experimentando.

### **2.2.2.2. Intersubjetividad, Mundo de la Vida y Mundo de la Vida Cotidiana**

Tal como señalamos anteriormente, el mundo social es esencialmente intersubjetivo. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y este proceso permite al sentido común reconocer a otros como análogos al "YO". Por ello, conviene mencionar que además de la intersubjetividad como concepto central de la reflexión fenomenológica en torno a la interacción, es también importante la percepción comprendida como *"un proceso de interacción entre el individuo y la sociedad a la que pertenece"*<sup>44</sup>; por lo que interactuar y percibir, constituyen dos actividades que van estrechamente ligadas.

Continuando con este análisis, señalar que es precisamente en la intersubjetividad donde se pueden percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del "yo", pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros con quienes comparte el mundo, a quienes percibe como semejantes.

La intersubjetividad aparece en situaciones de simultaneidad, y esto es posible porque el mundo del sentido común, el "mundo de la vida"<sup>45</sup> permite anticipar ciertas conductas para que el sujeto se desarrolle en su entorno; es decir, cuando un sujeto<sup>46</sup> se dirige a otro, presupone que comparte con él ciertos códigos. En tal virtud, la intersubjetividad implica el poder ponerse en el lugar del otro, a partir de lo que se conoce de ese otro, de lo que puede ver en él. En este ámbito de relaciones, y siguiendo a Schutz<sup>47</sup>, se pueden reconocer relaciones intersubjetivas tanto espaciales como temporales.

---

<sup>44</sup> HERNANDEZ R. Daniel. "Cultura y Vida Cotidiana. Apuntes Teóricos Sobre la Realidad como Construcción Social". Revista Científica SOCIOLOGICA. N° 43. Año N° 15. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México. D.F. 2000. p.92.

<sup>45</sup> Tal como señalamos anteriormente, el mundo de la vida constituye el extenso horizonte de sentido que abarca a todas las regiones finitas del sentido; es el horizonte último de sentido, nunca agotable ni trascendible.

<sup>46</sup> El sujeto tiene conocimiento de las diversas dimensiones del mundo social en que vive; aún cuando este conocimiento sea fragmentario, parcelado y se encuentre obviamente limitado a ciertos sectores o aspectos de este mundo.

<sup>47</sup> SCHUTZ, Alfred. "El Problema de la Realidad Social". op. cit. pp. 45.46.

Así por ejemplo, en las relaciones espaciales, se sitúa el “nosotros”, el reconocimiento de relaciones con otros de los que formamos parte; con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común. También se encuentran las relaciones “ustedes”, donde se observa a otros sin la presencia de uno mismo; y por último, están las relaciones entre “terceros”, las relaciones con ellos.

En el caso de las relaciones temporales, Schutz<sup>48</sup>, reconoce a los “contemporáneos”, otros con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones; los “predecesores”, aquellos otros con los que ya no se puede interactuar, pero de los cuales sí tenemos algún tipo de información sobre sus actos y, por último, los “sucesores”, aquellos otros con los que no es posible interactuar, pero que hacia los cuales los sujetos pueden orientar sus acciones.

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen sentido, aunque el actor haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Toda acción, por tanto comunica. Sin embargo, no existe una única interpretación de las vivencias y experiencias; éstas varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el aquí y ahora que experimenta el sujeto y desde donde significa su entorno. Así aunque los sujetos no puedan conocer todo el mundo, el hecho de que estén dotados de conocimiento, de sentido común, les permite moverse en este mundo, es decir, les permite compartirlo con otros.

Sólo dentro del ámbito de la vida cotidiana, los sujetos pueden ser comprendidos por sus semejantes, por los otros con los que comparte este mundo de la vida; y sólo junto con ellos los sujetos pueden actuar en el mundo, moverse en él. Desde una actitud natural, el sujeto siempre se encontrará con un mundo que presupone y considera real: nació en él y presupone que existió antes de él y que seguirá existiendo después de él. De ahí que el mundo de la vida se defina como la realidad fundamental y eminente del ser humano, como el fundamento de todo lo recibido por experiencia. El mundo de la vida es así, el marco común de interpretación en el que los sujetos interactúan.

---

<sup>48</sup>SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. pp. 47.48

El conocimiento de sentido común<sup>49</sup> es el conocimiento del mundo de la vida. Dicho conocimiento, no es privado sino intersubjetivo y socializado, compartido por los sujetos que en ese mundo interactúan y se vinculan. Es por medio del lenguaje cotidiano, del sentido común, que el sujeto transmite sus conocimientos a sus semejantes y de alguna manera “deja” estos conocimientos a sus predecesores. Por ello, el lenguaje es considerado como el medio tipificador o significador por excelencia; dando lugar de esta manera, al surgimiento de un nuevo concepto: la comunicación y su rol relevante en la construcción social de los contextos de sentido.

La intersubjetividad requiere de interacción y en toda situación de interacción se produce un contacto intersubjetivo; deduciéndose por tanto, que ambos conceptos son interdependientes entre sí. Si partimos del supuesto de que cualquier forma de interacción social tiene su origen en las construcciones en torno a la comprensión del otro; entonces, bien podríamos aceptar la proposición de que cualquier interacción que se suscite entre dos o más sujetos, presupone el desarrollo de una serie de construcciones de sentido común; es decir, se construye la conducta que un sujeto prevé de otro y viceversa. Por lo que los significados sociales no se hallan en los objetos físicos, sino en las relaciones de los sujetos entre ellos mismos y entre ellos y los objetos del mundo de la vida cotidiana.

### **2.2.2.3. La Tipificación Como Elemento Explicativo del Mundo de la Vida Cotidiana**

La indagación sobre la realidad, ya sea ejecutada por un hombre común o un filósofo, descuida el hecho de que *“...la característica central y más sutil del mundo de la vida es la de ser presupuesto....-característica que denotaría-, las diversas expresiones que indican del mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de los que Husserl denomina actitud natural”*<sup>50</sup>.

A diferencia de Husserl que postuló que la intersubjetividad se deriva del ego trascendental, para Schutz, la intersubjetividad es *“...una especie de facticidad promordial”*<sup>51</sup>, no susceptible de reducción fenomenológica.

---

<sup>49</sup> SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. pp. 41.42

<sup>50</sup> ibid. pp. 15.16.

<sup>51</sup> VAN-BREDA, H.L. Prólogo a SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op.cit. p. 9.

Lo que está en juego aquí es la sociedad en su forma o modelo mínimo. La sociología<sup>52</sup> ha definido esta forma o modelo mínimo como doble contingencia, inherente a la interacción; por un lado, las gratificaciones del *ego* son contingentes en su selección de alternativas. Pero por otro lado, la reacción del *alter* será contingente en la selección del *ego* y resultará de una selección complementaria por parte del *alter*. A consecuencia de ello, la comunicación no podría existir sin la generalización de lo particular de situaciones específicas -que desde ya, nunca son idénticas tanto para el *ego* como para el *alter*-, y la estabilidad del significado que sólo puede asegurarse por convenciones respetadas y aceptadas por ambas partes.

Esta doble contingencia es definida por Schutz, en el sentido que tanto el *“hablar del otro y nuestro escuchar son experimentados como una simultaneidad vivida. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que capto la subjetividad del alterego<sup>53</sup> al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia”<sup>54</sup>*. La modalidad bajo la cual es posible esta captación es la **tipificación**.

A decir del autor, el *“enfoque de la índole de la intersubjetividad es algo así como un análisis descriptivo de las tipificaciones del mundo del sentido común”<sup>55</sup>*. Por lo tanto, las tipificaciones bien podrían ser descritas como estructuras o formas de la vida cotidiana y, por lo mismo, son múltiples y familiares; siendo lo típico que estas tipificaciones se presupongan. A su vez, también se postula que tales estructuras o formas subyacen como especies de parámetros o marcos de regulación al fenómeno del comprender y del vivenciar. Las tipificaciones están determinadas por factores generales concurrentes a saber: la **situación biográfica**; el **stock of knowledge at hand** y las **coordenadas de la matriz social**.

---

<sup>52</sup> GIBERT G, Jorge. op.cit. pp. 6.7.8.

<sup>53</sup> Al *alterego* es algo dado al ser como una demostración práctica de un ser idéntico con quien comparte un mundo intersubjetivo conocido como “mundo del yo” en el que conviven tanto sus antecesores, contemporáneos y predecesores. Dicho de otra forma, el “otro” es como “yo”, capaz de actuar y de pensar; que su capacidad de pensamiento es igual a la mía en su totalidad; que análogamente a mi vida, la de él muestra la misma forma estructural-temporal con todas las experiencias que ello conlleva.

<sup>54</sup> SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p.21.

<sup>55</sup> ibid. p. 18.

Schutz, señala que es el acervo de conocimiento a mano<sup>56</sup> (*stock of knowledge at hand*), el conjunto que está compuesto de tipificaciones del mundo del sentido común.

Este conjunto, cumpliría entre otras funciones la de situar e interpretar cada relación social o el procesamiento de la doble contingencia (**ego - alter**); de acuerdo a la situación biográfica del individuo y los elementos complementarios específicos<sup>57</sup>, derivadas de las coordenadas de la matriz social que básicamente son espaciales o geográficos, temporales y/o históricos. Es decir, al igual que existen coordenadas en la física, la matemática y la ciencia natural, existen las “*coordenadas de la experiencia personal inmediata, y estas coordenadas personales tienen importancia fundamental para la realidad del sentido común*”<sup>58</sup>.

De ahí que todo acervo de conocimiento pertenece a un continuo<sup>59</sup> que va desde un acervo de conocimiento genérico (básico-on hand) a un acervo de conocimiento operante (específico-at hand), con un conocimiento rutinario, en medio de ambos. Desde un punto de vista fenomenológico, el acervo de conocimiento en sentido estricto, es el que corresponde al acervo de conocimiento “at hand”, porque es el operante, el cual a su vez, se articula biográficamente, por lo que es singular.

En resumen<sup>60</sup> la secuencia, la cercanía y profundidad vivencial y la duración de la experiencia (aún con respecto a experiencias de contenido similar), determinan la articulación biográfica singular del acervo de conocimiento. Esto es válido hasta para las experiencias *altamente socializadas*, y sobre todo para las experiencias esencialmente privadas de rutina. Por otro lado, debe subrayarse que la secuencia y la adquisición de conocimiento están socialmente objetivadas y determinadas (categorías sociales de articulación biográfica).

---

<sup>56</sup> SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p.20.21

<sup>57</sup> Los elementos complementarios específicos hacen referencia al hecho de que todo tiempo y espacio especifican determinadas tipificaciones y, consecuentemente agregan determinados elementos complementarios a la tipificación genérica. Es decir, la estructura social generaría tal acervo de conocimiento a mano, imprimiendo una fisonomía determinada al modelo esbozado.

<sup>58</sup> SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p.19

<sup>59</sup> GIBERT G, Jorge. op.cit. p. 9

<sup>60</sup> SCHUTZ, Alfred. “Las Estructuras del Mundo de la Vida”. Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina. 1973. pp. 121. 122



Dicho de otra forma, el acervo de conocimiento a mano, está formado por las tipificaciones compartidas por el mundo social. Los actores son capaces de coordinar sus acciones porque están equipadas con este conocimiento del mundo de la vida cotidiana, el cual incluye un amplio repertorio de tipos de cursos de acción y tipos personales y porque ese conocimiento de sentido común es presupuesto y posee un origen y aprobación sociales.

Por otro lado, cabe señalar también que la vida humana es una serie de situaciones concretas; por lo que el acervo de conocimiento operante (específico-at hand), está determinado por el dominio de la situación concreta pues, *“en principio, hay en toda una situación posibilidades ilimitadas para la determinación, que no son adoptadas por ser ajenas al dominio de la situación actual”*<sup>61</sup>.

Ahora bien, en toda situación concreta, el acervo de conocimiento opera ilustrado por determinadas características que lo constituyen en tanto son expresiones de la estructura ontológica del mundo (situación limitada); en tanto expresión de las estructuras espaciales, temporales y sociales de cada experiencia (coordinadas de la matriz social); y en tanto expresión articulada con la propia biografía, inalterable en el sentido.

Esto, en razón a que las *“categorías de la articulación biográfica no son realmente categorías de la duración interior como tal, sino más bien categorías que se forman intersubjetivamente y se establecen dentro de la concepción natural relativa del mundo. Básicamente se imponen al individuo, y éste las interioriza”*<sup>62</sup>.

Con relación al problema de si el acervo de conocimiento es o no acumulativo, Schutz<sup>63</sup> lo analiza desde la descripción de adquisición de conocimiento, que no es otra cosa que experiencias actuales sedimentadas en estructuras de sentido, de acuerdo con su significatividad y tipicidad, las que son respectivamente, expresiones asociadas al interés que causa una determinación (determinaciones explicitadas sobre la base de las estructuras de significatividades y a la familiaridad de esa misma determinación), ambas en un contexto de sentido.

---

<sup>61</sup> SCHUTZ, Alfred. "Las Estructuras del Mundo de la Vida". op. cit. p.122.

<sup>62</sup> ibid. p.72.

<sup>63</sup> ibid.pp.127. 128.

La adquisición de conocimiento es un proceso en la duración interior, por lo que se articula con las estructuras del tiempo subjetivo; esto en razón de que las experiencias se constituyen por el enfoque atento dentro de unidades de tiempo que están determinadas mediante la tensión de conciencia y su ritmo; por ende, en los tramos y lugares de descanso del flujo de la conciencia que abarca retenciones protecciones de fases próximas, así como recuerdos y expectativas, cuyo alcance está determinado a través del interés relacionado con la situación. Sólo su sentido típicamente significativo, monotéticamente captado, se incorpora al acervo de conocimiento como definidamente digno de atención.

Por lo tanto, dejamos por sentado que el acervo de conocimiento está constituido por tipos. Pero, con relación al hecho de que si éste acervo de conocimiento sea acumulativo, también debería incrementarse el número de tipos disponibles, esto no puede ser así, puesto que *“todo tipo es, en términos estrictos, sólo una variación de tipificaciones ya disponibles, por simples y poco definidos que sean (p.ej.: comestible/desagradable, penoso/placentero, etc.). Tales variaciones pueden ser triviales, y pueden conducir solamente a un tipo superior de determinación para el tipo ya presente. También puede conducir a una división del tipo en subtipos”*<sup>64</sup>.

De allí que el acervo de conocimiento pueda ser concebido como una forma dúctil que permite reclasificar y retipificar experiencias, especialmente aquellas problemáticas. Así en las situaciones problemáticas, toda vez que se “soluciona” un problema, algo nuevo pasa a ser en consecuencia, algo viejo. De esto se *“desprende que no puede haber tipos como tales, sino sólo tipos orientados hacia problemas”*<sup>65</sup>.

De la afirmación de Schutz, conviene también mencionar que no puede haber ningún tipo definitivo en el acervo de conocimiento del mundo de la vida, esto en razón de que todo tipo está formado en un estado de problema “originario” y es utilizado en posteriores situaciones rutinarias y estados problemáticos. Si continúa mostrándose adecuado para el

---

<sup>64</sup> SCHUTZ, Alfred. “Las Estructuras del Mundo de la Vida”. op. cit. p.128.

<sup>65</sup> ibid. p.225

dominio de las situaciones, puede ser relativamente “definitivo”, ya que se traslada al ámbito del conocimiento habitual y su aplicación puede volverse totalmente automática.

Esto en razón a que por lo general, las nuevas experiencias están determinadas por un tipo constituido en experiencias anteriores y ese tipo es suficiente para el dominio de cualquier situación actual en la vida cotidiana. Analíticamente hablando, un tipo surge por las determinaciones explícitas “actuales” y las posibilidades en principio ilimitadas para las determinaciones de la experiencia futura.

En resumen, en el contexto de la duración anterior, el continuo (conocimiento genérico-conocimiento rutinario-conocimiento específico), se transforma y adquiere una dinámica recursiva. El actor problematiza una situación en que el conocimiento rutinario y el acervo de conocimiento operante no disponen de elementos suficientes para su dominio; y acude al acervo de conocimiento genérico, en busca de tipificaciones disponibles que, junto a las posibilidades de determinación de la experiencia presente, constituyen un nuevo tipo.

### **2.2.3. La Fenomenología Social de Berger y Luckmann**

#### **2.2.3.1. La Realidad de la Vida Cotidiana**

Una de las obras de mayor impacto en la tradición sociológica es sin duda, la obra de Peter L. Berger y Thomas Luckmann “*La construcción Social de la Realidad*”, en la que los autores intentan conectar directamente con la pregunta por las instituciones y los roles; conceptos multidimensionales y amplios a casi todos los planteamientos sociológicos.

Los autores dejan por establecido que el propósito central de la obra no es precisamente el abordaje de la realidad cotidiana desde la filosofía, sino más bien sociológico. En ese sentido, afirman que la “*vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente*”<sup>66</sup>; realidad que es objeto de estudio de la sociología en cuanto ciencia empírica que aborda tal realidad como algo dado; aceptando como datos válidos, fenómenos particulares que se producen en su seno sin investigar mayormente sus fundamentos, ya que éste es tarea

---

<sup>66</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. “La Construcción de la Realidad”. Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina.1993. p.36.

que concierne a la filosofía, lo cual tampoco significa que sea aislada del todo dentro ese análisis.

Esto es así, en razón a que el mundo de la *“vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos”*<sup>67</sup>. Esta afirmación hace referencia directa a los fundamentos de la vida cotidiana como las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos a través de los cuales se constituye el mundo intersubjetivo del sentido común.

Por ello, no puede descartarse del todo a la filosofía en tanto constituye punto de partida para el análisis sociológico; es decir recurrir a los prolegómenos de la filosofía (rasgos principales) en la comprensión sociológica del conocimiento de la vida cotidiana. Por lo que ambos autores coinciden con Schutz, en el sentido de que el *“método más conveniente para clarificar los fundamentos de la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y como tal, empírico, pero no científico que así consideramos la naturaleza de las ciencias empíricas”*<sup>68</sup>

El sentido común encierra innumerables<sup>69</sup> interpretaciones sean éstas precientíficas o cuasicientíficas, sobre la realidad cotidiana que da por sentado que se encuentra establecida; por lo que si pretendemos describir la realidad del sentido común, necesariamente debemos referirnos a tales interpretaciones, así como también tomar en consideración su carácter de presupuesto y por lo mismo, su abordaje debe ser realizado desde la perspectiva fenomenológica.

A decir de Berger y Luckmann, la conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos; por lo mismo, es poco menos imposible aprehender tal o cual substrato supuesto de conciencia en cuanto tal, sino solo la conciencia de esto o aquello. Esto ocurre de esta forma, porque el objeto de la conciencia puede ser experimentado como

---

<sup>67</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op.cit p.37

<sup>68</sup> ibid p.37

<sup>69</sup> ibid. pp. 37.38.

parte de un mundo físico exterior o como elemento o parte constitutiva de una realidad subjetiva interior.

Dicho de otra forma, lo que nos interesa dejar establecido aquí *“es el carácter intencional común de toda conciencia”<sup>70</sup>*. Esto es así, en razón a que diferentes objetos aparecen como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad, y es precisamente allí donde reconocemos a los semejantes con quienes tenemos que vincularnos en el curso de la vida cotidiana, como pertenecientes a una realidad muy diferente de las figuras desencarnadas que aparecen en los sueños. Estos dos grupos de objetos introducen tensiones muy diferentes en nuestra conciencia y, por lo mismo les prestamos diferentes maneras de atención.

Por lo mismo, la conciencia hace que las personas se movilizan en diferentes esferas de la realidad; partiendo del supuesto de que el mundo consiste o se constituye de realidades múltiples. Así pasar de una realidad a otra, hace que las personas experimenten transiciones que causan un cierto impacto, debido al desplazamiento de la atención prestada de un objeto hacia otro.

Ahora bien, entre las múltiples realidades que vamos experimentando, existe una realidad por excelencia, cual es la realidad de la vida cotidiana, que al ser privilegiada es denominada también como suprema realidad, que en última instancia se impone a la conciencia.

Las personas aprehendemos la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada, en razón a que sus fenómenos se nos presentan dispuestos previamente como pautas que parecen independientes de nuestra aprehensión, puesto que se nos impone. *“La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del*

---

<sup>70</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op.cit p.38.

*cual la vida cotidiana tiene significado para mí*<sup>71</sup>. Por lo mismo, el lenguaje es fundamental en la comprensión de la realidad cotidiana, porque otorga sentido a la existencia de las personas en la sociedad y permite asignarle significados a los objetos presentes en esa realidad.

La realidad se organiza alrededor del tiempo y el espacio. La temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. En la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y del ahora de mi presente, pero no se agota en este “aquí” y “ahora”, hay otros fenómenos que no están dentro de esto. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mi es la zona de vida cotidiana directamente más accesible a mi manipulación corporal, en el actúo y en el que trabajo (motivo pragmático); por lo mismo es mi mundo por excelencia.

Pero la realidad de la vida cotidiana no se agota ahí, en virtud de que incluyen zonas que no me resultan accesibles de esta manera y típicamente son menos intensas y urgentes, puesto que nos mostramos más interesados por el grupo de objetos que intervienen en nuestra tarea diaria; aunque estamos conscientes de que tales zonas menos intensas y poco urgentes afectarán eventualmente nuestra vida cotidiana

No podemos existir en la vida cotidiana sin interactuar, sin comunicarnos continuamente con los otros; somos conscientes de que nuestras actitudes naturales para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su ser estar en él y se proponen actuar en él. *“También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi “aquí” es su “allí”. Mi “ahora” no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay*

---

<sup>71</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op. cit. p. 39

*una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste*<sup>72</sup>.

A decir de los autores, la actitud natural es la conciencia del sentido común, precisamente porque este se refiere a un mundo que es común a todos. Dicho conocimiento del sentido común es el que compartimos con los demás en las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana.

### **2.2.3.2. Interacción Social, Lenguaje y Conocimiento en la Vida Cotidiana**

Tal como señalamos anteriormente, la realidad de la vida cotidiana es compartida con los otros. *“La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos*<sup>73</sup>; el otro se manifiesta en su totalidad frente a mí.

De ahí que cuanto más próximos estemos, más signos recibimos del otro; es decir, se va suscitando un continuo intercambio entre la propia expresividad y la expresividad del otro, que es subjetivo y al cual es posible acceder mediante algunos síntomas (sonrisas, ceños fruncidos, expresiones dirigidas del uno hacia el otro y viceversa). Sólo en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro se encuentra decididamente próxima, y por lo mismo, el otro es completamente real.

Si bien, esta dentro las posibilidades interpretar erróneamente los significados del otro, aún en la situación “cara a cara”; en virtud de que el otro oculte sus significados. Aun así, la interpretación errónea es más difícil de mantener en la interacción “cara a cara” que en las formas menos “cercanas” de las relaciones sociales. *“Por otra parte, yo aprendo al otro por medio de esquemas tipificadores aun en la situación “cara a cara”, si bien estos esquemas son más vulnerables a su interferencias que otras formas más remotas e interacción*<sup>74</sup>. Es decir, aunque resulte difícil imponer pautas rígidas a la interacción “cara

---

<sup>72</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op. cit. p. 41.

<sup>73</sup> ibid. p. 46

<sup>74</sup> ibid. p. 48

a cara”, ésta ya se aparece pautada desde el principio si se presenta dentro de las rutinas de la vida cotidiana.

La realidad de la vida cotidiana *“contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y “tratados” en encuentros cara a cara”*<sup>75</sup>. Tales tipificaciones afectan continuamente las interacciones del uno con el otro, en tanto no se vuelvan problemáticas debido a una interferencia que pueda suscitarse ya sea de uno mismo o del otro.

Por lo mismo, las tipificaciones serán validas hasta nuevo aviso (es decir, hasta que surjan interferencias o cambios), y determinen los propios actos en cada situación y que por sus mismas características tienden a ser recíprocas (el otro también me aprehende de manera tipificada, que son tan susceptibles a la propia interferencia como las del otro); produciéndose una negociación continua de ambos esquemas tipificadores en una situación cara a cara. En la vida cotidiana es probable que esta clase de negociación pueda de por sí disponerse de antemano de manera típica. *“De tal modo, la mayoría de las veces mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble: yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica”*<sup>76</sup>

A decir de los autores, es precisamente la situación cara a cara, que representa el prototipo de la interacción social, puesto que posibilita el continuo intercambio de expresividades entre uno y otro; al punto de que los esquemas tipificadores que intervienen en las situaciones cara a cara son recíprocos, y en la medida que se van alejando de la situación cara a cara se vuelve anónimas; en razón a que toda tipificación entraña desde ya, un anonimato incipiente.

Con relación a la expresividad humana, señalar que ésta por lo general, se manifiesta en productos humanos que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. Tales objetivaciones *“sirven como*

---

<sup>75</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op.cit p.49

<sup>76</sup> ibid. p 49



*índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la situación "cara a cara" en la que pueden aprehenderse directamente*<sup>77</sup>

La realidad de la vida cotidiana no solo está llena de objetivaciones, sino que sólo es posible únicamente por ellas; siendo un caso especial de objetivación por su importancia crucial la significación; es decir, la producción humana de signos. *"Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos. Por cierto que todas las objetivaciones son susceptibles de usarse como signos, aun cuando no se hubieran producido con tal intención originariamente"*<sup>78</sup>.

Dicho de otra forma, un signo, que no tiene más propósito que el de indicar el significado subjetivo de quien lo hizo, se da también en la realidad común que tanto el uno como el otro comparten, así como también con los demás hombres: es decir, reconocemos su significado al igual que otros hombres, y que por lo mismo, está al alcance de quién lo produce como "recordación" objetiva de su intención originaria.

Los signos se agrupan en una cantidad de sistemas (sistemas de signos gesticulatorios, de movimientos corporales pautados, de grupos de artefactos materiales, etc.). Por lo mismo, los *"signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas aquí y ahora"*<sup>79</sup>; a su vez, también se caracterizan por su separatividad, aunque pueden diferenciarse según el grado en que pueda separárselos de las situaciones "cara a cara".

Este es el caso del lenguaje, que se constituye en un verdadero sistema de signos vocales –que es una capacidad intrínseca-, más importante de la sociedad humana. Constituye otro ordenador de la vida cotidiana, al igual que el tiempo y el espacio. La vida cotidiana por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él y, por lo mismo, la comprensión del lenguaje, es esencial para la comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

---

<sup>77</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op. cit p 52

<sup>78</sup> Ibid. p. 54

<sup>79</sup> ibid. p. 55.

El lenguaje es *“capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras”*<sup>80</sup>. Es un objetivador por excelencia, puesto que nos permite objetivar la realidad, significar, tipificar, como también alejarnos en tiempo y espacio; posibilita a las personas expresar subjetividades, acumulación de experiencias y conocimiento entre otros. Es precisamente el lenguaje que nos obliga adaptarnos a determinadas pautas que rigen la realidad de la vida cotidiana, puesto que tiene ya prescrito ciertas reglas sintácticas socialmente aceptadas que tiene un carácter coercitivo.

En la situación "cara a cara", el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad que se distingue de cualquier otro sistema de signos, en tanto que la continua producción de signos vocales en la conversación puede sincronizarse sensiblemente con las continuas intenciones subjetivas de los que conversan. Cada uno oye lo que dice el otro virtualmente en el mismo momento en el que lo dice; lo cual *“posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a nuestras dos subjetividades en la cercanía intersubjetiva de la situación "cara a cara" de manera tal que ningún otro sistema de signos puede repetir”*<sup>81</sup>. Más aún todavía, es posible oírse uno mismo en tanto conversa: sus propios significados subjetivos se hacen accesibles objetiva y continuamente, e ipso facto se vuelven más reales para uno mismo.

De esta forma, el lenguaje construye representaciones simbólicas que aparentemente parecen dominar la realidad de la vida cotidiana; ejemplos claros de ellos son la religión, la filosofía, el arte y la ciencia, como los de mayor trascendencia histórica. Por lo mismo, el lenguaje no solo construye símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también recupera estos símbolos y los presenta como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana.

Cabe señalar a su vez, que el lenguaje va constituyendo campos semánticos o zonas de significado lingüísticamente circunscritos que posibilitan la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica; la cual es selectiva, ya que los

---

<sup>80</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op. cit p 56

<sup>81</sup> ibid.p.56

campos semánticos determinan qué deben retenerse y qué hay que olvidar de la experiencia total tanto del individuo como de la sociedad.

En virtud de esta acumulación, se forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana. *“Vivo en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. Más aún: sé que los otros comparten al menos parcialmente ese conocimiento, y ellos saben que yo lo sé. Mi interacción con los otros en la vida cotidiana resulta, pues, afectada constantemente por nuestra participación común en ese acopio social de conocimiento que está a nuestro alcance”*<sup>82</sup>. Este acopio social abarca el conocimiento de la situación de cada uno; es decir la ubicación del individuo en la sociedad.

#### **2.2.4. La Reproducción, Campo, Habitus y Capital Cultural en la Teoría de Pierre Bourdieu**

##### **2.2.4.1. Algunas Reflexiones Críticas en Torno a la Teoría de Bourdieu**

Ha sido constantemente recordada la condición de *outsider* de Bourdieu –caso similar al de Veblen o Goffman-, de provinciano que hace *“su carrera desde la periferia hasta el centro del centro del campo académico, dotado de todas las características de este grupo social extraño pero ascendente: capacidad de observación, perspicacia, ambición, narcisismo, voluntad férrea”*<sup>83</sup>.

Nacido en la localidad de Denguin Béarn (Hautes-Pyrénées), Francia (1930 - 2002); su entereza, voluntad y convicción hace que prosiga su formación<sup>84</sup> en la École Normale Superior y a los veinticinco años es nombrado agregado del instituto de Filosofía siendo profesor de la Facultad de Letras de Argel (1958-1960) y más tarde en Lille (1961-1964), donde a finales de 1964 consigue el rango de director de estudios en la *École Pratique de Hautes Études*, siendo considerado uno de los más brillantes profesores de su generación.

---

<sup>82</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op. cit p. 60.

<sup>83</sup> ALONSO, Luis Enrique. “Pierre Bourdieu In Memoriam (1930-2002). Entre la Bourdieumania y la Reconstrucción de la Sociología Europea”. Universidad Autónoma de Madrid. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. REIS – Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS Nº 103. Madrid –España. 2003. p. 13. Soporte Electrónico. Se puede encontrar en: [www.reis.cis.es](http://www.reis.cis.es).

<sup>84</sup> *ibid.* p.13.

Su actividad investigadora en los siguientes años es prácticamente espectacular, en razón a que sus obras progresivamente fueron integrándose a la cultura sociológica europea como auténticos clásicos que fueron recomendándose tanto como manuales de introducción –es el caso de la obra el oficio del sociólogo (1976)<sup>85</sup>-, como investigaciones aplicadas sobre mecanismos de selección y diferenciación de los sistemas institucionales.

Pero el entretelón de fondo social e histórico que de alguna manera contextualiza los estudios e investigaciones principales de Bourdieu se sitúa entre la *“construcción de un Estado de bienestar, formalmente universalista, parcialmente desmercantilizador e igualitaria –aunque transmisor y reproductor de la desigualdad formada en los procesos de producción material simbólica- y la siguiente fragmentación y deconstrucción de estos treinta años gloriosos en forma de todo tipo de remercantilizaciones realizadas a todas las escalas económicas y geográficas, así como también, todo tipo de resistencias”*<sup>86</sup>.

Al respecto, señalar que si bien en las sociedades occidentales se ha producido un proceso de convergencia en diversos aspectos de la vida social que aspira alcanzar la igualdad social (desarrollo de las capas medias, segmentación y terciarización del trabajo, pacificación del conflicto de clases, mejora del nivel de vida, desarrollo del estado social, igualdad de oportunidades en el sistema educativo y ocupacional, sistemas y medios de comunicación de redes de interdependencia económica y progresiva equiparación de estilos de vida de los miembros de la sociedad). Pero paradójicamente, a pesar de este creciente proceso de igualación, aparecen nuevas diferencias, nuevos modos de privilegio, de poder y de discriminación.

Es precisamente en este escenario, en el desvelamiento de esta contradicción donde se sitúan los estudios de Bourdieu: la apropiación cultural y la reproducción de la desigualdad social en un contexto de modernidad. Dicho de otra forma, en la perspectiva del autor, asistimos a crecientes procesos de división y exclusión social en culturas que exaltan y toman como bandera de su desarrollo, la igualdad, la equidad y la justicia como valores sociales.

---

<sup>85</sup> En esta obra, es importante destacar que Bourdieu realiza toda una defensa de la construcción del objeto de conocimiento de la sociología, contra el sentido común y contra el positivismo convencional.

<sup>86</sup> ALONSO, Luis Enrique op. cit. p.14.

Bourdieu en sus diversas investigaciones, observa indicios de que la exclusión cultural es inseparable al desarrollo de la sociedad; es decir, se concibe como algo intrínseco a la sociedad de nuestros días y es en ese contexto en que sitúa su planteamiento, cuando habla de un *“espacio social de diferenciación en el que la identificación con ciertas posiciones sociales tiene mucho que ver con el estilo de vida y el consumo cultural”*<sup>87</sup>; por lo que, a decir de Bourdieu, las diferencias y los procesos de exclusión no son exclusivamente económicas sino también culturales; de aquí nace su interés en mostrar la relación existente entre cultura, dominación y desigualdad social.

Su esfuerzo intelectual va encaminado a *“construir una teoría social capaz de comprender los modos contemporáneos de estructura y reproducción de clase a través del tiempo”*<sup>88</sup> en la sociedad actual y, como sociólogo de la cultura *“ésta constituye un medio decisivo para la reproducción de la desigualdad y el privilegio en las sociedades modernas”*<sup>89</sup>. Esto es precisamente lo que Bourdieu intenta clarificar en el análisis de la sociedad actual, a través del uso de conceptos básicos como reproducción cultural, legitimación, clase social, habitus, campo y espacio social entre otros.

En sus obras claramente es perceptible su fuerte voluntad de debate, al punto tal de apreciar que siempre está en contra de alguien o algo, sumados a su innegable vocación y visión etnográfica que lo llevan a enfrentarse a las versiones más agresivas del individualismo metodológico, al relativismo extremo postmoderno o al neofuncionalismo.

Esta voluntad de debate hizo que su trabajo fuese catalogado en la década de los noventa como un paradigma en sí mismo y su propia sociología se sitúa en el terreno estratégico que se ha movido en la teoría social tanto postmarxista como postliberal, tratando de extender puentes entre el sujeto y la estructura; entre los hechos y la historia, entre la acción y la historia, que sin duda, han marcado profundamente la teoría social contemporánea.

---

<sup>87</sup> AYERDI, Pablo. “Cultura y dominación en Pierre Bourdieu”. Huarte de San Juan, Revista Científica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pública de Navarra. Nº 1/94. Navarra-España. 1994. p. 273.

<sup>88</sup> *ibid.* p. 274

<sup>89</sup> *ibid.* p. 274

Lo que queda claro es que Bourdieu muestra su alejamiento –aunque éste es relativo-, de la filosofía para recalar primero en la antropología y luego en la sociología; porque, *“por primera vez, se encuentra ante el hecho descarnado de la dominación cultural y la violencia simbólica que supone la imposición, objetivación y legitimación de los códigos poderosos en su situación colonial crítica”*<sup>90</sup>.

Finalmente, resaltar el esfuerzo intelectual de Bourdieu cuando se ocupa del mundo social, ya que *“su apuesta es la construcción de una concepción que permita comprenderlo prácticamente haciendo uso de los instrumentos de la ciencia”*<sup>91</sup>; pero en particular de una ciencia, la sociología que no se contenta con el lugar que se la ha otorgado y, por lo mismo, ejerce su tarea combatiendo los obstáculos que impiden ver que la *“construcción del espacio de las posiciones de los hombres y de las mujeres que lo construyen, al mismo tiempo que son construidos por él”*<sup>92</sup>.

Sin duda, la postura de Bourdieu demuestra una fuerte resistencia no solo teórica sino sobre todo de orden práctico en el sentido de comprender el mundo social en una nueva concepción en el que *“nosotros mismos estamos en él, como agentes que lo construyen. En comprender el mundo percibiéndolo y haciéndolo al mismo tiempo”*<sup>93</sup>; para lo cual es sumamente esencial sumergirse en la particularidad de la realidad empírica situada y fechada; es decir, tratar de construirla como un caso particular de lo posible.

#### **2.2.4.2. La Reproducción Cultural**

Con relación a la reproducción cultural, Bourdieu inicia su reflexión en torno al “saber” como tal, que para la filosofía racionalista de la ilustración era por sí sola un factor potente de emancipación y de promoción del género humano. En esa línea, la escuela como principal institución encargada de proporcionar ese saber a todos sin discriminación y distinción de clase, origen, credo o color, debería por lo tanto, promover la desaparición de toda forma de inequidad y desigualdad social en un claro esfuerzo por destruir privilegios

---

<sup>90</sup> AYERDI, Pablo. op. cit. p.15.

<sup>91</sup> JIMENEZ, Isabel. En Presentación a BOURDIEU, Pierre. “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”. Ed. SIGLO XXI. México DF. 1998. p.7

<sup>92</sup> ibid. p. 7.

<sup>93</sup> ibid. p. 8

sociales de clase; posibilitando que el individuo ascienda –de acuerdo a sus meritos y esfuerzos- en la jerarquía social. Ideal que a decir de Bourdieu, la escuela no ha conseguido.

Esto queda demostrado en una investigación conjunta realizada en 1964 entre Bourdieu y J.C. Passeron sobre el sistema de enseñanza francés<sup>94</sup> (*Les héritiers, les étudiants et la culture*), donde demuestran que el sistema escolar y universitario funciona como instancia de selección, de segregación social que va en beneficio de las clases superiores en detrimento de las clases medias y más aún todavía, de las clases populares. Esta realidad selectiva es confirmada aún todavía en la escuela donde los estudiantes más brillantes, aquellos quienes obtienen los diplomas más prestigiosos, por lo general recalcan en los centros más cualificados y los que, en última instancia acceden a los puestos de poder son en proporción mayoritaria los hijos de las diferentes fracciones de la burguesía.

Al respecto Bourdieu señala que la *“reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación”*<sup>95</sup>.

Esta fracción de la burguesía, a decir de Bourdieu y Passeron<sup>96</sup> es beneficiada por lo mismo, con privilegios relacionados con la cuna; es decir, por el hecho de haber nacido en ambientes sociales favorecidos. En definitiva, son los herederos, cuya herencia no es sólo económica sino también, y quizás cultural; aunque esta herencia social por lo general queda oculta, tanto para los interesados como para los excluidos del sistema social, por el hecho estructural de que la escuela transforma, habla de ventajas y desventajas específicamente escolares que en realidad son ventajas extraescolares, debida en gran manera, al origen y a la pertenencia social.

---

<sup>94</sup> BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. “Los estudiantes y la cultura”. Ed. LABOR. Madrid – España. 1973. pp. 25.27.

<sup>95</sup> BOURDIEU, Pierre. “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”. op.cit. p.108

<sup>96</sup> BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. op. cit. pp. 33.44.

*“El título escolar credencial, contribuye eficazmente, allí y donde quiera, a asegurar la reproducción social, logrando la perpetuación de la estructura de la distribución permanente que, aunque tenga todas las apariencias de la igualdad, está marcado por un sesgo sistemático a favor de los detentores de un capital cultural heredado”<sup>97</sup>.*

Bajo esta cortina oculta y una aparente neutralidad social, que prefiere hablar de méritos – y no así de herencia en las diferencias-, la escuela de forma sutil, promueve la reproducción de las relaciones sociales de dominación, al punto tal que *“la ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes. Semejante actitud está implícita en la lógica de un sistema que, por reposar en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos... Está incapacitado para reconocer otras desigualdades que las provienen de las dotes individuales”<sup>98</sup>.*

Esta transformación de las desigualdades sociales en desigualdades naturales de inteligencia, de cultura permite a la escuela cumplir la función de legitimación, transformando de esta forma, los privilegios aristocráticos en derechos meritocráticos que casualmente resultan ser los únicos privilegios compatibles con los principios de la democracia. En este marco de sociedad democrática, esta legitimación se convierte en *“instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados...”*, en un intento por convencer a los desheredados de la cultura *“...que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos...”<sup>99</sup>.*

Este privilegio por excelencia, a decir de Bourdieu, está constituido por la herencia cultural, que no podría ser compensado ni con becas, menos por una mejor calidad de la enseñanza por parte de los centros educativos y los profesores.

---

<sup>97</sup> BOURDIEU, Pierre. “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”. op.cit. p.128.

<sup>98</sup> BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. op. cit. p. 101.

<sup>99</sup> BOURDIEU, Pierre. “La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza”. Ed. LAIA. Barcelona - España. 1977. p. 269.



Por esta razón *“la mejor forma de servir al sistema creyendo combatirlo es la de atribuir exclusivamente a las desigualdades económicas o a una determinada política todos los defectos de que adolece la escuela..... es tal la eficacia de los factores sociales de diferenciación, que, aun cuando se consiguiera la igualdad en el aspecto económico, el sistema universitario seguiría consagrando las desigualdades mediante la transformación de los sociales en dotes o méritos individuales”*<sup>100</sup>.

De esta manera, el sistema de enseñanza, cumple un excelente papel de instrumento de reproducción capaz de camuflar su propia función, cobrando de esta manera, mayor importancia y por otro lado, el mercado de títulos sociales que otorga legitimación para acceder a las posiciones más codiciadas, tiende a unificarse.

### **2.2.4.3. Legitimación**

Acerca de la legitimación Pierre Bourdieu se apoya por un lado en Marx, ya que entiende que la realidad social es un conjunto de relaciones de fuerza entre dos clases antagónicas e históricamente en lucha una contra la otra y, por otro lado, recurre a los planteamientos de Max Weber para plantear que la realidad social es también un conjunto de relaciones de sentido y que toda dominación social –sea éste de un individuo hacia otro, de un grupo, de una clase o de una nación-, debe ser reconocida y aceptada como legítima; cobrando de esta forma, un sentido de preferencia positivo.

Este sentido de preferencia positivo, queda objetivado cuando los mismos dominados se adhieren al principio de su propia dominación, pero que además se sienten solidarios de los que dominan, consensuando el orden social establecido. Dicho de otra forma, lo que se consolida con esta actitud, es legitimar un tipo de dominación otorgándole toda la fuerza de la razón a la razón (al interés) del más fuerte; lo cual desde ya, supone poner en marcha una violencia simbólica, violencia eufemizada que la hace socialmente aceptada.

Esta violencia simbólica consiste en el poder de imponer significaciones; es decir, definiciones de la realidad para la acción.

---

<sup>100</sup> BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. op. cit. p. 54.

Al respecto Bourdieu, en un artículo titulado “Sur le pouvoir symbolique”, señala que como el *“poder de constituir el dato por la enunciación (de construir la realidad por el solo hecho de formularla), de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por consiguiente, la acción sobre el mundo y al mundo mismo; es un poder casi mágico que permite obtener lo equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, y que sólo ejerce cuando es reconocido, es decir, desconocido en cuanto arbitrario”*<sup>101</sup>.

Este ejercicio del poder simbólico por un grupo, una clase o una nación tiene el objetivo de imponer algo como verdad universal cuando en realidad se trata sólo de un arbitrario cultural<sup>102</sup>. De esta forma, las relaciones sociales se convierten también en relaciones de competencia entre arbitrarios culturales, ya sean dominantes o dominados que cobran su significación en la relación que los une al oponerse entre sí.

Ahora bien, los significados seleccionados para definir la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico *“es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana”*<sup>103</sup>. La existencia de una cultura dominante que legitima los intereses de los grupos o clases dominantes tiene por finalidad mostrar que la cultura dominada aparezca como ilegítima y, consecuentemente condena los agentes dominados y a las clases populares, en una especie de conciencia vergonzosa de su situación cultural y el descrédito de sus actos impuestos en la praxis dominante.

Así este poder simbólico en tanto instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y conocimiento *“cumplen su función política de instrumentos de imposición o de legitimación de la dominación, que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica) suministrando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que los fundan y contribuyendo así a la domesticación de los*

---

<sup>101</sup> BOURDIEU, Pierre. “Sur le pouvoir symbolique”. ANNALES ESC N°. 3. mayo-junio, París - Francia. 1977. pp. 405-411. Traducido por ALONSO, Luis Enrique. op. cit. p. 16

<sup>102</sup> El término “arbitraire”, hace referencia a algo que tiene una existencia de hecho pero no de derecho; es algo impuesto, por lo que nadie lo justifica ni manda admitirlo. Por lo mismo, es arbitrario todo acto que no sea aceptado y acatado por voluntad por las personas.

<sup>103</sup> BOURDIEU, Pierre. “La Reproducción”. op. cit. p. 48

*dominados*<sup>104</sup>. Dicho de otra forma, lo que se espera es que las maneras de pensar y las prácticas dominantes se opongan frontalmente a las maneras de pensar y a las prácticas de los dominados, excluyéndolos del universo de la cultura reconocida, al extremo de degradarlos con definiciones que los propios dominados perciben como prácticas indignas.

Por lo mismo, la dominación de los arbitrarios culturales asumidos por la cultura dominante es calificada por Bourdieu como racismo de la inteligencia, que es aquel por medio del cual la clase dominante busca producir una teodicea de su propio privilegio; siendo su afán *“imponer la definición del mundo social más conforme a sus intereses, el campo de las tomas de posición ideológicas que reproduce bajo una forma transfigurada el campo de las posiciones sociales”*<sup>105</sup>. Es decir, legitimar una justificación del orden social que ellos dominan y que hace que se sientan de una esencia superior con relación a la cultura dominada.

#### **2.2.4.4. El Habitus, la Cultura Hecha Cuerpo**

En la teoría sociológica de Bourdieu, el concepto de *“habitus”*<sup>106</sup> es clave en sus estudios y, desde ya, recorre toda su obra. Es clave en el sentido de que a partir del *habitus*, es posible articular lo individual y lo social; es decir, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas objetivas. Así, a través del *habitus* intenta explicar que tanto las estructuras subjetivas y objetivas no están alejadas ni contrapuestas una de la otra; por el contrario, son dos caras de una misma realidad, de una misma historia colectiva que se sitúa y se inscribe al tiempo; por lo mismo son indisolubles en los cuerpos y en las cosas. Es precisamente el *habitus* que *“permite designar el conjunto de disposiciones de los agentes en el que las prácticas se convierten en principio generador de nuevas prácticas”*<sup>107</sup>.

De esta forma, Bourdieu plantea una especie de ontología determinada, según lo cual, lo social existe bajo dos formas inseparables: en las cosas y en los cuerpos.

---

<sup>104</sup> BOURDIEU, Pierre. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. Ed. DESCLÉE DE BROUWER. Bilbao – España. 2000. p. 94

<sup>105</sup> *ibid.* p. 94.

<sup>106</sup> El *habitus* es un término latino muy utilizado por los filósofos y especialmente por los escolásticos, que comúnmente traducido hace referencia a costumbre.

<sup>107</sup> BOURDIEU, Pierre. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. *op. cit* p 24

Es decir, por un lado, se tienen a las instituciones (estructuras sociales objetivas), que revisten la forma de cosas físicas, monumentos, aparatos, artefactos, etc.; y por el otro, las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos; además de la cultura incorporada que es concebida como un espacio de reproducción de reproducción social y, a la vez, como un espacio privilegiado para la innovación y la resistencia. Siendo por ello, indispensable realizar un esfuerzo intelectual en miras a lograr una comprensión relacional de la sociedad, que enfatice en los vínculos que se establecen entre los agentes que forman los campos de lo social.

Tomando en cuenta la postura Bourdieu al respecto, el poder es siempre constitutivo de la sociedad y existe en las cosas y en los cuerpos; en los *habitus*, en las instituciones y en los cerebros; por lo mismo, el poder tiene doble dimensión: es objetiva y a la vez es simbólica.

Bajo esta mirada, el autor busca superar la dicotomía surgida entre las perspectivas objetivistas y subjetivistas<sup>108</sup> de lo social, porque entiende que ambos son métodos parciales pero no irreconciliables. Es precisamente el concepto de "*habitus*", el que le permite la superación de la dicotomía existente entre las cosas y los cuerpos; entre lo objetivo y subjetivo; por lo mismo, el *habitus* es considerado como categoría puente para vincular los momentos objetivos de la cultura, materializados en discursos e instituciones y los momentos subjetivos, incorporados y hechos movimiento a través de las prácticas. De esta manera, las experiencias de los sujetos se incorporan como disposiciones duraderas de las prácticas y experiencias futuras.

Si tomamos en cuenta lo señalado anteriormente, el *habitus* representaría un principio generador de las prácticas culturales y, por lo mismo, se constituiría en el lugar ideal de incorporación de lo social en el sujeto. De esta manera, la subjetividad aparece configurada por un conjunto de estructuras sociales objetivas e históricas que el sujeto

---

<sup>108</sup> Pierre Bourdieu, critica al objetivismo por centrar su estudio en las estructuras objetivas, visibles o concretas, ignorando de esta manera, los procesos mediante los cuales los actores perciben, piensan y van construyendo esas estructuras para luego actuar sobre ellas. Con relación al subjetivismo, critica el hecho de que éstas ignoren o no consideren las estructuras objetivas en las que se suscitan estos procesos. Por esta pretensión de superar esta dicotomía, la perspectiva de Bordieu, es denominada como constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista, puesto que muestra especial preocupación por vincular la acción y la estructura; lo subjetivo y lo objetivo.

como *agente social*<sup>109</sup>, incorpora de una u otra forma, dependiendo fundamentalmente del lugar que ocupa dentro la estructura social.

Esta apreciación del *habitus*, como sistema de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas por los individuos en el transcurso de su historia y por lo mismo, perdurables, sustenta por un lado, la tensión entre sujeto-sujetado propio del estructuralismo; y por otro el de sujeto libre, reflexivo y resistente propio de la corriente comprensiva de la sociología<sup>110</sup>.

Llama la atención el hecho de que en la construcción del concepto de *habitus* resalta un término: “disposiciones” que es a su vez, producto<sup>111</sup> de la práctica y principio, esquema o matriz generadora de prácticas, de las percepciones, apreciaciones y acciones de los agentes. Un principio que impone un orden a la acción. Pero hablar de disposición es también ambiguo, porque bien puede referirse a una capacidad, una actitud o un estado.

Es precisamente esa ambigüedad lo que hace que el término le parezca a Bourdieu suficiente pero particularmente apropiado para expresar lo que reviste el concepto de *habitus*. Ya que cuando utilizamos el término disposición expresamos “*el resultado de una acción organizadora que presenta además un sentido muy próximo a palabras tales como estructura; designa por otra parte una manera de ser, un estado habitual (en particular del cuerpo), y en particular, una predisposición o una inclinación*”<sup>112</sup>.

El *habitus* es la “*estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el habitus es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales*”<sup>113</sup>. Tomando en consideración esta

---

<sup>109</sup> Bourdieu, prefiere hablar más que de actor social de *agente social*. Realiza esta diferenciación conceptual en el entendido de que el sujeto concebido como agente social puede con facilidad combinar tanto la influencia que recibe interiormente como la influencia que realiza hacia el exterior.

<sup>110</sup> Es en torno a estas tensiones sobre las que se construye la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y que se expresan en torno a la búsqueda de respuestas a las interrogantes ¿Cómo se interioriza lo objetivo, la estructura?; ¿Cómo se exterioriza lo subjetivo?. Sin duda, gran parte de las respuestas a estas interrogantes se encuentran en los conceptos de *habitus* y de prácticas de Pierre Bourdieu.

<sup>111</sup> BOURDIEU, Pierre. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. op. cit. pp 25.26.

<sup>112</sup> BOURDIEU, Pierre. “Esquisse d'une Théorie de la Pratique précédé de trois études d'ethnologie kabyle”. Ed. DROZ. Gêneve.1972.p. 247. Citado por BOURDIEU, Pierre. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. op. cit. pp 25.26

<sup>113</sup> PIERRE, Bourdieu. “La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto”. Ed. DE MINUIT. París - Francia. 1979. p. 170.

definición, se deduce que el *habitus* es un sistema de disposiciones, producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura (es por tanto, una estructura estructurada), pero al mismo tiempo estructura las prácticas y las representaciones, actuando como estructura estructurante; es decir, como un sistema o esquema práctico que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes.

Dicho de otra forma, el *habitus* además de ser una estructura estructurada –es decir, una historia hecha cuerpo-, es a la vez, una estructura estructurante, principio bajo el cual, el agente social es capaz de construir sus prácticas y sus representaciones del mundo, discernir lo que está bien y lo que está mal; de lo pensable y lo no pensable, de lo posible y lo imposible. Pero, ¿cómo se manifiesta el *habitus*?, a decir de Bourdieu, éste se manifiesta fundamentalmente en el sentido práctico del agente social, cual es la aptitud que tienen las personas para moverse, para actuar y para orientarse según la posición que ocupan en el espacio social y esta acción lo realiza sin recurrir a una reflexión consciente, gracias a las disposiciones adquiridas que funcionan automáticamente.

*El habitus como sistema de “esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativos que adquieren (los agentes) a través de la experiencia durable de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y en los dos casos, estas operaciones expresan la posición social en la que el habitus se ha construido”<sup>114</sup>.*

Bourdieu plantea una inscripción del *habitus* no mecánica y menos repetitiva de lo social en lo individual; esto en razón de que los esquemas provistos por el *habitus* son aprendidos de manera no consciente, organiza nuestra visión del mundo y dialécticamente convierten nuestro cuerpo en cuerpo habituado.

Así resultado del *habitus* como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que éste genera, constituyen mediaciones de poder simbólico, puesto

---

<sup>114</sup> BOURDIEU, Pierre. “Choses dites”. Ed. MINUIT. París – Francia. 1987. p. 156.

que “*existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo –especialmente entre dominantes y dominados en los diferentes campos- y los principios de visión que los agentes aplican*”<sup>115</sup>. Por otro lado, Bourdieu señala también que los sistemas simbólicos son instrumentos de conocimiento y de comunicación; es decir, pueden ejercer un poder estructurante, porque son estructurados.

De ahí que la “*correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales cumplen funciones políticas. Con ello, los sistemas simbólicos no son simplemente instrumentos de conocimiento, sino también instrumentos de dominación*”<sup>116</sup>. Esta última idea, pone de manifiesto que el *habitus* es generado y a la vez es generador de desigualdades. Entonces será precisamente el concepto de poder simbólico que permita establecer cómo es que se dan las diferencias sociales, cómo es que éstas se incorporan en forma de *habitus* y se expresan en el espacio social, en los campos en forma de prácticas específicas.

Cabe indicar que el concepto de *habitus* de Bourdieu evoluciona; aunque la palabra no cambia, encierra contenidos distintos, pero siempre hay elementos que continúan. Al parecer el concepto de *habitus* pareciera haber pasado de las formulaciones deterministas de “la reproducción” (1970), centradas en el problema de la reproducción de las estructuras sociales hacia otras más abiertas que toma en consideración la invención en el sentido de que el *habitus* “*está constituido por un conjunto sistemático de principios simples y parcialmente sustituibles, a partir de los cuales pueden inventarse infinidad de soluciones que no se deducen directamente de sus condiciones de producción*”<sup>117</sup>.

La propuesta de Bourdieu ofrece un panorama relacional y complejo del mundo social, una economía general de las prácticas culturales de los agentes y una forma integral de aprehender la acción social, superando las dicotomías existentes entre individuo y sociedad.

---

<sup>115</sup> BOURDIEU, Pierre. “La Noblesse d’État. Grandes écoles et esprit de corps”. Ed. MINUIT. París – Francia. 1989. p. 7.

<sup>116</sup> GUTIERREZ, Alicia. “Poder y representaciones: elementos para la construcción del campo político en la teoría de Bourdieu”. Revista Complutense de Educación. Vol. N° 16 N° 2. Universidad Complutense de Madrid – UCM. Madrid – España. 2005. p.377. Soporte electrónico. Se puede encontrar en: <http://www.ucm.es/bucm/revistas/edu/11302496/articulos/rced0505220373a.pdf>.

<sup>117</sup> BOURDIEU, Pierre. “Questions de sociologie”. Ed. MINUIT. París – Francia. 1984. p. 135.

#### 2.2.4.5. Campo y Capital Económico, Cultural, Social y Simbólico

Los conceptos de Campo y Capital no son menos importantes que el *habitus*. Al respecto Pierre Bourdieu, utiliza el concepto de campo para designar el carácter específico de las determinaciones que en un espacio dado concurren produciendo una determinada gama de interacciones. Dicho de otra forma, el campo no es otra cosa que el espacio social que se construye en torno a algo que es valorado socialmente; es decir, según las características que la definen objetivamente éstas pueden ser campos de tipo económico, político, religioso o cultural.

El campo al ser un sistema específico de relaciones objetivas, que pueden ser de alianza o de conflicto, de competencia o de cooperación, según las distintas posiciones ocupadas –que a decir de Bourdieu, son independientes de los sujetos que las ocupan en cada momento- por los agentes sociales y, por lo mismo, todas las interacciones, siempre se desarrollan dentro de un campo específico, además de encontrarse determinadas por la posición que ocupan los distintos agentes sociales en el sistema de relaciones específicas. Los campos se *“presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellas)”*<sup>118</sup>.

Ahora bien, en cada campo existen diferentes bienes que están permanentemente en juego: económicos, culturales, simbólicos y sociales. Tales bienes o recursos –Bourdieu utilizará luego el término capital- son pretendidos por los agentes sociales, puesto que tratan de apropiarse de los mismos. Aunque estos tres tipos de bienes o capital son por naturaleza distintos, en la realidad mantienen relaciones muy estrechas.

Un determinado bien -sea éste económico, cultural o social, simbólico-, se convierte en un capital cuando existe un mercado en el cual se le asigna un valor, un precio a ese bien tomando en consideración las relaciones objetivas de fuerza establecidas entre los agentes del campo -en este caso, productores y consumidores-, por lo que en ese sentido,

---

<sup>118</sup> BOURDIEU, Pierre. “Sociología y Cultura”. Ed. GRIJALBO. México D.F. 1990. p. 135.



podemos señalar que todo campo es un mercado<sup>119</sup> donde se produce y se negocia un capital específico; lo cual explica el hecho de que el valor de un capital no está fijado de antemano, en razón a que fluctúa constantemente según la relación de fuerzas de cada campo.

Cada campo tiene sus dominantes y dominados, sus luchas de usurpación o exclusión y sus mecanismos de usurpación. *“Un campo se vuelve un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados”*<sup>120</sup>. En todo campo siempre existirá una pugna o lucha, cuyas formas específicas *“habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos de los derechos de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia”*<sup>121</sup>.

El *“grado de autonomía de un campo radica en su poder de definir sus normas de producción y los criterios de evaluación de sus productos”*<sup>122</sup>. A su vez, un campo se define también por sus objetivos e intereses específicos que le son propios y que son irreductibles a las estrategias e intereses de los otros campos y que no percibirá a alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo.

De esta forma, para que un campo funcione, hace falta que haya determinadas estrategias y personas dispuestas a jugar el juego dotadas del *habitus* que las familiariza con el conocimiento de leyes y estrategias propias del juego que se desarrolla en cada campo. *“Para que un campo funcione, es necesario que haya unos objetivos y una gente dispuesta a hacer juego, dotados de habitus que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego de los objetivos”*<sup>123</sup>. Partiendo de esta apreciación, podemos señalar que el campo y el *habitus* constituyen dos modos o maneras de existencia de lo social; en razón de que al campo pertenecen las instituciones

---

<sup>119</sup> Un intento de analogía básica del campo es igual a la de un mercado. Un mercado que no es horizontal y de competencia perfecta, sino un mercado vertical jerarquizado, donde diferentes proporciones de cualquier tipo de capital garantizan posiciones distintas. Pero sin duda, la gran aportación de Bourdieu, estriba en el hecho de que capital no sólo se deriva de la razón económica, puesto que no sólo son productos materiales sino también de todo tipo de bienes simbólicos.

<sup>120</sup> BOURDIEU, Pierre. “Sociología y Cultura”. op. cit. p. 45

<sup>121</sup> *ibid.* p. 135

<sup>122</sup> AYERDI, Pablo. op. cit. p.286.

<sup>123</sup> BOURDIEU, Pierre. “Questions de Sociologie”. Ed. MINUIT. París Francia. 1984. p. 114.

y al habitus la acción individual; por lo mismo, ambas están siempre presentes en la acción social y no se excluyen mutuamente.

Bourdieu define la relación entre el *habitus* y el campo como *“una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es el producto de la incorporación de la necesidad inmanente de ese campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes. Pero es también una relación de conocimiento o de construcción cognitiva: el habitus contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valor y en el cual vale la pena invertir su energía”*<sup>124</sup>.

Por lo tanto, la relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que la precede y que da forma a las estructuras del *habitus*. La existencia humana, el *habitus* como lo social hecho cuerpo, es esa cosa del mundo por la cual hay un mundo. La realidad social existe, por decirlo de algún modo, dos veces, en las cosas y en los cerebros, en los campos y en los *habitus*, en el exterior y en el interior de los agentes. Y, cuando el *habitus* entra en relación con un mundo social del que es producto, el mundo se le aparece como obvio.

Conviene señalar –aunque no es nuestra intención profundizar en ello-, que el campo social es un espacio social, un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación a las otras. En este sentido, Bourdieu, define el campo social como *“un espacio social específico en el que las relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder o capital específico, detentado por los agentes que entran en lucha o en competencia, que juegan en ese espacio social”*<sup>125</sup>.

En el caso del campo escolar –que es el que más nos interesa-, lo que cuenta es el **capital cultural**<sup>126</sup>. Pero ¿cómo se construye este capital?; a decir de Bourdieu, las diferencias del éxito escolar, del aprendizaje y en general del rendimiento académico, se

---

<sup>124</sup> GUTIERREZ, Alicia. “Pierre Bourdieu: las prácticas sociales”. Ed. C.E.A.L. Buenos Aires – Argentina. 1994. p.24

<sup>125</sup> BOURDIEU, Pierre. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. op. cit. p 14.

<sup>126</sup> Una apreciación inequívoca acerca del capital cultural podría ser traducido como aquel conjunto de cualificaciones relevantes producidas por los sistemas de enseñanza.

deben en gran manera a las diferencias de *capital cultural* que los alumnos traen consigo cuando llegan a la escuela.

Esto sucede así, porque los hijos de la burguesía poseen mayor capital cultural que aquellos hijos provenientes de otras clases sociales. A mayor semejanza entre la cultura de su clase social y la cultura escolar mayores son sus posibilidades de aprendizaje y de éxito escolar.

Bourdieu arriba a esta conclusión a partir de un estudio que realiza sobre el sistema escolar francés donde observa que los mejores estudiantes son hijos de las diferentes fracciones de la burguesía y que a futuro, son los que ocupan los puestos de poder más importantes; porque la *“dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, mucho más fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico”*<sup>127</sup>. Dicho de otra forma, resultan ser los herederos de una herencia que no sólo es de tipo económica sino sobre todo cultural. *“Pienso que la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico”*<sup>128</sup>.

Con relación al capital social -a diferencia del capital cultural o el capital económico que son específicas-, es común a todos los campos, puesto que en todos ellos, los agentes pueden movilizar este tipo de capital.

El capital social<sup>129</sup> bien podría ser considerado como aquel conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red duradera de conocimientos más o menos institucionalizados; es decir, el hecho de pertenecer a un grupo conlleva no sólo un conjunto de caracteres comunes, sino la unión por toda una serie de relaciones permanentes y útiles. Así el capital total que *“poseen los miembros individuales del grupo les sirve a todos, conjuntamente como respaldo, amén de hacerlos –en el sentido más amplio del término- merecedores de crédito”*<sup>130</sup>.

---

<sup>127</sup> BOURDIEU, Pierre. “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”. op.cit. p.173

<sup>128</sup> ibid. p.78.

<sup>129</sup> BOURDIEU, Pierre. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. op. cit. pp 148. 149

<sup>130</sup> ibid. pp. 148.149.

El volumen del capital social que cada agente posee, depende de la cantidad de conocimiento que pueda movilizar en un momento determinado y de la cantidad de otros capitales –sean éstos económicos, culturales o simbólicos<sup>131</sup>–, movilizados en beneficio de los que están con él.

Por lo mismo, el capital social *“jamás es completamente independiente de ellos, por el hecho de que los intercambios que institucionalizan el reconocimiento mutuo suponen el reconocimiento de un mínimo de homogeneidad objetiva, y porque ejerce un efecto multiplicador sobre el capital poseído como propio”*<sup>132</sup>. De ahí que el capital social, aunque independiente y distinto, ejerce un papel potenciador sobre todos los otros capitales que cada agente social posee en los posibles campos en los que se encuentre ubicado.

Finalmente, debemos señalar que todo capital -sea cual fuere éste-, siempre tiende a acapararse y toda dominación a ocultarse generando violencia simbólica, esto es –como señalamos anteriormente–, reprochando y autorresponsabilizando a los sujetos dominados de su condición.

### **2.2.5. Campo, Habitus, Capital Cultural, Intersubjetividad y Significado: Un Intento de Articulación Teórico Conceptual**

En razón a la orientación investigativa del presente trabajo, conviene contar con un bagaje teórico lógico que sirva de soporte y fundamento al proceso de análisis y reflexión de los resultados obtenidos a través de las técnicas aplicadas; dado el interés del estudio de comprender e interpretar el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza docente, en tanto significado factual subjetivo en el accionar individual que constituye un accionar social específico del docente, donde convergen saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos e investigativos alrededor del trabajo que desempeña en el aula.

---

<sup>131</sup> Al respecto, señalar que el capital simbólico, bien puede ser definido como el conjunto de rituales, bienes intangibles, lógicas de honor, de reconocimiento que tienden a otorgar a los agentes sociales autoridad y prestigio que, por lo mismo, generan ventajas sociales y de apreciación positiva. Así, en tanto que la lógica del capital económico es el beneficio; en el capital simbólico es la distinción

<sup>132</sup> BOURDIEU, Pierre. “Le capital social, notes provisoires”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N° 31. París – Francia. 1980. pp. 2.3.

Tal pretensión, exige la realización de un abordaje integral del objeto de estudio que, desde ya, denota un gran complejo de relaciones sociales, modos de actuación cotidiana docente, desempeño y rol docente, construcción de saberes, desarrollo de acciones de enseñanza, niveles de interacción con los estudiantes; además de las orientaciones que guían dicho proceso (calidad de la interacción, de la interrelación y de la reciprocidad).

Supone, entonces, formularnos interrogantes que vayan mucho más allá de lo meramente aparente, que ponga en evidencia nuestro interés y atención a mirar un poco más delante de las metas comúnmente aceptadas u oficialmente definidas como acciones concretas y que conduzcan a arribar a un conocimiento profundo de que tales acciones (metodología de enseñanza docente), tienen diferentes significados para los estudiantes, algunos de los cuales se ocultan o no son perceptibles a primera vista por la conciencia de la vida diaria.

Por ello, nos adscribimos al reconocimiento de que como proceso interactivo, las valoraciones y significados que atribuyen los estudiantes a la metodología de enseñanza docente y, por ende, a su aprendizaje, constituyen importantes mediadores en la comprensión de la influencia que esta enseñanza ejerce en su formación profesional.

Bajo esa lógica, planteamos una vía de comprensión e interpretación teórica sistemática del objeto de estudio a partir de los conceptos de ***Campo, Habitus, Capital Cultural, Intersubjetividad y Significado***.

De lo que se trata, es de utilizar estos conceptos, provenientes de diversas teorías, en situaciones concretas de comprensión del objeto de estudio; es decir, en situaciones donde los sujetos –los estudiantes del séptimo semestre de la Carrera de Psicología- en interacción, despliegan e intercambian sus significados acerca de la realidad –en este caso, su percepción sobre la metodología de enseñanza docente-, sin soslayar en ningún caso el contexto –la Universidad Mayor de San Simón-, donde tiene lugar la historia y la experiencia de vida de los sujetos que participan en ella.

Este es un esfuerzo que sin duda, requiere de la puesta en marcha de actitudes cooperativas y disposiciones que permitan a los interactuantes compartir saberes,

acciones, representaciones simbólicas y, en definitiva, urdimbres de significados (que van desde el intercambio de significaciones y la resignificación de los significados intercambiados); los que operan bajo reglas de interpretación que rigen todos y cada uno de los intercambios de sentido gestados al calor de una situación concreta de pronunciación de la percepción, del discurso o la opinión expresada. Por lo mismo, es considerada como espacio vital de intercambio de representaciones del mundo, de uno mismo, de los otros y como espacios generadores de encuentros pero también de conflictos.

Ahora bien, nos parece pertinente generar algunos puentes conceptuales entre las propuestas de Alfred Schutz y Pierre Bourdieu, al igual que las de Berger y Luckman, aunque estos dos últimos se encuentran de alguna manera, subsumidos en los planteamientos de Schutz.

Al respecto debemos señalar que Alfred Schütz, reivindica fuertemente como objeto de estudio de la sociología el ámbito de la sociabilidad; es decir, el conjunto de relaciones interpersonales y actitudes de la gente que, aunque dependen de patrones aprendidos, son pragmáticamente reproducidos o modificados en la vida cotidiana. Enfatiza en la interpretación de los significados del mundo (*lebenswelt*) y las acciones e interacciones de los sujetos sociales. A decir del autor, es precisamente en este mundo conocido y de las experiencias compartidas por los sujetos –a través de situaciones de interacción y comunicación-, donde se obtienen los símbolos, las indicaciones y las señales necesarias para interpretar la diversidad de símbolos y comprender la realidad en la que se encuentra inmerso.

Por su parte, Pierre Bourdieu, concibe a la sociedad en términos relacionales a partir de la comprensión de las relaciones entre la cultura objetivada, los campos y la cultura incorporada, los *habitus*.

En el planteamiento de Bourdieu, es perceptible un entretelón de fondo social e histórico que de alguna manera contextualiza su orientación sociológica. Claramente percibe una

sociedad que aspira construir un estado de bienestar formalmente universalista<sup>133</sup>, parcialmente desmercantilizadora e igualitaria; aunque al mismo tiempo, transmisor y reproductor de la desigualdad en todos los niveles de la vida social. Bourdieu muestra especial preocupación por este escenario de contradicción de apropiación cultural y la reproducción de la desigualdad social en un contexto de modernidad; en el que todos asistimos a crecientes procesos de división y exclusión social en culturas que exaltan y toman como bandera de su desarrollo, la igualdad, la equidad y la justicia como valores sociales.

Considera también que la exclusión sociocultural es inseparable al desarrollo de la sociedad. Es decir, se concibe como algo intrínseco a la sociedad de nuestros días, donde es ampliamente perceptible las diferencias y los procesos de exclusión que no son exclusivamente económicas sino también culturales. De aquí nace su interés en mostrar la relación existente entre cultura, dominación y desigualdad social. Para lo cual realiza un abordaje de la sociedad a través del uso de conceptos como reproducción cultural, legitimación, clase social, habitus, campo, capital cultural, espacio social entre otros.

De alguna manera, ambos autores enfatizan en la dimensión subjetiva de la vida cotidiana.

No obstante a esta coincidencia, es posible hallar también una cierta diferencia acerca de la forma como los sujetos actúan en la vida cotidiana. Así, por ejemplo, Bourdieu fundamenta su teoría del *habitus* a partir de la consideración de que los agentes sociales interiorizan esquemas y disposiciones para la acción a lo largo de su vida.

Bourdieu considera que a partir del *habitus*, es posible articular lo individual y lo social; es decir, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas objetivas.

---

<sup>133</sup> Bourdieu denota claramente una fuerte preocupación por aspirar alcanzar la igualdad social desarrollo de las capas medias, segmentación y terciarización del trabajo, pacificación del conflicto de clases, mejora del nivel de vida, desarrollo del estado social, igualdad de oportunidades en el sistema educativo y ocupacional, sistemas y medios de comunicación de redes de interdependencia económica y progresiva equiparación de estilos de vida de los miembros de la sociedad; pero que paradójicamente pese a tales esfuerzos van surgiendo más y nuevas formas y modelos de privilegio, de poder y de discriminación. Esta percepción es notable en Bourdieu que desde ya, marca su orientación sociológica y desde ya, su vida, la cual siempre fue recordada por su detractores, su condición de *outsider*, de provinciano, y promisorio intelectual ascendente.

A través del *habitus* intenta explicar que tanto las estructuras subjetivas y objetivas no están alejadas ni contrapuestas unas de la otras; por el contrario, son dos caras de una misma realidad, de una misma historia colectiva que se sitúa y se inscribe en el tiempo; por lo mismo son indisolubles en los cuerpos y en las cosas.

Plantea una especie de ontología determinada, según lo cual, lo social existe bajo dos formas inseparables: en las cosas y en los cuerpos. Por un lado, se tienen a las instituciones (estructuras sociales objetivas), que revisten la forma de cosas físicas, monumentos, aparatos, artefactos, etc.; y por el otro, las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos; además de la cultura incorporada que es concebida como un espacio de reproducción, de reproducción social y, a la vez, como un espacio privilegiado para la innovación y la resistencia.

Por su lado, Schutz no acepta el teorema fundamental de la internalización de valores y normas y la posterior conformidad, sino que más bien, sienta las bases para una visión más pragmática y negociada de las normas sociales a partir de lo que él define como **situación biográfica** que define el modo de ubicación del sujeto en el escenario de la acción; pero que a su vez, le permite interpretar sus posibilidades y enfrentar al mismo tiempo los desafíos que se le presentan.

Schutz considera que el sujeto que vive en el mundo social está determinado por su situación biográfica que permite responder al cómo el sujeto se sitúa de una forma particular y específica en el mundo a partir de su propia experiencia inmediata que, por lo mismo, es única e irrepetible. Es precisamente esta experiencia personal, desde donde el sujeto capta y aprehende la realidad, la significa y, desde ese lugar que ocupa, se significa a sí mismo y a sus semejantes.

Pese a esta diferencia de apreciación, es ampliamente posible establecer un paralelismo entre el concepto de *habitus* de Bourdieu y el de **situación biográfica** de Schutz, puesto que en ambos casos, los conceptos se refieren al “**desde donde**” el sujeto actúa y también está el hecho de que ambos autores ponen especial énfasis en que tanto el



*habitus*, así como la situación biográfica, tienen un carácter relativamente determinantes de las acciones de los sujetos.

Bourdieu hace hincapié en el hecho de que los distintos *habitus* son resultado de las distintas posiciones que ocupan en el espacio social, mientras que Schutz simplemente explica que los sujetos tienen biografías distintas sin determinar el porqué de esas diferencias que conllevan a prácticas y formas de pensar distintas. Dicho de otra forma, Bourdieu otorga un papel importante al poder y a las relaciones desiguales en el espacio social, mientras que Schutz obvia o simplemente no toma en consideración esta variable del poder a la hora de determinar que los sujetos poseen formas de vida distintas.

Tales aproximaciones de enfoque, nos llevan a afirmar la complementariedad entre ambas posturas para abordar el fenómeno de estudio propuesto; puesto que los sujetos, son sujetos sociales por naturaleza que interactúan por medio del lenguaje, y dicha interacción presupone una práctica comunicativa e interpretativa necesariamente intersubjetiva, tanto en su organización estructural –como afirma Bourdieu-, como en su organización experiencial y biográfica de cada sujeto –como dijera Schutz-, pues interpretar los significados del mundo y la acción de los sujetos sociales precisa de un marco de referencia intersubjetivo que a la manera de prácticas y representaciones conforman el sistema simbólico que constituye justamente el marco referencial de la vida de los sujetos. Es decir, su sentido común (construido mediante la praxis e instaurada como un sistema sociocognitivo).

De esta manera, la intersubjetividad<sup>134</sup> queda anclada a través de los sistemas simbólicos que, a su vez –siguiendo a Bourdieu-, se conforman a partir de las relaciones de poder real y simbólico que se gestan entre los diferentes agentes en el campo de lo social; toda vez que dichas posiciones en el *campo* son inequitativas y desiguales.

---

<sup>134</sup> Al respecto, señalar también que en esa misma dirección son ampliamente coherentes, los planteamientos de Berger y Luckman, quienes se propusieron la reconstrucción de las construcciones sociales de la realidad. En esa orientación, parten del hecho de que los sujetos crean la sociedad y de que ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos; por lo mismo, conciben a la vida cotidiana como una realidad intersubjetiva compartida con otros, resaltando que la interacción cara a cara es esencial en todas las experiencias de interacción social puesto que de ella se derivan todas las demás situaciones de interacción.

Al respecto, señalar que a partir del campo, Bourdieu designa de forma específica las determinaciones que en un espacio dado concurren produciendo una determinada gama de interacciones. Dicho de otra forma, el campo no es otra cosa que el espacio social que se construye en torno a algo que es valorado socialmente; es decir, según las características que la definen objetivamente éstas pueden ser campos de tipo económico, político, religioso o cultural.

Al ser un sistema específico de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o de conflicto, de competencia o de cooperación, según las distintas posiciones ocupadas, son independientes de los sujetos que las ocupan en cada momento, y por lo mismo, todas las interacciones siempre se desarrollan dentro de un campo específico, además de encontrarse determinadas por la posición que ocupan los distintos agentes sociales en el sistema de relaciones específicas. En cada campo existen diferentes bienes que están permanentemente en juego: económicos, culturales, simbólicos y sociales. Tales bienes o recursos siempre son pretendidos por los agentes sociales que tratan de apropiarse de los mismos que si bien son por naturaleza distintos, en la realidad mantienen relaciones muy estrechas.

Al respecto conviene señalar que Schutz, plantea un concepto con cierta similitud al de campo presentada por Bourdieu. Este es el de **tipificación**, que a decir de Schutz, a propósito de la doble contingencia inherente a la interacción en el sentido de que las gratificaciones del *ego* son contingentes en su selección de alternativas; pero también por otro lado, la reacción del *alter* será contingente en la selección del *ego* y resultará de una selección complementaria por parte del *alter*.

A consecuencia de ello, la comunicación no podría existir sin la generalización de lo particular de situaciones específicas -que desde ya, nunca son idénticas tanto para el *ego* como para el *alter*-, y la estabilidad del significado que sólo puede asegurarse por convenciones respetadas y aceptadas por ambas partes.

Dicho de otra forma, tanto el hablar del otro y nuestro escuchar son experimentados como una simultaneidad vivida; la cual es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que

captamos la subjetividad del alterego al mismo tiempo que vivimos en nuestro propio flujo de conciencia.

A esto Schutz, llama tipificaciones. Las tipificaciones bien podrían ser descritas como estructuras o formas de la vida cotidiana, y por lo mismo son múltiples y familiares; siendo lo típico que estas tipificaciones se presupongan. Estas estructuras subyacen como especies de parámetros o marcos de regulación al fenómeno del comprender y del vivenciar y están determinadas por la *situación biográfica*; *el stock of knowledge at hand* (*acervo de conocimiento a mano*) y *las coordenadas de la matriz social*.

Continuando con nuestro análisis podemos señalar que de tales planteamientos – principalmente en el caso Bourdieu-, se desprende el hecho de que todo sistema simbólico es un instrumento de conocimiento y comunicación que permite visualizar la conclusión de los procesos de internalización de lo social en el cuerpo (*habitus*), generando a su vez, la instancia de legitimación de dichos sistemas, a modo de relación entre las creencias del dominante y las creencias periféricas del grupo minoritario.

Con el paso del tiempo, y en dependencia de la naturaleza de las relaciones entre grupos y agentes sociales diferentes, se construyen de una manera más o menos sólida, los sistemas simbólicos que sirven de marco referencial a la construcción de los sentidos intersubjetivos sobre el uno y el otro, mismos que a su vez, van a incidir indudablemente en el comportamiento de los sujetos, ya sean pertenecientes al mismo grupo social o no.

Esto se clarifica fuertemente a partir de lo que Bourdieu denomina **capital cultural** o lo que Schutz, denominaría **acervo de conocimiento a mano** (*stock of knowledge at hand*), conjunto de conocimiento al alcance de la mano y que está compuesto de tipificaciones del mundo del sentido común.

En el caso de Schutz, el acervo de conocimiento a mano cumple entre otras funciones, situar e interpretar cada relación social o el procesamiento de la doble contingencia (ego - alter); de acuerdo a la situación biográfica del individuo y los elementos complementarios específicos, derivadas de las coordenadas de la matriz social que básicamente son

espaciales o geográficos y temporales o históricos que tienen importancia fundamental para la realidad del sentido común.

Este acervo de conocimiento a mano, está formado por las tipificaciones compartidas por el mundo social; que posibilita que todos los actores se encuentren en la capacidad de coordinar sus acciones porque están equipadas con este conocimiento del mundo de la vida cotidiana que incluye un amplio repertorio de tipos de cursos de acción y tipos personales y porque ese conocimiento de sentido común es presupuesto y posee un origen y aprobación sociales.

Ahora bien, en el caso del **capital cultural**, Bourdieu le otorga especial interés al punto tal que señala que la dominación fundada en el capital cultural es mucho más fuerte y estable que una dominación fundada solo en el capital económico. Arriba a esta conclusión, porque considera que es precisamente en el campo escolar donde es ampliamente perceptible una mayor semejanza entre la cultura de una clase social (burguesía) y la cultura escolar que desde ya, condiciona las posibilidades de aprendizaje y éxito escolar.

Dicho de otra forma, quienes provienen de una determinada clase social, resultan ser los herederos de una herencia que no sólo es de tipo económica sino sobre todo cultural, esto en razón de que la variable educativa -capital cultural., representa un poderoso y fuerte principio de diferenciación similar al que ejerce el capital económico.

Es de destacar en ese sentido, que los sistemas simbólicos de los que hablamos sirven de marco condicionante de las representaciones y prácticas sociales de los sujetos.

Sin embargo, en la medida en que la solidez y la legitimación de una representación aparezca en entredicho –sea por ser ésta vulnerable, dispersa o poco definida- las posibilidades de negociación de significados aumentarán. Es decir, la escasa solidez representacional del significado aceptado genera comunicaciones (interpretaciones y comprensiones) conflictivas en términos de reconocimiento de ese significado, provocando el incremento de las posibilidades de negociación de los mismos, es decir, la posibilidad de resignificación. Pero cuando la representación es sólida, los significados resultan

fácilmente entendibles, se reducen las posibilidades de negociación, puesto que todo aparece dicho.

Conviene clarificar la diferenciación entre entendimiento y comprensión. El entendimiento es una manera de identificación y/o reconocimiento de los sentidos en tanto proceso social. Es decir, es una resultante del posicionamiento en la esfera de los significados intersubjetivos que tienen de marco un sistema simbólico común, pero no necesariamente aceptado, sino impuesto por la larga trayectoria de lucha y legitimación de los mismos entre los grupos y agentes sociales diferentes.

Por su parte, la comprensión supone la fusión e intercambio reflexivo de los significados y no su simple reconocimiento. Es decir, supone un esfuerzo extra, una toma de postura crítica y reflexiva que va estrechamente ligado a esa larga trayectoria por la lucha y legitimación de los significados. Tal lucha, obedece a las relaciones históricas de dominación entre los grupos y los agentes sociales; lo que implica que los sujetos despliegan no sólo su experiencia biográfica, sino también su experiencia histórica mediante la proyección de sus representaciones y creencias (significados), gestadas también en colectividad y siempre en relación con el otro.

Tanto Bourdieu, con sus conceptos de estrategia y sentido del juego, como Schutz desde su concepto de experiencia de vida del sujeto (o situación biográfica), permiten afirmar el peso de la subjetividad en estos procesos, otorgándole al sujeto cierta libertad de decisión, pero al mismo tiempo clarifica las dimensiones de límite, toda vez que se comprende –a decir de Schutz-, que el repositorio de conocimientos y experiencias pasivas del sujeto puede servir de base natural a una práctica y a una creencia que, en tanto habitual, el sujeto tiende a considerar correcta, legítima e incuestionable antes, durante y después de la interacción.

A ello va estrechamente vinculado el proceso de incorporación de lo social (el cuerpo habituado de Bourdieu), que el sujeto viva como experiencia en la construcción de su sí mismo en tanto sujeto perteneciente a un grupo social determinado que ocupa a su vez, un espacio específico en el campo social. Esta ubicación le confiere al sujeto un sentido

de pertenencia real y simbólico, que lo coloca en disposición a pensar y actuar de manera concreta, una vez que dicho sentido de pertenencia se active mediante el sistema simbólico que le sirve de referencia para definirse como sujeto y como miembro de un grupo social determinado, distinto, diferente de otros

Finalmente, después de haber realizado un recorrido teórico conceptual de las teorías desarrolladas, conviene esbozar algunas ideas básicas acerca del **significado** que, desde ya, es un concepto **polisémico**. Siguiendo a Berger y Luckman, el significado tiene que ver con la construcción de éste a través de un acto de comparación entre objetos, eventos o palabras.

Esto tiene que ver con el proceso de dar sentido a algo y se logra al relacionar ese algo con otras cosas ya conocidas producto de la experiencia (vivencia) en un mundo significativo, que incluye las contingencias sociales y naturales que definen el contexto particular, donde operan los procesos conductuales, dentro de los cuales está la construcción del significado, la cual no es estática, por el contrario, es dinámica y capaz de producir cambios en ese significado a consecuencias de un reencuentro o un reenmarque mediante el cual, el significado se reubica y se relaciona con cosas diferentes.

Por lo mismo, el significado es interpretativo en tanto que el sujeto desarrolla su propia comprensión de los objetos, fenómenos, eventos y situaciones en el mundo desde la perspectiva de sus experiencias. El proceso de construcción del significado se da precisamente en la interacción/interrelación con (es decir, se acepta la existencia “de”, con el o los cuales interactúa).

Cada persona como ser interpretativo de su mundo, de su realidad cotidiana, en cierta medida, se adapta a las contingencias presentes en éste; es decir, se suscita un proceso de interacción y afectación mutua entre el individuo y su mundo, puesto que el significado como tal está en el encuentro –en un tiempo y una memoria histórica o no- con el otro el cual es siempre relativo y dialéctico, en la interacción entre el individuo y el mundo y el grado de profundidad se va dando en el curso del tiempo, a través de la experiencia directa

## CAPITULO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 3.1. Diseño de la Investigación

El presente estudio, corresponde a una investigación con enfoque comprensivo-interpretativo. Es decir, un estudio de corte **CUALITATIVO**.

La investigación **cualitativa** es utilizada principalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, fundamentalmente por la especificidad de su opción epistemológica –es decir, su inscripción en el paradigma comprensivo interpretativo-, y por considerar “*una sucesión de operaciones y de manipulaciones técnicas intelectuales que un investigador hace experimentar a un objeto o fenómeno humano para hacer que surjan de él las significaciones tanto para él como para los demás*”<sup>135</sup>.

Precisamente, por las características del presente estudio, se ha elegido la investigación cualitativa por ser inductiva, holística, interactiva, reflexiva, naturalista, humanista, rigurosa, abierta y, principalmente, porque permite llegar a las *estructuras profundas de sentido*, afín de arribar a una comprensión integral del fenómeno estudiado que, en el caso concreto, está orientado a conocer el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba – República de Bolivia.

Por lo mismo, conviene también dejar establecido que lejos de buscar muestras representativas de un universo específico, lo que se busca, es privilegiar una adecuada elección de los informantes claves, con base en el conocimiento, las percepciones y experiencias vivenciales que poseen, para de esta manera  **saturar el espacio simbólico**  del área o tema a abordarse.

Ahora bien, con relación a la elección del diseño que ha orientado la investigación, corresponde al **ESTUDIO DE CASOS**, el cual es definido como “*una técnica particular de recogida de datos, de configuración y de tratamiento de la información que trata de*

---

<sup>135</sup> MUCCHIELLI, Alex. “Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales”. Ed. SINTESIS. España. 2001. p.67.

*explicar el carácter evolutivo y complejo de los fenómenos que conciernen a un sistema social que tiene sus propias dinámicas*<sup>136</sup>.

Se espera que el estudio de casos abarque la complejidad de un caso particular, en virtud de que estudiamos ese caso por tener un interés muy especial en sí mismo y porque interesa el detalle de las interacciones que se suscitan en sus contextos reales.

Dicho de otra forma, el estudio de casos es *“un examen completo o intenso de una faceta, cuestión, o quizá los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”*<sup>137</sup>.

Por lo mismo, el estudio de casos se adecua efectivamente a nuestra investigación en razón de que posibilita el abordaje del estudio, procurando analizar las estructuras profundas de sentido presentes en el caso de esta investigación, en el mundo simbólico capturado mediante discursos sociales (significados) de los participantes (estudiantes de la Carrera de Psicología), recopilados en las técnicas elegidas para esta finalidad (grupo focal y entrevistas en profundidad). Es decir, comprender el significado que le atribuyen los estudiantes a las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba, República de Bolivia.

### **3.2. Sujetos de la Investigación**

Acerca de la elección y conformación de la muestra y los sujetos del presente estudio, estos fueron elegidos de la siguiente manera:

Para el caso de la elección de la muestra se tomó en consideración criterios de conocimiento, comprensión y pertinencia que hacen referencia a la estructura particular y a la génesis del objeto de estudio que posibiliten la efectiva selección y focalización

---

<sup>136</sup> MUCCHIELLI, Alex. op. cit. p. 102.

<sup>137</sup> RODRIGUEZ, Gregorio, GIL, Javier, GARCIA, Eduardo. "Metodología de la Investigación Cualitativa". Ed. ALJIBE. Bogotá – Colombia. 1999.p.91



precisa de los participantes-actuales que reproduzcan mediante sus discursos, información significativa sobre la investigación realizada (muestra estructural).

Tal es así que la muestra aplicada en el presente estudio corresponde a una **muestra estructural**, mediante el cual, se busca *“localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar”*<sup>138</sup>; con base en el conocimiento que poseen los informantes claves sobre el tema y del campo de estudio.

Cabe señalar que este *“proceso no se basa –como en otros enfoques de investigación-, en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor como fuentes de información y, por tanto, la elección de uno de ellos es mera cuestión de azar. Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen con ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad”*<sup>139</sup>.

Precisamente, la *“muestra estructural se centra en los huecos (silencios o límites en el espacio y en las fronteras o límites en el tiempo): en el espacio, las zonas polarizadas y en el tiempo las fases transicionales”*<sup>140</sup>. De ahí que no es relevante la cantidad sino la composición adecuada de los grupos, dado que un mayor número de los mismos, no supone más información, sino que puede implicar mayor redundancia; es decir, repetición de las claves de los discursos ya obtenidos.

Ahora bien, con relación a las **personas**, señalar que las mismas fueron elegidas en función de los objetivos de la investigación y en concordancia con las características de la muestra elegida (muestra estructural). Tal es así que los sujetos que participaron del estudio, ascienden a un total de catorce estudiantes de séptimo semestre de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). De los cuales, ocho estudiantes participaron del **grupo focal** y seis de las **entrevistas en profundidad**.

---

<sup>138</sup> DELGADO, Juan M y GUTIERREZ, Juan. “Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales”. Ed. SINTESIS. Madrid – España. 1999. p.77.

<sup>139</sup> RODRIGUEZ, Gregorio, GIL, Javier, GARCIA, Eduardo. op. cit. p. 135.

<sup>140</sup> IBAÑEZ, Jesús. “Nuevos Avances en la Investigación Social. La Investigación Social de Segundo Orden”. Revista. SUPLEMENTOS. Nº 22. – Ed. ANTHROPOS. Barcelona - España. 1990. Citado por DELGADO, Juan M y GUTIERREZ, Juan. op. cit. p. 78.

Las razones por las que se decidió trabajar con este nivel están dadas principalmente por el hecho de que estos estudiantes, han cursado el 75% de las asignaturas, restándoles sólo el 25% (tres semestres de los diez previstos), para la culminación del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. Además mencionar que a partir de este nivel, se da por finalizado la aprobación de asignaturas troncales del ciclo común y el ingreso a la etapa de Talleres; tal como establece el reglamento de Titulación Académica aprobado por el Reglamento de Funcionamiento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Por lo mismo, consideramos que los estudiantes de este nivel cuentan con un amplio bagaje de conocimientos que lo habilitan al ingreso a talleres, la elección de las áreas de especialización profesional, representando a una población estudiantil -dada su vivencia académica transcurrida a lo largo de tres años y medio-, que perfectamente pueden reflexionar desde su propia óptica -guiados por su experiencia vivida-; identificar el sentido de la acción del docente en el aula –con esto nos referimos a las metodologías de enseñanza-, según la intención del actor (docente) y reconocer el contexto al que la acción pertenece y desde donde obtiene sentido (significado).

### **3.3. Técnicas Aplicadas Para la Obtención de Información**

Las técnicas de recolección de información aplicadas en el presente estudio fueron la **entrevista en profundidad**, la **observación** y el **grupo focal**; las cuales permitieron abordar el objeto de estudio desde una perspectiva más amplia y global, con la finalidad de adentrarnos en las estructuras profundas de sentido presentes -en el caso de esta investigación-, en el mundo simbólico capturado mediante discursos sociales (significados) de los participantes.

Con relación al **Grupo focal**, señalar que es una técnica de reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Cuando se logra generar un ambiente adecuado y se controlan las variables necesarias, se obtiene información valiosa

tanto del contexto, relaciones y actores directamente involucrados en la temática en estudio.

El grupo focal -también denominada “focus group”-, es considerada una “*técnica de recolección de información, es una de las que en los últimos tiempos ha recibido más atención en su uso....principalmente en la discusión de problemáticas importantes que afectan a conglomerados humanos específicos*”<sup>141</sup>. Por lo mismo, conlleva una interacción intensa entre los participantes acerca de un tema específico, resultando ser una interesante estrategia si lo que se busca, es generar una amplia gama de información dentro de un equipo o grupo de trabajo representativos que vive o enfrenta un mismo problema, de quienes es posible obtener información rápida y fidedigna que permite ahorrar muchos recursos de tiempo y de orden financieros entre otros.

Mencionar también que para la ejecución de esta técnica, se tomó en consideración algunos criterios como ser:

- Constitución del grupo focal ideal, en el cual se tomó en cuenta su estructuración, en tanto constituye una unidad de análisis en sí mismo, que comparten ciertas características comunes (aula, asignaturas, docentes).
- El tamaño del grupo focal, el cual estuvo conformado por un total de **ocho participantes** que es considerado un número ideal y apropiado para realizar esta técnica.
- La selección de los participantes del grupo focal tuvo como requisito básico, la existencia de predisposición, interés y motivación a participar del mismo.

Con relación a este último, señalar que fue importante en razón a que las personas que formaron parte del grupo focal mostraron en todo momento su compromiso, predisposición y voluntad a participar del grupo focal; lo cual permitió –para efectos de nuestro estudio–,

---

<sup>141</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. “Investigación Cualitativa”. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. Universidad de Antioquía. Ed. ARFO. Bogotá – Colombia. 2002. p. 145.

cubrir un máximo de tópicos relevantes; la generación de datos muy específicos sobre el tema de estudio; la adecuada interacción participantes – moderador-participantes, diálogo conversacional logrado en el grupo focal, que en determinados momentos posibilitó llegar a una especie de “catarsis”; es decir, a una verdadera exploración a profundidad de las emociones y sentimientos de los participantes del grupo focal.

Con relación a la **entrevista en profundidad**, señalar que ésta técnica fue aplicada a **seis estudiantes** tomando en consideración criterios de polaridad con la finalidad de realizar comparaciones en un contexto similar (aula, asignatura, docente); para lo cual, se procedió a elegir tres estudiantes con promedios altos y tres estudiantes con promedios bajos obtenidos en base a su historial académico.

La entrevista es ampliamente ideal para rastrear las estructuras profundas de sentido, a las cuales el análisis cuantitativo difícilmente podría acceder. Por lo mismo, necesariamente se encuentra *“basado en la empatía del entrevistador para con el actor entrevistado, que se emplea para recoger informaciones ligadas a la subjetividad de los actores (descripción, puntos de vista, análisis sentimientos..)”*<sup>142</sup>.

Es considerada la técnica más ideal para *“obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”*<sup>143</sup>; posibilitando además, que los participantes expresen con espontaneidad, sinceridad y amplitud sus percepciones y puntos de vista sobre la temática planteada en un *“claro afán de localizar discursos que cristalizan no tanto los metalenguajes de colectivos centralmente estructurados, sino las situaciones de descentramiento y diferencia expresa”*<sup>144</sup>.

Con la entrevista mostramos especial interés por la función emotiva o expresiva de los sujetos (estudiantes) entrevistados, en la intención de conseguir expresiones directas de sus actitudes, ante aquello que constituye su mensaje, su discurso, que sin duda, es

---

<sup>142</sup> MUCCHIELLI, Alex. op. cit. p. 89.

<sup>143</sup> DELGADO, Juan M y GUTIERREZ, Juan. op. cit. p. 226

<sup>144</sup> ibid. p. 226

reflejo pleno de su propia subjetividad; apreciándose en los entrevistados un Yo de la comunicación que expresa emociones, actitudes ante aquello que es su mensaje.

Un *“yo especular o directamente social que aparece como un proceso en el que el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del otro generalizado, esto es, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece”*<sup>145</sup>. Lo que se aspira lograr con esta técnica es que el entrevistado, lejos de expresar un yo individualista y racionalizado, exprese más bien, un *“yo narrativo, un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia”*<sup>146</sup>.

Asimismo, conviene señalar que la entrevista es ampliamente propicia para el presente estudio, en virtud de que establece una *“conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado”*<sup>147</sup>. Si bien no existen reglas preestablecidas, acerca de la forma de llevar adelante la entrevista, menos sobre la manera de conducirse del entrevistado, el cual –al igual que el grupo focal-, necesariamente se aprende en la acción en el desarrollo y ejecución plena de la técnica.

En el caso de la **observación** señalar que fue una técnica complementaria que permitió participar realmente en la vida y actividades de los objetos observados. Es decir, el aula comprendida como el espacio académico universitario donde tiene lugar la producción de significados en ámbitos formales por parte de los estudiantes sobre las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología.

La observación *“implica la idea de una atención sostenida dedicada a una realidad social y, antes de comenzar ese proceso, el investigador debe tener en mente la problemática*

---

<sup>145</sup> DELGADO, Juan M y GUTIERREZ, Juan. op. cit. p. 226

<sup>146</sup> ibid. p. 226

<sup>147</sup> ibid. p.228

que se ha fijado, pues se trata de concentrarse en un objeto preciso”<sup>148</sup>. Por lo mismo, la observación permitió –en el caso de nuestro trabajo-, realizar separaciones evidentes que se manifiestan ampliamente entre lo que se dice que se hace y lo que se hace realmente en el aula.

Las sesiones de observación fueron llevadas a cabo en las horas académicas asignadas a las asignaturas de **Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa, Técnicas Projectivas II y Dinámica de Grupos**, registrándose la información a través de notas de campo, en un tiempo promedio de observación de 25 a 30 minutos y por un período de seis sesiones (1 mes), en una condición de docente invitado, facilitador y guía de los aprendizajes, que favoreció penetrar en la cotidianeidad del aula, las interacciones de los estudiantes con los docentes durante el proceso educativo de aula; el desempeño pedagógico docente, el clima de aula y su cotidianeidad natural sin modificaciones o transformaciones notables, las características de las estrategias de enseñanza, los gestos, las actitudes y cambios de conducta –tanto de docentes y estudiantes- que fueron surgiendo como producto de la acción pedagógica desplegada.

### 3.4. Criterios de Credibilidad

Al ser la investigación cualitativa un proceso empírico de producción y, por lo mismo, un proceso concreto, socialmente condicionado, multidimensional, abierto, contingente, y en ese sentido, nunca controlable de forma absoluta. De ahí que su orientación posee una *“totalización ex-post del sentido real del proceso (y la valoración ad-hoc de sus incidencias y elementos concretos) debe ser igualmente asumida y definida por la subjetividad en situación del propio sujeto (personal o colectivo) investigador”*<sup>149</sup>.

Las prácticas cualitativas constituyen una forma más o menos simulada y controlada de reproducir las formas de intercambio simbólico de la praxis social real, libre de comprensiones totalizadoras, respondiendo así a la lógica del sentido concreto; cual es una característica básica de la lógica situacional de la práctica social misma en el que se

---

<sup>148</sup> MUCCHIELLI, Alex. op. cit. p. 226.

<sup>149</sup> ibid. p. 90.

sitúan diversos fenómenos simbólicos (significaciones de los discursos/sentidos de un proceso motivacional), los cuales no pueden ser absolutizados, menos reducidos en su complejidad.

Ahora bien, en la investigación cualitativa –a diferencia de la investigación cuantitativa-, tanto la validez y la confiabilidad que se relacionan de forma directa con la calidad del estudio, son analizados y tratados a la luz de criterios de credibilidad, Para lo cual, con fines de asegurar la credibilidad, se ha optado por la realización de un proceso de triangulación de la información obtenida, la cual por un lado, tuvo un carácter teórico y también metodológica. La triangulación en el ámbito de la investigación cualitativa *“supone que cuanto más datos diferentes obtenga el investigador a propósito de un mismo problema, más rica será su interpretación y mejor podrá confiar en ella”*<sup>150</sup>.

Así la **triangulación metodológica** de validación es *“una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas.....permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos”*; dicho de otra forma, con la triangulación metodológica se describe un estado mental del investigador que intenta activa y conscientemente sostener y corroborar los resultados de su estudio.

Recurrimos a la triangulación por dos razones: la primera hace referencia a la naturaleza de los fenómenos estudiados, que al ser dinámicos y evolutivos, es poco improbable hallar técnicas de recogida de datos capaces de capturar toda la riqueza de estos fenómenos; y segundo porque tiene que ver directamente con la posición que como investigadores ocupamos en la investigación del objeto de estudio; puesto que el investigador como sujeto en ningún momento actúa ajeno al margen o distante del estudio, sino que existe y está presente en todo momento, en tanto es sujeto, ser pensante y constructor de significados a partir de los datos de su investigación.

---

<sup>150</sup> MUCCHIELLI, Alex. op. cit. p. 347.

*“La estrategia de triangulación permitirá entonces al investigador objetivar sus pistas de interpretación animándole a recorrer fuentes diversas de verificación, de corroboración”<sup>151</sup>.*

De esta forma, con la finalidad de verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos se procedió a combinar técnicas diversas de recogida de datos como son la **entrevista en profundidad** y el **grupo focal**; las cuales fueron complementadas con la **observación directa** reiterada (es cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de estudiar), que si bien, no tuvo la misma relevancia e importancia que las dos anteriores, desempeñó un papel de apoyo y complementación preponderante, principalmente en lo concerniente a la recogida de imágenes de la gestualidad expresiva de los sujetos durante las sesiones de diálogo conversacional tanto en el grupo focal y en la entrevista en profundidad.

Finalmente, con relación a la **triangulación teórica**, señalar que tiene que ver con el soporte de las teorías que sustentan nuestra investigación y que giran en torno a tres posturas teóricas:

- *Pierre Bourdieu con los planteamientos de Campo, Habitus y Capital Cultural*
- *Berger y Luckman con la fenomenología social, concretamente con el conocimiento de la vida cotidiana*
- *Alfred Schutz con la fenomenología del mundo social, y concretamente con la intersubjetividad del mundo de la vida y el mundo de la vida cotidiana*

Tomando en consideración tales planteamientos teóricos, se construyó una articulación teórica conceptual básica que contribuya en la comprensión del presente estudio y que gira en torno al **Campo, Habitus, Capital Cultural, Intersubjetividad y Significado**.

---

<sup>151</sup> MUCCHIELLI, Alex. op. cit. p. 347.



## CAPITULO IV. PRESENTACION DE RESULTADOS

### 4.1. Aspectos Generales

En este capítulo se presenta el proceso de análisis e interpretación de los discursos emanados por los sujetos que fueron parte del estudio (estudiantes del séptimo semestre de la Carrera de Psicología).

El sistema empleado para el mismo, se basa en la propuesta de Alex Mucchielli denominada análisis de contenido, la cual está *“orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos”*<sup>152</sup>. Partiendo de tal supuesto, se procedió a realizar un profundo análisis del corpus de datos (discursos) obtenidos mediante las técnicas de recolección de información aplicada (entrevista en profundidad, grupo focal, observación).

*“...La técnica del trabajo cualitativo sobre un corpus y en el algoritmo de construcción de un edificio conceptual, reposa en un examen sistemático previo de datos, al que vuelve constantemente a lo largo del análisis, al mismo tiempo que levanta a un nivel cada vez mayor las categorías más significativas del fenómeno que se estudia”*<sup>153</sup>.

Con los datos recogidos en las grabaciones, se realizó la transcripción en su totalidad de los discursos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad así como del grupo focal. La siguiente etapa consistió en la realización de lecturas reiteradas y continuadas del corpus de datos que posibilitaron la codificación o enumeración de temas emergentes organizados en una matriz explicativa.

Posteriormente, se procedió a la construcción de categorías con el apoyo de teorías fundamentales para la comprensión del fenómeno de estudio. Al respecto Mucchielli señala que lo *“importante en el análisis cualitativo es ver que esta categorización se hace sin rejilla teórica y conceptual a priori y que puede también lograr la invención de un*

---

<sup>152</sup> MUCCHIELLI, Alex. op. cit. p. 69

<sup>153</sup> ibid. p. 69.

*concepto nuevo o interdisciplinar*<sup>154</sup>. De ahí que la construcción de categorías representa un nivel relativamente alto de abstracción. Finalmente, se procedió a establecer relaciones entre las categorías construidas a partir de los discursos obtenidos.

El resultado del razonamiento inductivo aplicado a los datos, la relación e interrelación de las teorías que sustentan el presente estudio, orientaron la construcción de las siguientes categorías que a continuación se detallan:

- **Categoría Estrategias de Enseñanza Docente**
- **Categoría Caracterización del Acompañamiento Docente**
- **Categoría Atención a las Necesidades de Aprendizaje de los Estudiantes**
- **Categoría Interacción Profesor - Estudiante**

Por último, señalar que los resultados obtenidos se dividieron en dos niveles de análisis: en un primer nivel se describen e interpretan los datos obtenidos (corpus) a través de las técnicas aplicadas (observaciones reiteradas, entrevistas en profundidad y grupo focal).

En un segundo nivel de análisis se presenta algunas tipificaciones construidas desde la fenomenología que dan cuenta de las metodologías de enseñanza docente destacables ideales que ejercen influencia favorable en el aprendizaje de los estudiantes.

Tales tipificaciones fueron posibles gracias al **análisis estructural** de los discursos, cuyos alcances bien pueden ser descritos en dos fases: *“una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica de una situación de interacción comunicativa”*<sup>155</sup>. Dicho de otra forma, el punto de partida del análisis estructural no es otra cosa que la *“comprensión del sentido que tiene para los actores un discurso determinado. En este*

---

<sup>154</sup> MUCCHIELLI, Alex. op. cit. p. 30

<sup>155</sup> MARTINIC Sergio V. (1992). "Análisis Estructural: Presentación de un Método para el Estudio de Lógicas Culturales. Investigación para la Acción". Estrategias de Capacitación. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Agosto. Santiago de Chile. 1992. p. 7

*sentido alude a los significados profundos que un sujeto produce de acuerdo a su contexto y modelo cultural*<sup>156</sup>. En este sentido, se aplicó dicha técnica para extraer y analizar los ejes profundos de significado a través del análisis de cruce semántico.

#### **4.2. Análisis de los Datos de Primer Nivel**

La construcción de categorías, resultado del análisis e interpretación de los discursos (corpus) de los estudiantes seleccionados como sujetos de estudio, reflejan su pensamiento en relación al significado que le atribuyen a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología y que se deriva de la práctica desplegada en las aulas. Ello permitió diferenciar dos dimensiones ampliamente interrelacionadas e inherentes al proceso educativo (enseñanza y aprendizaje). La primera, referida a la visión holística del trabajo docente en el aula, donde las categorías **“estrategias de enseñanza”** y la **“caracterización del acompañamiento docente”**, pueden enmarcarse en la consideración de elementos de base para el análisis y reflexión objetiva del sentido de las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes desde la perspectiva de los estudiantes.

La segunda dimensión, estrechamente vinculada con la primera, en tanto que posibilitan la consideración de los actos del discurso –desde los estudiantes-, que se inscriben en la acción –proceso socioactivo-, las nociones de poder, distancia o posicionamiento social que están mediados por las expresiones, afirmaciones que reflejan la construcción de significados por parte de los actores sociales (estudiantes). Estas categorías son la **“atención a las necesidades de aprendizaje”** y la **“interacción profesor-estudiante”**; los cuales son considerados elementos de base que se involucran como parte constitutiva de puesta en acción de las estrategias de enseñanza y el acompañamiento desplegado por los docentes en el aula.

Así, las categorías mencionadas (*estrategias de enseñanza, acompañamiento docente, atención a necesidades de aprendizaje de los estudiantes e interacción profesor-*

---

<sup>156</sup> ERRAZURIS, Margarita; GONZALES, Roberto y otros. “Demandas Sociales a la Educación Media”. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. Ministerio de Educación. Santiago – Chile. 1994. p. 100.

*estudiante*), constituyen importantes referentes o dispositivos teóricos para el análisis e interpretación de los discursos de los actores sociales (estudiantes de la Carrera de Psicología), seleccionados como sujetos de estudio, reflejando su pensamiento en relación a un fenómeno concreto que se enmarca en el conocimiento y comprensión del significado que le atribuyen a las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba, República de Bolivia.

Con base en lo expuesto y asumiendo como fundamento las expresiones, afirmaciones y reflexiones de los actores sociales entrevistados (estudiantes), se procedió a la definición de las categorías mencionadas.

- ***Estrategias de Enseñanza Docente:*** Proceso a través del cual el docente va adquiriendo las habilidades en la construcción de acciones concretas que le permiten atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; pero fundamentalmente la posibilidad o disposición de pensar y de repensar su trabajo con los estudiantes en el aula.
- ***Caracterización del Acompañamiento Docente:*** Proceso a partir del cual se guía y orienta al estudiante en la consecución de las metas educativas y donde el aula se constituye en un verdadero espacio para la convivencia cotidiana.
- ***Necesidades de Aprendizaje de los Estudiantes:*** Se refiere a la necesidad de tener en cuenta la individualidad del estudiante al momento de ejercer la acción educativa. Tal comprensión de las necesidades de aprendizaje por parte del docente, conlleva desde ya, enseñar a los estudiantes no sólo a conocer su propio proceso cognitivo, sino también a concebir sus propias estrategias y estilos de aprendizaje sobre la base de sus necesidades; los cuales contribuirán significativamente a la autorregulación de su aprendizaje y, por ende, al desarrollo de la independencia cognoscitiva.

- **Interacción Profesor – Estudiante:** Relación interpersonal bajo el cual se desarrolla el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) de aula y que además se encuentra mediada por una serie de elementos como ser las características de los actores (profesor-estudiante), hasta sus experiencias de vida y creencias, lo cual configura un espacio de relaciones que sólo son posibles entre ese grupo de personas. Asimismo, implica la construcción de un ambiente de aprendizaje donde se reconozcan las aptitudes, valores e intereses de los sujetos aprendices, tomando en consideración la diversidad que ahí se encuentra, sin perder de vista el hecho de que el ser humano es sujeto y objeto de su propio conocimiento

#### **4.2.1. Descripción e Interpretación de los Datos Obtenidos a Través de las Observaciones Reiteradas**

La observación reiterada fue realizada por el tesista, en una condición de docente invitado, facilitador y guía de los aprendizajes, lo que favoreció penetrar en la cotidianidad del aula, las interacciones de los estudiantes con los docentes durante el proceso educativo de aula; observar el desempeño docente, las características de las estrategias de enseñanza, los gestos, las actitudes que fueron surgiendo como producto de la acción pedagógica desplegada por el docente.

Esta información fue importante en tanto permitió contar con mayores elementos de apoyo complementarios a los datos obtenidos con la aplicación de las entrevistas y el grupo focal, así como una adecuada familiarización con el entorno universitario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Dada la condición de expositor invitado para presentar ponencias sobre Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa, Técnicas Proyectivas II y Dinámica de Grupos, permitió por un lado participar activamente del trabajo de aula desarrollado por el docente titular de la asignatura; por otro lado permitió adquirir la plena confianza y aceptación de los estudiantes a la participación del sujeto externo (docente expositor investigador), evitando de esta forma, que se genere distorsiones o cambios notorios al normal desarrollo pedagógico cotidiano desplegado en las horas de clase establecidas.

Por lo mismo, las sesiones de observación fueron llevadas a cabo en las horas académicas asignadas a las asignaturas descritas, registrándose la información a través de notas de campo, en un tiempo promedio de observación de 25 a 30 minutos y por un período de seis sesiones (mes).

Entre los rasgos sobresalientes registrados en las notas de campo, resaltan las referidas al clima de aula caracterizado por una marcada formalidad y solemnidad de la acción pedagógica desplegada por el docente, quien toma la palabra, procede a iniciar las sesiones de clase realizando un breve recordatorio de los contenidos abordados en la sesión anterior. Sin mayor preámbulo a la interpelación que pudiese surgir respecto a la comprensión de la unidad avanzada, procede a continuar la clase utilizando el data display, proyectando algunos puntos centrales de la unidad a desarrollarse.

Llama la atención que durante la exposición, el docente muestre especial interés y preocupación a la proyección de las láminas expositivas, que por dirigir la mirada visual hacia los estudiantes. Tal actitud denota su interés y preocupación por el avance de la unidad temática, dejando en segundo plano si tales contenidos realmente están siendo comprendidos por los estudiantes.

En determinados momentos de la presentación expositiva del docente, cuando surgen las interrogantes e inquietudes se observan actitudes, gestos (inquietud, manos levantadas), que buscan llamar la atención del profesor con el objeto de que realice un alto y proceda a repetir o aclarar lo expuesto. Ante tales gestos el docente responde: ***“Un momento...ya finalizo con esto y luego aclaramos sus dudas....les parece?...” (Notas etnográficas).***

Tal respuesta genera por un lado, un desencanto y desmotivación en los estudiantes por seguir la exposición del docente, mostrando gestos que van desde la resignación, la molestia o la incomodidad que genera la actitud asumida por el docente. Pero por otro lado, no hace otra cosa que ratificar la percepción de imagen que tiene el estudiante sobre el docente como aquel que tiene el conocimiento, una persona distante y preocupada por su profesión que poco o nada se esfuerza por contribuir en la construcción de un ambiente de confianza y de motivación que propicien el aprendizaje de los estudiantes.

A esto, se suma la forma o manera como emite la instrucción referida al hecho de que una vez finalizada su exposición, recién procederá a aclarar las dudas, observándose una supremacía y firmeza a cumplir la instrucción que bien puede ser entendido como el libreto o formato de clase bajo el cual está dispuesto a trabajar. Es decir, que, a criterio del docente, este es el mejor escenario que posibilita la construcción de aprendizajes en los estudiantes, mostrando con ello una concepción pedagógica tradicionalista y falta de predisposición a modificar o transformar su desempeño en el aula.

Por su parte, frente a tales acciones asumidas por los docentes, los estudiantes asumen diversas actitudes que van desde la resignación a la monotonía del trabajo de aula; el desinterés a la exposición del docente expresado en la conversación y diálogo en voz baja que entablan con sus compañeros de banca; otros prefieren utilizar el audífono de su MP3 para escuchar música, toman notas de aspectos sobresalientes de la exposición. Gracias a la ubicación que ocupamos en la parte posterior del aula, pudimos escuchar y tomar nota de algunos comentarios y calificativos acerca del trabajo docente como ser:

***“.....uuufff.. que termine la clase...quiero irmeeeee...!!!...” (Notas etnográficas)***

***“Si no,...esta aburrido.... Después que clase tenemos?.....¿Hiciste la práctica de Dinámicas de Grupos?” (Notas etnográficas)***

***“Vámonos...vámonos...Hoy hay fiesta en Derecho... se animan?...” (Notas etnográficas)***

***“Nooo...todavía...al parecer éste va a llamar lista al final de la clase...vahhh..” (Notas etnográficas)***

***“Mañana es sábado...vamos de compras?...” (Notas etnográficas)***

***“Listo... pero quedémonos... un ratito mas para contestar presente...jajaajajaaa...” (Notas etnográficas)***

Tales reacciones muestran el desinterés y la falta de motivación hacia el trabajo desplegado por el docente, dejando en segundo plano la exposición e importancia de los contenidos desarrollados, debido a la falta de creatividad e incorporación de dinámicas innovadoras en el aula, que superen la rutinización y la monotonía del ambiente de aula.

Llama la atención un comentario emitido por un estudiante en el aula que textualmente señala: **“Este docente es tan mecánico, repite lo mismo, lo mismo como grabadora...”... “creo que no tiene ganas de trabajar...” (Notas etnográficas).**

Siguiendo Schutz, podríamos señalar que los estudiantes realizan tipificaciones en tanto el *“hablar del otro y nuestro escuchar son experimentados como una simultaneidad vivida”*<sup>157</sup>. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, pues significa que el estudiante capta la subjetividad del “otro” (docente), con quién comparte una realidad (en este caso el aula como espacio universitario). A partir de las tipificaciones, el estudiante elabora formas o especies de parámetros o marcos de regulación al fenómeno del comprender y del vivenciar que experimenta en el aula; observando a un docente que cumple un rol de enseñanza tradicional, exposición magistral, desmotivado, sumido en la monotonía de su labor académica. Tales tipificaciones son válidas y aceptadas hasta que surjan interferencias o cambios que den lugar a la modificación o transformación de las mismas.

A este hecho se suma la falta de comunicación e interacción docente–estudiante, la cual se reduce a lo estrictamente pedagógico evitando involucrarse en ámbitos de relacionamiento más personalizado e individualizado con los estudiantes, quienes asumen también una postura de distanciamiento hacia la postura del docente en el aula. **“Mira, parece que está de mal humor..., nos está gritando pues...” (Notas etnográficas).**

Las características de la relación profesor-estudiante desarrollada al interior de las aulas, corresponde a un tipo de interacción, que siguiendo a Mead correspondería a aquella donde el ser humano interpreta los gestos recíprocos que recibe o percibe del medio y actúa basándose en el significado que extrae de dicha interpretación. De tal manera, se van generando significados en los estudiantes, que pueden ser descubiertos por medio de

---

<sup>157</sup> SCHUTZ, Alfred. “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p.21.



la interpretación y, estos significados son necesariamente producto de todas aquellas acciones y/o dinámicas que se desarrollan en el interior de las aulas. *“Quienes participan en un proceso de interacción simbólica, deben elaborar sus respectivas líneas de conducta mediante la constante interpretación de las incesantes líneas de acción ajenas”*<sup>158</sup>.

Esta realidad da cuenta de la manera como los estudiantes van otorgando significado a las metodologías de enseñanza aplicadas por los docentes en el aula del cual son partícipes, y que influyen significativamente en su aprendizaje y, en general en su proceso de formación.

Dicho de otra forma, definen la situación vivenciada en la cotidianeidad en relación a las pautas observadas (gestos, actitudes, acciones) en el docente, que bien puede ser entendido como el “ministerio de enseñar” que les ha sido otorgado, con sus particularidades de rol específico de la profesión (docencia universitaria), que se legitima principalmente en su labor pedagógica del aula, la relación y el trato cotidiano que establece con los estudiantes en el aula, acciones tales que indiscutiblemente influyen en el proceso de aprendizaje y formación profesional de los estudiantes.

A este hecho también conviene mencionar las actitudes asumidas por el docente frente al surgimiento de algunas inquietudes y acerca de los contenidos temáticos desarrollados en el aula. Cuando ocurre esta situación, el docente prefiere finalizar la presentación de su exposición alegando que puede dar lugar a **“perder el hilo de la explicación” (notas etnográficas); “Miren....si ustedes me dejan continuar, volveré a repetir....creo que esas dudas han sido claramente explicadas anteriormente...así que pongan un poco más de atención...”(notas etnográficas)**; respuestas que poseen un tono de firmeza, molestia y hasta cierto punto irónica por la forma como interpela con el tono de voz el docente a los estudiantes, quienes se sienten aún mas cohibidos a siquiera inmutarse por intentar preguntar otra vez, por la forma poco asertiva, irrespetuosa, no empática, y hasta reprochable que reciben del docente.

---

<sup>158</sup> BLUMER, H. “El Interaccionismo Simbólico”. ED. HORA. Barcelona – España. 1982.p. 49

En términos de Pierre Bourdieu, a esto podríamos denominar como “*violencia simbólica*”, entendido como el “*poder de constituir el dato por la enunciación (de construir la realidad por el solo hecho de formularla), de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo*”<sup>159</sup>, Dicho de otra forma, es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas que es reconocida como algo legítimo, en virtud de que presupone cierta complicidad activa por parte de quienes están sometidos a él –en este caso los estudiantes-; pero que requiere como condición de su éxito que éstos crean en su legitimidad y en la de quién lo ejerce, en este caso el docente.

De esta forma, lo que se consolida con esta actitud, es legitimar un tipo de dominación otorgándole toda la fuerza de la razón a la razón (al interés) del más fuerte; lo cual desde ya, supone poner en marcha una violencia simbólica, violencia eufemizada que la hace socialmente aceptada y expresada en el poder de imponer significaciones y definiciones de la realidad para la acción.

Lo que pretendemos dejar establecido es que tales actitudes asumidas por el docente en el aula, muestran una falta de conocimiento y comprensión en el sentido de que no sólo se educa a los estudiantes desde los contenidos específicos que desarrolla en la asignatura sino que también lo hace desde el terreno de la interacción, de las relaciones humanas en el que están presentes –quiérase o no-, diversos contenidos éticos, valoricos y morales; en todo lo que el docente hace o no hace en el aula y en todo lo que ocurre en ella.

Por lo mismo, es evidente que la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes no está siendo debidamente tomada en consideración por el docente quién se encuentra más preocupado por cumplir el cronograma de avance de contenidos de su asignatura que bien puede ser mucho más importante dada la postura o construcción de modelo de docente que posee, su experiencia profesional o bien puede deberse a la necesidad de cumplir con las normas institucionales propias de la institución universitaria para efectos de la evaluación académica docente.

---

<sup>159</sup> BOURDIEU, Pierre. “Sur le pouvoir symbolique”. ANNALES ESC N°. 3. mayo-junio, París - Francia. 1977. pp. 405-411. Traducido por ALONSO, Luis Enrique. op. cit. p. 16

Retomando el sentido de las normas o exigencias institucionales que de alguna manera inciden en las acciones asumidas por el docente en el aula. Siguiendo a Goffman, podríamos señalar que en todas las instituciones existen normas establecidas, donde el individuo se ve sometido al cumplimiento de indicaciones otorgadas por las autoridades que dirigen la institución.

En las instituciones se *“manejan muchas necesidades humanas, mediante la organización burocrática de conglomerados humanos. Los sujetos se ven obligados a estar bajo una supervisión constante por parte del personal”*<sup>160</sup>. Sin dejar de lado el planteamiento que realiza Goffman al respecto de la institución como espacio social donde se producen las interacciones entre docentes y estudiantes y en el cual se desarrolla la tarea educativa; puede dar lugar a asumir en los docentes acciones y sentidos de superioridad, de marcado distanciamiento hacia el estudiante, de autoridad y relación vertical ejercido por parte del docente hacia los estudiantes.

#### **4.2.2. Descripción e Interpretación de los Datos Obtenidos a Través del Grupo Focal y las Entrevistas en Profundidad**

##### **4.2.2.1. Categoría Estrategias de Enseñanza Docente**

La tarea de enseñar no se reduce a la mera actividad de transmitir conocimientos, sino que ésta abarca acciones mucho más complejas y trascendentales como ser la capacidad docente de constituirse en facilitador del pensamiento crítico de los estudiantes. En tanto práctica social la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores que intervienen en la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte (espacio universitario).

La enseñanza es la función del docente que operativamente *“consiste en la dirección de actividades y la utilización de elementos para facilitar el aprendizaje de los alumnos”*<sup>161</sup>. Sostenida sobre procesos interactivos múltiples, las prácticas de la enseñanza cobran

---

<sup>160</sup> GOFFMAN, Erving. “Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales”. Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina. 1961. p. 20

<sup>161</sup> GUTIERREZ, Feliciano. “Cómo evaluar el aprendizaje”. Ed. G.G. La Paz Bolivia. 2001. p. 18.

forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

Precisamente, las estrategias de enseñanza que aplica el docente en el aula, son las que orientan el desarrollo y ejecución de tareas concretas que ponen al alcance del estudiante conocimientos propios de una determinada disciplina; medios y contenidos orientados a cristalizar y afianzar habilidades y competencias que satisfagan sus necesidades de aprendizaje.

Ahora bien, conviene precisar algunas percepciones emitidas por los estudiantes sobre el mismo.

***“Hace falta docentes que aprendan a enseñar” (Grupo focal)***

***“Hay docentes que han ganado la titularidad y se sienten inamovibles en el cargo, nadie les va a quitar ese título de ser docentes.....” (Entrevista estudiante)***

Las aseveraciones formuladas muestran algunos reproches de los estudiantes hacia las exposiciones realizadas por los docentes en el aula, o el que repitan lo mismo la clase anterior o en semestres anteriores ***“Vienen repitiendo las mismas cosas que avanzaban hace 10 años 15 años atrás...”*** (Entrevista estudiante).

Tales acciones pedagógicas no hacen otra cosa que propiciar un ambiente monótono en el aula y un desinterés por los contenidos de las asignaturas, en tanto los estudiantes pasan a cumplir una función de simples receptores del conocimiento. Cuando los docentes se limitan a transmitir la información, a dictar o a repetir textualmente lo que dice el libro (lectura y dictado), no promueven procesos de razonamiento, reflexión y análisis de los fenómenos que se estudian, en donde el estudiante interiorice los conocimientos, realice la síntesis necesaria y sea capaz posteriormente de aplicarlos a situaciones concretas.

De acuerdo a los discursos recopilados, podemos señalar que los estudiantes perciben la presencia de una imagen social posicionada del docente ante la profesión académica, a partir de una institucionalización del “ministerio de enseñar” -que les ha sido otorgado-, con sus particularidades de rol específico generado de una visión particular del mundo; que se legitima principalmente en la conformación de una profesión cuyos determinantes principales, se encuentran en su trabajo con estudiantes y en su trato cotidiano con los otros integrantes de la comunidad académica (pares académicos, directores, Consejo de Carrera, federación universitaria docente).

También se legitima por la no problematización de dicha comunidad académica hacia su labor profesional, perpetuando sus modos de desempeño por la tarea desplegada.

A esto podríamos denominar –siguiendo a Bourdieu- como la construcción de un *Campo* (lo social hecho cosa) que se expresa en las estructuras objetivas (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales), que tienen la capacidad de orientar y coaccionar las prácticas sociales y las representaciones que de las mismas se hacen los individuos o agentes sociales; además de que posee sus reglas de juego particulares, mundos de autonomía desigual que ejercen condicionamientos o limitaciones unos sobre otros y que están entre ellos en relaciones muy complejas.

Dicho campo se caracteriza por su autonomía, en virtud de que es un sistema regido por sus propias leyes, que se mantienen o se transforman por los enfrentamientos entre las fuerzas que la constituyen. Tales enfrentamientos se producen con el objeto de alcanzar la autoridad, el poder y que se logra habiendo acumulado un gran capital cultural.

Así, vemos que la profesión docente se encuentra regido por una institucionalización del “ministerio de enseñar” (Espacio Universitario, titularidad e inamovilidad docente) y que se legitima en la conformación de una profesión, determinado por su trabajo con estudiantes (desempeño profesional de aula). Precisamente, a este complejo de relaciones e interacciones que se suscitan entorno a la labor docente se construye un espacio sobre algo que es valorado y reconocido socialmente.

Con relación a las características del trabajo pedagógico de aula, los estudiantes consideran que existe un predominio de la clase magistral, con estrategias metodológicas clásicas como el uso de la pizarra, el dictado, la revisión de lectura de un texto.

***“Predominantemente es la clase magistral, el docente viene dicta su clase, dicta los contenidos con algunos ejemplos, anota algo en la pizarra...y ya...listo” (Entrevista estudiante)***

***“Los docentes tienen que ya meterse una idea de cambiar métodos y ya no mas hacer uso del método antiguo solo dicto, dicto, dicto....” (Grupo focal)***

***“Hay profesores que parecen unos muertos en vida que entran y charlan te dan un texto y se van...nadie les puede decir nada.....” (Grupo focal)***

En base a los discursos expresados por los estudiantes, se tiene que aparentemente, los docentes asignan para sí un significado especial a su función dentro del aula, al considerar que su papel es central y se sitúa por encima de los estudiantes y frente a la comunidad. Por lo mismo, podemos señalar que el docente despliega su trabajo en un ámbito particular también de circulación de poder.

Tal es así que en el interior de la red de relaciones que establece -con los estudiantes- y que para mantenerse, supone mutuos reconocimientos; se construyen espacios de *micropoder*, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder (conocimiento) cobra significativa relevancia.

Dicho de otra forma, guardan para sí un círculo de autoprotección contra la posible problematización de los procesos pedagógicos que les toca desarrollar en el aula; reproduciéndose de esta manera, los patrones relativos a la institucionalización (titularidad), legitimación de su desempeño profesional a través de la construcción de círculos de autodefensa que es validado por las autoridades (inamovilidad).

Esta acción es ampliamente clara y comprensible desde el concepto de *campo*, en razón a que a partir de ello, se legitima el trabajo profesional del docente, perpetuando sus modos de desempeño; ya que en ellos se produce una cierta complicidad basada en la defensa de los intereses comunes –en este caso del sector docente- para que pueda seguir existiendo el campo (a esto Bourdieu denomina estrategias de Subversión). Por lo mismo, por más conflicto que pueda suscitarse; éstas estarían limitadas por esta complicidad que haría que no vayan más allá de aquello que implique el peligro de desaparición o destrucción del campo.

Por otro lado, al legitimarse las características de tal desempeño profesional en el aula, les conceden a los estudiantes una imagen de objetos para ser educados; los clasifican de una vez y para siempre, como gente de menor estatura, pero capaz de manipular y en esencia opuesta a ellos, los profesores; surgiendo de esta manera, algunos rasgos autoritarios, que desvalorizan sus capacidades crítica-reflexivas y de aporte al trabajo pedagógico de aula.

A esto –siguiendo a Bourdieu-, podríamos denominar “*violencia simbólica*”, que es esa “*violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas*”<sup>162</sup> que transforman las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas; es decir, el poder en carisma. Así el docente ejerce una especie de poder simbólico que se despliega rutinariamente en el aula y que rara vez –o casi nunca- se manifiestan abiertamente como fuerza física.

Por lo tanto, este poder simbólico es un poder “invisible” que no es reconocido como tal, sino como algo legítimo, en virtud de que presupone cierta complicidad activa por parte de quienes están sometidos a él –en este caso los estudiantes-; pero que requiere como condición de su éxito que éstos crean en su legitimidad y en la de quienes lo ejercen.

Dicho de otra forma, la acción pedagógica desplegada por los docentes en el aula, representan una forma sutil de violencia simbólica persistente orientada a producir un

---

<sup>162</sup> BOURDIEU, Pierre. “Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción”. Ed. ANAGRAMA. Barcelona – España. (2º Edición). 1999. p. 173

habitus (lo subjetivo; es decir lo social inscripto en el cuerpo) mediante la interiorización de un arbitrario cultural *“capaz de perpetuarse y perpetuar en las prácticas, los principios de la arbitrariedad cultural interiorizada”*<sup>163</sup>.

Así, en la medida en que asegura la perpetuación de los efectos de la violencia simbólica, el trabajo pedagógico desplegado por el docente en el aula *“tiende a producir una disposición permanente, a suministrar en toda situación la respuesta adecuada a los estímulos simbólicos que emanan de las instancias investidas de la autoridad pedagógica que ha hecho posible el trabajo pedagógico productor del habitus”*<sup>164</sup>. Es decir, confiere a los docentes autoridad legítima de la que se deriva el poder de nombrar (actividades, conformación de grupos), de representar el sentido común, la posibilidad de construir consensos lógicos y morales, de crear la versión oficial del mundo social (conocimiento) y sobre todo, la reproducción del orden social establecido.

De esta forma, las estrategias de enseñanza –al ser un trabajo pedagógico desplegado por el docente en el aula-, tienden a reproducir las condiciones sociales de producción del arbitrario cultural; es decir, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. La violencia simbólica no es otra cosa que esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que los dominados –en este caso los estudiantes-, no pueden dejar de otorgarle al dominante cuando sólo disponen para pensar su relación con él de instrumentos de conocimiento compartidos, que al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta aparezca como natural.

Con relación a la categoría descrita, creemos que debería ser precisamente en el trabajo diario de aula, donde los docentes se apropien de los saberes que necesitan en la enseñanza, reconociendo de esta forma, la importancia de la experiencia diaria (cotidianeidad) con los estudiantes en la construcción de estrategias que le permitan el diseño de la acción pedagógica.

---

<sup>163</sup> BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, J.C. *“La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*. Ed. POPULAR. Madrid - España. 2002. p. 47.

<sup>164</sup> *ibid.* p. 53.



Por otro lado, esta experiencia diaria y cotidiana conduce al docente a remitirse a un proceso en el que a través del ejercicio diario y el trabajo constante tenga acceso a nuevos aprendizajes. Sin embargo, la sola práctica no basta, si de por medio no hay reflexión sobre aquello que ha sido vivenciado; ello es lo que realmente se convierte en experiencia, en la medida en que se reflexiona sobre qué fue lo que estuvo bien, qué se puede mejorar, cuáles aspectos pueden ser reforzados, cómo se debe o puede hacer para mejorar las estrategias de enseñanza aplicadas en el aula.

Dicho de otra forma, la importancia de la experiencia en el quehacer docente es algo que se desarrolla cuando se tiene la predisposición para pensar y repensar su trabajo con los estudiantes. El valor de la experiencia, entonces, viene dado por la capacidad reflexiva de mejorar continuamente las estrategias de enseñanza a la luz del ejercicio diario de la interacción suscitada en el aula con los estudiantes.

Finalmente, señalar que la enseñanza debe ser construida entre profesores y estudiantes; los ajustes y negociaciones que ocurren entre ellos durante esa relación, implican construcción colectiva que enriquece el proceso pedagógico; otorgándole a la enseñanza una dimensión social, donde el contacto con el otro, con sus experiencias, percepciones y orientaciones posibilitan llegar a la construcción de un aprendizaje mutuo a través de la coordinación de acciones que es posible gracias a la comunicación que proporciona el lenguaje.

#### **4.2.2.2. Categoría Caracterización del Acompañamiento Docente**

Previo al análisis de la categoría, conviene precisar algunos rasgos que expresan las tareas propias de la actividad docente en el aula (impartición de clases, asesoría académica, investigación, gestor, profesor de aula), además de la orientación y la coordinación académica.

Sin embargo, por encima de tales roles desempeñados por los docentes en el aula (actividad docente, orientación y coordinación académica) -a nuestro modo de ver-, la mayor implicación recae en la acción del **acompañamiento**, en tanto plantea al docente

cambios substanciales con relación a las prácticas tradicionales desplegadas, situándolos en otra posición: la de ser acompañante del estudiante en su proceso de formación, que desde ya, conlleva la adopción de nuevas habilidades y estrategias, nuevos conocimientos; un acercamiento, permanencia y disposición.

Dicho de otra forma, la tarea de aula no puede darse en la distancia; por el contrario, la proximidad compromete en múltiples dimensiones a los sujetos que se acercan entre sí (profesor - estudiante).

Esta proximidad exige a que el docente se prepare para el encuentro y la interacción con otro ser humano (estudiante), para participar en una relación que lo impactará y puede ocasionar en él una transformación profunda. A la vez que recorre su propio camino, el docente transita juntamente con el estudiante por el camino de la formación de este último, en el contexto académico y ambos son sujetos en movimiento que se transforman uno al otro. Renovación constante es la palabra que define el impacto positivo en los sujetos que intervienen en esta relación de acompañamiento.

Ahora bien, una vez realizado tales precisiones, conviene referirnos a los discursos emitidos por los estudiantes al respecto.

***“Hay docentes que ni nos miran lo que estamos haciendo, solo ven la pizarra, el libro...la pizarra, el libro...” (Entrevista estudiante)***

***“Algunas veces no se entiende y pedimos que vuelva a repetir y lo hace con molestia” (Entrevista estudiante)***

Los docentes dejan claramente establecido el lugar que ocupan frente a los estudiantes y las acciones que deben cumplir en el, reflejándose una articulación indisoluble entre lo individual y lo social que lo constituyen (Habitus). Es decir, se desempeñan como se espera de ellos: su imagen y autoimagen, confesada a través de su actuación en aula, el cómo es visto por los estudiantes como persona y como profesional que desempeña un trabajo (rol). Por lo tanto, la persona y el rol son inseparables, en tanto piensan como

profesores, viven como profesores y responden como profesores. Los autores Berger y Luckmann tienen razón cuando señalan que el rol determina una peculiar forma de comprender y enfrentar el mundo.

***“Umm.... los que son así, son muy secos...queremos que sean más abiertos.... que tomen en cuenta la opinión del estudiante como te dije, algunos vienen por venir....tienen que firmar entrada y salida y ya” (Entrevista estudiante)***

***“No tienen esa dinámica de retroalimentaciones, ....son quizás más memorísticos digamos, te dicen todo de memoria, no hay algo planificado digamos, algo innovador,..... te dicen lo mismo, este semestre llega el mismo chiste y al siguiente es el mismo chiste, no hay cambio, no se preparan,..... te dicen lo mismo, me parece que es mejor ir a estudiar a casa lees el libro y luego igual das tu examen, entonces hay muchos estudiantes que no vienen a clases... porque es lo mismo, lees el texto en tu casa, averiguas la fecha del examen preguntas que día es, y ya...no tanto digamos venir porque es interesante la clase”. (Entrevista estudiante)***

Estas acciones observadas representan un habitus, que a decir de Bourdieu, es un *“Sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas.....precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias”*<sup>165</sup>

Dicho de otra forma, el habitus como sistema de disposiciones, permite analizar tanto la interiorización de la exterioridad (en la medida en que es el producto de los condicionamientos objetivos) como la exteriorización de la interioridad (en la medida en que organiza las prácticas y contribuye así a la reproducción de las estructuras).

---

<sup>165</sup> BOURDIEU, Pierre. "Habitus, code, codification". Ed. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Paris – Francia. 1987. p. 40.

Es decir, a partir del habitus es posible articular lo individual y lo social del trabajo docente, en virtud de que las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras objetivas que constituyen su ámbito profesional, esto es, las llamadas *“condiciones materiales de la existencia (...) que pueden ser aprehendidas empíricamente bajo la forma de regularidades asociadas a un ambiente socialmente estructurado”*<sup>166</sup>. El habitus (lo subjetivo), representa el principio generador de las estrategias que permite al docente enfrentar situaciones muy diversas y, por lo mismo, actúa como operador de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y por ende, trascendente al individuo. Por lo mismo, el habitus representa el conjunto de disposiciones duraderas que determinan la forma de actuar, sentir o pensar del docente en el aula.

El concepto de habitus permite explicar los procesos de reproducción social de las estructuras objetivas y analizar cómo, mediante el trabajo de inculcación y de apropiación del arbitrario cultural, que penetran en los agentes individuales, toman la forma de disposiciones duraderas.

La **inculcación** como tal, supone una acción pedagógica efectuada dentro de un determinado espacio institucional (en este caso, la universidad) por agentes especializados –los docentes de la Carrera de Psicología-, dotados de autoridad de delegación, que imponen normas arbitrarias valiéndose de técnicas disciplinarias. De los datos recogidos, se aprecia que los docentes han adquirido determinados modos, disposiciones y acciones pedagógicas bajo las cuales desarrollan su labor de enseñanza, priorizando el avance de contenidos establecidos en el plan global de la asignatura, en desmedro de actividades reflexivas y de retroalimentación de contenidos.

Más aún -tal como señalan los estudiantes en las entrevistas y grupo focal-, los docentes fijan su atención en la pizarra y los libros, dejando en segundo plano la necesidad de introducir innovaciones didácticas en el aula, la actualización de contenidos y las opiniones de los estudiantes, generando en los mismos, un desencanto hacia su trabajo por la rutinización y la monotonía; lo cual queda plasmado en situaciones que van desde el

---

<sup>166</sup> BOURDIEU, Pierre. "Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción". Ed. ANAGRAMA. Barcelona – España. 1997. p. 75

desinterés por las clases, la ausencia de los salones de clases, llegando incluso a señalar que resulta mucho mejor estudiar en sus hogares, leer los libros y textos de lectura asignados y asistir a clases sólo el día del examen (prueba evaluativa).

La **incorporación**, en cambio, remite a la idea de una interiorización por los sujetos de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia. Por lo tanto, podría decirse que a la “domesticación instituida” se opone una teoría del condicionamiento por estímulos asociados a las diversas situaciones encontradas en el curso de la experiencia.

Tanto la inculcación como la incorporación a decir de Bourdieu, son ampliamente recíprocas y en cierta medida complementarias. Esto es así en razón a que toda institución ejerce su poder de inculcación a través de la mediación de condiciones de existencia específicas. *“La acción pedagógica de la familia y de la escuela [...] se ejerce por lo menos en igual medida a través de condiciones económicas y sociales que son la condición de su ejercicio, que a través de los contenidos que inculca”*<sup>167</sup>

Dicho de otra forma, el efecto de inculcación actual de la acción educativa, integra también el de las condiciones precedentes de existencia que fueron incorporadas en el curso de la trayectoria de los sujetos y a la inversa, la experiencia se adquiere en la confrontación con condiciones de existencia ya informadas por un sistema de significaciones objetivadas e institucionalizadas. *“El mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, de recetas o de senderos que deben seguirse y de objetos dotados de carácter teleológico permanente,.....trátase de herramientas o de instituciones”*<sup>168</sup>. De esta afirmación, se deduce una articulación dialéctica entre inculcación e incorporación, entre lo institucional y la experiencia del mundo social.

Debemos señalar también que toda acción pedagógica planificada, se define por su función objetiva de imponer significaciones e imponerlas como legítimas. Con esta imposición, los condicionamientos objetivos se perpetúan mediante la conformación de

---

<sup>167</sup> BOURDIEU, Pierre. “La Distinction”. Ed. MINUIT. París Francia. 1979. p. 57.

<sup>168</sup> BOURDIEU, Pierre. “Le sens pratique”. Ed. MINUIT. París Francia. 1980. p. 90.

esquemas y disposiciones en el interior de los organismos individuales. Al respecto, conviene recurrir a las siguientes expresiones de los estudiantes.

***“Tú ves... tu percibes entonces que no hay un compromiso con el trabajo de aula en el trabajo profesional del docente.... no hay digamos un compromiso sino una obligatoriedad de trabajo” (Entrevista estudiante)***

***“Necesitamos un docente que tenga una continua participación con el estudiante y no rígida... una posición que sea más horizontal, mas dialógico” (Grupo focal)***

Tales actitudes asumidas por los docentes en el aula, bien podrían ser explicadas a partir de dos vertientes: la primera hace referencia a una visión de imagen de sí mismo como docente circunscrito al interior del aula, relacionándose hasta cierto límite con sus estudiantes, con sus pares y con las autoridades académicas. Estos límites dibujan un entorno de autoprotección contra la posibilidad de cambios demasiado drásticos (innovaciones pedagógicas) que podrían afectar su labor cotidiana. Es decir, prefieren mantener una formalidad que los preserva y mantiene en secreto sus propios límites de conocimiento y de formas de asumir el proceso educativo.

La segunda vertiente hace alusión directa a la libertad de cátedra que persiste en el espacio universitario la cual representa el elemento conservador de su práctica, y eso es parte de lo que lo mantiene en la universidad por mucho tiempo y, lo que es más importante, satisfecho. Si bien, los mecanismos de control, seguimiento y evaluación docente pueden sacar a relucir múltiples situaciones de orden académico y profesional, dejan a salvo o a buen resguardo, su imagen personal de exclusividad en cuanto persona.

***“Un docente que se ponga en la posición en algunos casos del estudiante que te sepa entender y saber cómo llamarnos la atención” (Grupo focal)***

De los discursos emitidos por los sujetos, claramente es perceptible la consolidación de un campo y un *habitus*. Un campo entendido como un verdadero sistema estructurado de

fuerzas objetivas, una configuración relacional capaz de imponerse a todos los objetos y agentes que penetran en él; no es una estructura muerta o un sistema de “lugares vacíos” sino un espacio de juego que sólo existe como tal en la medida en que existan igualmente jugadores que participan en él. Esta construcción del imaginario social del docente, es ampliamente cuestionado por los estudiantes, por la distancia que toma éste con relación al estudiante, donde prima su rol profesional y su razón de ser en el aula, enfatizando en su accionar pedagógico, cual es la enseñanza formal de la disciplina, sin el menor ánimo de aproximarse al estudiante, de llamar su atención, motivarlo e incentivarlo y hacerle entender lo trascendente y relevante que es su activa participación en el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje)

***“Como los contenidos casi son los mismos en los libros, si no la comprendo en el aula me acostumbrado a comprender en los libros, incluso cuando yo entre al primer semestre iba a todas las clases no me perdía así, y me di cuenta que todo se repetía en los libros y ahora creo que por la misma forma de dar la clase del docente prefiero ir a algunas clases que son principales donde va dar algún trabajo práctico, donde tenga que exponer y en otras clases donde son entre comillas teóricas no voy porque sé que va a ser lo mismo que en los libros” (Entrevista estudiante)***

La posición asumida por los estudiantes frente al surgimiento de dudas en la comprensión de los contenidos educativos de la asignatura, da lugar a recurrir por cuenta propia a la consulta de la bibliografía sugerida (libros, textos), dando a entender que lo que hace el docente en las aulas es repetir lo mismo, sumados a las características de las formas o maneras de dar la clase (exposición magistral, clases teóricas). Acciones tales que da lugar a que los estudiantes asuman posturas de asistir sólo a algunas clases que a juicio de ellos son “principales” porque en ellas se asignaran trabajos, conformación de grupos de trabajo, exposiciones individuales y grupales y las demás clases “teóricas” no asisten porque consideran que es lo mismo en los libros justificando de esta manera su inasistencia a las clases.

De los discursos emitidos por los estudiantes se deduce que las formas expositivas o discursivas continúan siendo las metodologías de enseñanza clásicas puestas en práctica por los docentes. No se utilizan técnicas y procedimientos variados para presentar los contenidos, y la enseñanza es siempre conducida mediante la exposición oral de los contenidos del libro texto y/o el uso del pizarrón para el desarrollo de las unidades temáticas propias de la asignatura. Independientemente de la naturaleza del contenido o del tipo de objetivo a lograr, las clases siguen un patrón preestablecido por el docente, el cual conserva durante todo el lapso académico.

Esta manera de llevar adelante la labor pedagógica de aula del docente dificulta el seguimiento y oportuna evaluación del progreso alcanzado por los estudiantes en cada clase; es decir, se imposibilita grandemente la detección oportuna de fallas o debilidades en el aprendizaje para, con base en ellas, reorientar su proceso instruccional de manera asertiva, eficiente y eficaz.

***“Me acostumbrado a leer por mi cuenta, a leer los libros y,... particularmente he obtenido un buen rendimiento, eso con solo leer los libros, es algo lamentable decir eso que no voy a las clases, que si es tan terrible, entonces ya pues, que sea educación a distancia no mas pues...”***  
***(Entrevista estudiante)***

Tal afirmación, hace referencia directa a una actuación individual del sujeto (estudiante), que al no hallar satisfacción en el trabajo docente opta por asumir una posición activa y motivadora personal para profundizar sus conocimientos por cuenta propia.

A esto, siguiendo a Schutz, podríamos denominar como la situación biográfica a través del cual el sujeto (estudiante) se sitúa de una forma particular y específica en el mundo social que está determinado por su biografía (es decir, el cómo se sitúa de una forma particular y específica en el mundo) y por su experiencia inmediata que es única e irrepetible. Es precisamente esta experiencia personal, desde donde el sujeto capta y aprehende la realidad, la significa y, desde ese lugar que ocupa, se significa a sí mismo y a sus



semejantes. *“Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos”*<sup>169</sup>.

Cabe señalar también que el sujeto posee un *repositorio de conocimiento disponible*, generado desde la situación biografía, que es una especie de *“almacenamiento pasivo de experiencias”*, que bien, podrían ser recuperadas en el aquí y el ahora para constituir una nueva experiencia personal inmediata y que gracias a esto, el estudiante puede comprender nuevos fenómenos sin necesidad de iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren y que va experimentando.

Dicho de otra forma, la situación biográfica entendida como experiencia personal desde donde capta y aprehende la realidad el estudiante que de acuerdo a su percepción no es estimulante a sus aspiraciones de aprendizaje, da lugar a que utilice el repositorio de conocimientos disponibles para comprender los contenidos temáticos de la asignatura, prescindiendo en cierta forma del apoyo docente y en algunos casos, dando a entender que no es necesario asistir a clases y que lo más propicio es promover una educación a distancia y no así presencial.

***“Yo siempre he pensado de que un docente que sabe, que sabe su materia que en realidad conoce bien, es que siempre está investigando, es decir, todas las cosas sobre los avances es decir, sobre lo que ya conoce....”***  
***(Grupo focal)***

***“Nadie les va a quitar ese título de ser docentes.... es digamos como un empleo seguro, y ven supongo también que...., una cosa es la experiencia y otra cosa es que conforme van pasando los años ellos se aburren de repetir sus mismas clases y piensa que el estudiante supone los contenidos, supone que ellos saben..... Puede ser una causa muy principal el que se sientan así inamovibles en el cargo”*** ***(Entrevista estudiante)***

---

<sup>169</sup> SCHUTZ, Alfred, “El Problema de la Realidad Social”. op. cit. p. 17.

De los discursos emitidos por los estudiantes es ampliamente perceptible la formulación de una especie de economía política generalizada –siguiendo a Bourdieu- en los docentes que refuerza su actuación en aula; algo así como un capital que no se deriva de la razón económica, sino de todo tipo de bienes simbólicos.

A esto podríamos denominar como **capital cultural** que poseen los docentes, que bien puede ser entendido como aquel conjunto de cualificaciones producidas por los sistemas de enseñanza, que sumados al capital simbólico otorgan al docente una fuerte imagen de prestigio, honorabilidad y reconocimiento, confiriéndole por un lado autoridad y por otro le generan ventajas sociales y de apreciación positiva por parte de los estudiantes, la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto.

***“Creo que han hecho estudios más superiores en cuanto a su ámbito de profesión... eso.... y entonces tienen una manera de explicar que es bien buena no.... Tengo un docente por ejemplo que hasta ahora nadie se queja....dicen que es buenísimo y hasta a mi me pareció cuando llegue a su materia explicaba bien y me pareció re interesante porque sabe explicar bien su materia.....mi ideal de un buen docente es que conozca bien su materia también que sepa explicar su tema ósea de una forma bien clara bueno.. eso”***  
***(Grupo focal)***

***“El docente también nos cuenta sus experiencias, nos cuente también de cómo fue de estudiante sus aciertos sus derrotas, las caídas que ha tenido pero como ha sabido levantarse y como está ahora donde esta no... como ha luchado para llegar donde esta para llegar a la universidad y también .....ser como es él es como un modelo para nosotros”***  
***(Grupo focal)***

De las afirmaciones obtenidas, se tiene que los estudiantes esperan que los docentes transmitan su experiencia y les ejemplifiquen los temas tratados en clase, les proporcionen pautas orientadoras o comentarios sobre las unidades temáticas abordadas. Por lo que resulta provechoso para los estudiantes que el docente, al momento de impartir su clase, proporcione conocimientos y experiencias en tanto que éstos ilustran y guían lo que

explica en el transcurso de la clase y a su vez, facilita su comprensión por parte del estudiante.

A esto, siguiendo a Schutz podríamos denominar como **acervo de conocimiento a mano** que es el conjunto compuesto de tipificaciones del mundo del sentido común; que permite situar e interpretar cada relación social de acuerdo a la situación biográfica del individuo y los elementos complementarios específicos, derivadas de las coordenadas de la matriz social que básicamente son espaciales o geográficos, temporales y/o históricos. Las coordenadas de la matriz social son *“coordenadas de la experiencia personal inmediata, y estas coordenadas personales tienen importancia fundamental para la realidad del sentido común”*<sup>170</sup>.

Al respecto debemos señalar que una de las funciones esenciales del docente universitario es precisamente poner a disposición de los estudiantes sus conocimientos y su experiencia; además de darles a entender que en cualquier momento que lo requieran podrán contar con él.

Ahora bien, tal como señalamos anteriormente, el acompañamiento constituye el proceso por el cual docente guía al estudiante en la consecución de las metas educativas y donde el aula se constituye en un espacio para la convivencia, para las interacciones que se llevan a cabo en los espacios académicos (aula), configurando a su vez, un proceso de coordinación de acciones para el logro de las metas educativas; es decir, un hacer en la convivencia.

Esta comprensión pedagógica del sentido del acompañamiento docente, implica el otorgamiento de un nuevo sentido de desarrollo humano al proceso educativo (enseñanza y aprendizaje), ya que se guía al estudiante en el desarrollo no sólo de sus capacidades cognoscitivas, sino también en su desarrollo emocional. De ahí que el docente debe propiciar el trabajo individualizado en el cual el estudiante sea llevado a competir consigo mismo, empeñándose en la solución de tareas que exijan planeamiento y acción

---

<sup>170</sup> SCHUTZ, Alfred. "El Problema de la Realidad Social". op. cit. p.19

individualizada, dando libertad al estudiante para la creación de sus trabajos y la manifestación de su propio pensamiento.

No obstante, creemos que la principal responsabilidad de los docentes universitarios está orientada a desarrollar su trabajo con la finalidad que el estudiante, interactuando con el medio y las personas de su entorno más próximo, consiga alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos y a partir de ello, detectar necesidades académicas de aprendizaje, sociales y/o personales.

Bajo esta perspectiva, el proceso de acompañamiento conlleva necesariamente una interacción de personas (estudiante-docente-estudiante), en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la cual se encuentra mediada por una serie de elementos que es imposible desconocer, e incluyen desde las características de los actores hasta sus experiencias de vida y creencias, lo cual configura un espacio de relaciones que sólo son posibles entre ese grupo de personas.

Ello implica, la construcción de un ambiente de aprendizaje donde se reconozcan las aptitudes, valores e intereses de los sujetos aprendices atendiendo su diversidad; puesto que al mismo tiempo es Ser Humano, es Sujeto y Objeto de su propio conocimiento. Por lo que corresponde al docente, sentar las bases para que esta diversidad pueda desarrollarse y convivir en armonía, donde el estudiante es el protagonista y constructor de su aprendizaje.

Asimismo, mencionar que las expectativas que tienen los estudiantes acerca del acompañamiento docente parecen tener una relevancia importante, pues de ella depende la percepción y apreciación que tengan de la calidad de la enseñanza recibida y las atribuciones que hacen sobre su propio aprendizaje.

Llama la atención que en ninguno de sus argumentos los estudiantes hicieran alusión a la necesidad de que los docentes hagan explícitas las pautas orientadoras (objetivos y alcances de las unidades temáticas) de los contenidos desarrollados en el aula, función que a nuestro modo de ver, propiciaría que el estudiante se sienta más orientado hacia los

finas y tareas que contiene el proceso educativo y a su vez, le permita tener mayor claridad sobre sus propias funciones y la de sus profesores.

#### **4.2.2.3. Categoría Atención a las Necesidades de Aprendizaje de los Estudiantes**

Con relación a esta categoría, la valoración que hacen los estudiantes tiene que ver con la forma en cómo ellos perciben que fue, ha sido o es su aprendizaje en el tiempo de permanencia en la universidad.

En esa orientación, otorgan especial valoración a la motivación personal hacia el aprendizaje, a su crecimiento personal en tanto éste les ha propiciado un desarrollo individual, subjetivo o intrínseco al sentirse diferentes de cómo eran antes de ingresar a la carrera y cómo los conocimientos adquiridos han influido particularmente en su vida cotidiana. Sin embargo –a decir de los discursos recopilados-, este crecimiento personal alcanzado se debe en gran manera a su interés, esfuerzo y preocupación por la autosuperación y no así por la acción pedagógica desplegada por los docentes en el aula, que en muchos casos da lugar a que los estudiantes se sientan en alguna medida obligados a asistir a las sesiones de clase.

***“Nos explican como sea.... no les importa si aprendemos bien o mal” (Grupo focal)***

Con relación a esta afirmación claramente es perceptible que los estudiantes realizan tipificaciones al desempeño docente en el aula, las cuales afectan continuamente las interacciones que se establecen entre ambos (profesor-estudiante).

Al respecto Berger y Luckman señalan que la realidad de la vida cotidiana *“contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y “tratados” en encuentros cara a cara”*<sup>171</sup>. Tales tipificaciones son válidas hasta que se produzcan cambios o transformaciones en los modos de actuación rutinaria del “otro” (docente), pero que también es recíproco (el “otro” también me aprehende de manera tipificada, que son

---

<sup>171</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op. cit. p. 49

tan susceptibles a la propia interferencia como las del otro), produciéndose una negociación continua de ambos esquemas tipificadores en una situación cara a cara.

Por lo mismo, las mayoría de las veces estos encuentros continuos y permanentes entre el uno con el otro, son típicos en un sentido doble: el uno aprehende al otro como tipo y ambos interactúan en una situación que de por sí es típica a ambos.

Los estudiantes también hacen referencia a la incidencia del aspecto motivacional que reciben del docente como un factor que incide en su aprendizaje.

***“Mas es tu motivación propia que la motivación que te puede dar el docente”  
(Entrevista estudiante)***

***“Tiene que haber una motivación de parte de ellos para que tu también vayas a clases” (Entrevista estudiante)***

Esta falta de motivación docente percibida por los estudiantes, da lugar a que éstos reaccionen de forma pasiva y desinteresada hacia la asignatura, mostrando desgano y desatención a las explicaciones del docente –tal como fueron apreciándose en las observaciones realizadas-; o bien, puede dar lugar a impulsar en ellos la motivación –tal como lo señalan en los discursos- y el interés por la profundización por cuenta propia, de tales contenidos, guiados por su curiosidad e inquietud, dada la incertidumbre que genera la no comprensión y/o claridad de los contenidos temáticos desarrollados por el docente en el aula, induciéndolos a buscar respuestas mediante la revisión bibliográfica complementaria, información digitalizada (internet) y hasta las discusiones grupales con sus pares fuera de las aulas.

***“A veces lo bueno de esa materia es rescatar el material y no tanto a él como docente” (Entrevista estudiante).***

***“Hay alumnos que prefieren callarse y saben mucho” (Grupo focal)***

En estos casos, las dudas juegan para los estudiantes un papel importante dentro de su aprendizaje, toda vez que éstas al no ser resueltas oportunamente por los docentes, ellos mismos sienten la curiosidad y hasta la necesidad de resolverlos. Esto sucede así, en tanto que las explicaciones y aclaraciones formuladas por los docentes no satisfacen sus expectativas e inquietudes, exploran o consultan libros por su propia cuenta porque se sienten motivados en profundizar sus conocimientos y al mismo tiempo por satisfacer su curiosidad sobre el particular.

Los relatos descritos develan la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propias necesidades de aprendizaje y la responsabilidad que asumen en el aprendizaje; así como perciben la influencia que tienen las condiciones externas que inciden en su aprendizaje como el currículo y la actuación o acción pedagógica de los docentes. Por lo mismo, corresponde tomar en consideración tales aspectos en virtud de que éstas influyen significativamente en la representación y el significado que le asignan al proceso de aprendizaje en el que se sienten partícipes, con amplias repercusiones en la forma en que juzgan su propio desempeño académico.

Si tomamos en cuenta que las actitudes se refieren al modo como se siente una persona acerca de un objeto o concepto determinado, pudiendo tener ese mismo objeto o concepto, una connotación de agrado o desagrado para diferentes personas; el significado de la actividad escolar puede resultar motivante para algunos estudiantes y desmotivante para otros.

Esto es así porque los contenidos temáticos desarrollados en las materias de la Carrera, el modo en que son presentados, las tareas y los mensajes que proporciona el docente, algunas veces motivan a los estudiantes y otras veces no. Por lo mismo, el desarrollo de actitudes positivas ante los contenidos de las materias dependerá en gran medida en que los docentes los hagan interesantes y satisfagan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe mencionar también que de los discursos emitidos por los estudiantes, resaltan algunas actitudes de selectividad, preferencia y/o discriminación que realizan los docentes en el aula. Así por ejemplo se tienen las siguientes aseveraciones:

***“El docente a principio comienza a mirar a nivel general el curso, luego de a poco va dando la clase para un grupo de estudiantes” (Entrevista estudiante)***

***“En los docentes hay mucha discriminación en las clases con los estudiantes y lo hace público delante de todos” (Grupo focal)***

***“Hay estudiantes que quisieran aportar que quisiera hablar pero no, el docente ya tiene un grupo a quienes va a tomar en cuenta” (Grupo focal)***

***“Hay discriminación mucho sobre todo para estudiantes de las áreas rurales” (Entrevista estudiante)***

Al respecto debemos señalar que los docentes se muestran definitivamente por encima de los estudiantes en cuanto a conocimiento, experiencia, sabiduría y posición al interior del aula y en el espacio universitario.

Tal postura asumida, da cuenta de que su trabajo es idóneo y cumple con las exigencias y requerimientos académicos exigidos por la Universidad, no existiendo ninguna debilidad o falencia que dé cuenta de la necesidad de reflexionar y/o repensar su labor pedagógica; considerando por lo tanto, que más bien enseñan mucho y cualquier dificultad o problema que se presente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes es de entera responsabilidad de éstos que no han sabido tomar apuntes, leer la bibliografía recomendada; o resalta también el hecho de que han llegado a la universidad con una preparación escolar deficiente, son propensos a la indisciplina y a no trabajar.

De esta forma, los docentes clasifican a los estudiantes de una vez y para siempre. Una vez que se ha obtenido experiencia como docente, las cosificaciones de estudiantes forman desde ya, una imagen que difícilmente se modificará. Al respecto conviene señalar



que el proceso educativo implica una relación epistemológica (de conocimiento) y una más de tipo comunicativo (entendimiento) con los estudiantes, que dan como resultado procesos distintos desde la posición que asumen los actores que participan del hecho educativo (docente - estudiante).

Así, cuando en el aula se confunde la relación epistemológica con la comunicativa, suele dominar la primera y el profesor se enfrenta a sus alumnos como si fueran “cosas”; de la otra parte sucede algo similar, en respuesta los estudiantes ya no perciben al maestro, sino a una “cosa” a través de él. Es éste el origen de la imagen cosificadora que tiene el docente acerca de sus estudiantes a quienes debe moldearlos y llenarlos de conocimiento.

Las actitudes de los docentes ante el proceso educativo, los contenidos de la enseñanza y ante los propios estudiantes, es otra condición que los estudiantes describen como importante para la apropiación significativa de los conocimientos desarrollados en las asignaturas:

***“A algunos docentes les interesa su materia les interesa que nosotros aprendamos, valoran tu propio punto de vista, tus aportes” (Grupo focal)***

Al respecto siguiendo a Schütz, podemos señalar que el sujeto percibe la realidad poniéndose en el lugar del otro, y este proceso permite al sentido común reconocer a otros como análogos al “YO” (interacción); pero que también construye sus propias percepciones de los fenómenos o acciones que ocurren a su alrededor; es decir se reconoce un allí donde está el otro. Por lo que interactuar y percibir, constituyen dos actividades que van estrechamente ligadas. Así al ser el mundo social esencialmente intersubjetivo, desde el cual se pueden percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del “YO”, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social.

Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros con quienes comparte el mundo, a quienes percibe como semejantes.

De los planteos formulados por Alfred Schutz se tiene que el estudiante en su relación establecida con el docente en el aula (interacción), al margen de las características que posee realiza percepciones sobre la realidad vivenciada, poniéndose en el lugar del otro, reconociendo y seleccionando a algunos docentes que a su modo de ver, les interesa su materia, muestran especial preocupación por su aprendizaje; además de valorar sus opiniones y aportes en clases.

***“Lo mejor que algunos docentes tienen es que a veces te hablan de sus consultas, de sus trabajos, de sus experiencias profesionales” (Entrevista estudiante)***

De las actitudes mayormente mencionadas que parecen tener un impacto favorable entre los estudiantes están las que tienen que ver con el interés que muestran por su materia; las experiencias adquiridas en su desempeño profesional, además de la valoración de los puntos de vista de los estudiantes. A criterio de los estudiantes, el profesor inspira confianza si se da a conocer como un miembro común y corriente, natural y sencillo de la comunidad universitaria, desde el principio y de forma permanente, puesto que cuando se le tiene confianza logra que el estudiante se sienta más a gusto. ***“Te hablan bien de la materia te hacen gustar, toman al estudiante como estudiante”*** (Grupo focal).

Los estudiantes parecen aprender mejor cuando los docentes no anteponen una figura de autoridad, lo que les da confianza suficiente para preguntarles sobre cualquier problema que se les presente, al no sentirse supeditados a lo que dice el profesor, por lo que la accesibilidad y disponibilidad de éste es otro factor que incide en la forma en que los estudiantes se acercan y construyen el conocimiento.

Otra actitud de los profesores que valoran algunos estudiantes es la de *“mostrar interés”* por las materias que enseñan para favorecer el aprendizaje de los mismos. ***“Sabem cómo van a llamar la atención del estudiante y nos van a dar ganas de seguir aprendiendo de que nos interese la materia”*** (Grupo focal). Tal representación denota la apreciación de los estudiantes por los profesores que están actualizados y tienen el suficiente

conocimiento para hacerlos sentirse seguros como para exponer sus dudas, o lo que se les enseña y aprenden.

Consideramos ante todo que el docente debe ser promotor de interés y a su vez, debe estar interesado en lo que hace, ya que así contagia a los estudiantes sobre las tareas desarrolladas en clases, debe encontrarse motivado y ser capaz de promover la suficiente motivación a los estudiantes para que éstos sean partícipes activos de su propio aprendizaje.

Tal como señalamos anteriormente, la categoría “Necesidades de aprendizaje”, hace referencia al hecho de tomar en cuenta la individualidad del estudiante al momento de ejercer la acción educativa. En tal sentido, el docente debe tomar en consideración las diferencias individuales atendiendo a ciertos criterios, tales como el aspecto cognitivo, motivacional, afectivo, relacional y a las condiciones de capacidad que hacen referencia a ciertas dificultades y/o ventajas asociadas a diferencias sensoriales, físicas o de otra índole; al igual que la variedad de intereses, motivos, capacidad de autorregulación y necesidad de logro, relacionados con el aspecto motivacional del estudiante.

Dicho de otra forma, el docente deberá enseñar a los estudiantes no sólo a conocer su propio proceso cognitivo, sino también a concebir sus propias estrategias y estilos de aprendizaje sobre la base de sus necesidades; los cuales contribuirán significativamente a la autorregulación de su aprendizaje y, por ende, al desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Asimismo, conviene dejar establecido que en el trabajo de aula es importante enseñar a los estudiantes no sólo a conocer su propio proceso cognitivo, sino también a concebir sus propias estrategias y estilos de aprendizaje sobre la base de sus necesidades, lo cual contribuye a la autorregulación del aprendizaje, y por ende, al desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Parece evidente que en las experiencias pedagógicas de aula que les ha tocado vivir a los estudiantes, se entremezclan elementos de innovación, de novedad y cuestionamiento de

las funciones del docente con relación a la satisfacción de necesidades de aprendizaje que tienen y se pone en la mesa de discusión el hecho de atender y formar a los estudiantes desde una perspectiva integral, y de hacer más flexible y próximo el vínculo docente-estudiante.

#### **4.2.2.4. Categoría Interacción Profesor - Estudiante**

Con relación a esta categoría, debemos señalar que todo aprendizaje tiene que ver con un encuentro, el cual sólo es posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades de actores que en ella intervienen (profesor-estudiante). Tal es así que la educación y el aprendizaje son resultados dinámicos de procesos comunicativos entre personas y, por ello, el carácter del aprendizaje y sus contenidos están definidos por la naturaleza de estos.

Es decir, las interacciones atraviesan todo proceso de enseñanza-aprendizaje y ocupan un rol significativo en el mismo, puesto que éste se encuentra mediada por una serie de elementos como ser las características de los actores (profesor-estudiante), hasta sus experiencias de vida y creencias, lo cual configura un espacio de relaciones que sólo son posibles entre ese grupo de personas.

Dicho de otra forma, el sujeto se descubre en su corporeidad, la cual relaciona con su conciencia para descubrir su singularidad. Es alguien que se reconoce como un ser con conciencia de su deseo de ser actor de su vida en interacción con otros sujetos como él. La sola consideración de esta condición para los ambientes educativos, nos está poniendo como premisa básica, el reconocimiento del otro, de los otros y sus condiciones, pero sobre todo de su papel protagónico en todos los procesos que les atañen.

Ahora bien, de los discursos recopilados se tiene una percepción del docente universitario construido como un ser social respetable, admirable, pero también como una persona incomunicable, muchas veces inalcanzable, según testimonios de los estudiantes.

***“Los docentes deberían tratar de interactuar más, darse cuenta que somos estudiantes y que queremos aprender, tenemos ganas de aprender” (Grupo focal)***

***“El docente representa mucho para los estudiantes porque es una persona que si dicta tal materia sabe sobre esa materia sabe sobre esa temática, debería saber bien...” (Entrevista estudiante)***

***“Que nos traten como amigos pero con un cierto respeto mutuo” (Entrevista estudiante)***

***“Algunos licenciados nos dan más confianza y nosotros aprendemos mas y nos relacionamos nos podemos comunicar pero con los otros más respeto o sea solo saludarles” (Grupo focal)***

En toda situación educativa, puede construirse diversos ambientes en los cuales las interacciones tendrán posibilidad de desarrollarse en cualquier sentido. En el caso concreto, se aprecia una interacción que permanece en el plano de la “función”, del encuentro formal profesor-estudiante sin ningún interés por ser escuchados y mucho menos por ser contestados. Un ambiente de aula caracterizado por la emisión de palabras vacías, relaciones frías basadas en preguntas y respuestas; sin el menor interés y esfuerzo del docente de construir interacciones con sentido, en las que se refleje la historia de los sujetos interactuantes, la conciencia de la mutua construcción en virtud de ese encuentro y, en fin, el reconocimiento del otro como alguien importante para la estructuración de redes de sentido.

No cabe duda alguna de que el espacio propicio donde se desarrolla la relación profesor-estudiante es en clase, toda vez que es ahí donde se desenvuelve el mayor índice de interacción entre ambos (situación cara a cara) y donde se halla la médula del proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) en sus aspectos interpersonales.

Siguiendo a Berger y Luckman, podríamos señalar que es precisamente la situación cara a cara que representa el prototipo de la interacción social, puesto que posibilita el continuo intercambio de expresividades entre uno y otro (docente - estudiante); al punto de que los esquemas tipificadores que intervienen en las situaciones cara a cara son recíprocos, y en la medida que se van alejando de la situación cara a cara se vuelve anónimas; en razón a que toda tipificación entraña desde ya, un anonimato incipiente. *“La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos”*<sup>172</sup>.

De ahí que cuanto más próximos estemos, más signos recibimos del otro; es decir, se va suscitando un continuo intercambio entre la propia expresividad y la expresividad del otro, que es subjetivo y al cual es posible acceder mediante algunos síntomas (sonrisas, ceños fruncidos, expresiones dirigidas del uno hacia el otro y viceversa). Sólo en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro se encuentra decididamente próxima, y por lo mismo, el otro es completamente real.

Por las características descritas por los estudiantes, el contexto relacional establecido en el aula corresponde a una dimensión de orden más didáctico que de tipo personal. **“Con algunos docentes no hay comunicación porque piensan dicto mi clase hagan grupos y ya listo.. ya me tengo que ir...” (Grupo focal)**. Claramente es perceptible una intención marcada de enseñanza que ocupa la atención consciente de los docentes en razón a que enfatiza en los conocimientos de la asignatura a su cargo.

De ahí que la relación profesor – estudiante establecida en el aula es de orden didáctico puesto que el docente se encuentra preocupado por la orientación del estudio, la creación y comunicación de una estructura de aprendizaje; en desmedro de promover una relación de tipo personal (comunicación más interpersonal), donde se reconozcan y valoren los éxitos, se refuerce la autoconfianza de los estudiantes (valores, actitudes y motivaciones.); además de mantener una actitud de cordialidad, respeto y consideración a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

---

<sup>172</sup> BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. op. cit. p. 46

Considerar el aula como un lugar de relación nos remite al hecho de que un docente enseña aspectos importantes con lo que es y con su modo de relacionarse. Por lo mismo, no es un mero enseñante de su disciplina pues es innegable que transmite más de lo que enseña formalmente y, en ocasiones, puede que eso sea lo más valioso y lo más duradero. Su influencia entre los estudiantes va más allá de la transmisión de conocimientos y en esta relación cumple un papel indispensable. Ello nos lleva a realzar no solo su competencia profesional sino también su calidad como personas; es decir, nos relacionamos desde lo que somos.

Por ello, la forma de ser del docente o bien puede facilitar el crecimiento de los estudiantes en el proceso educativo o por el contrario, puede ser un obstáculo a dicho propósito.

***“Yo generalmente les hablo pero la mayoría de ellos no me contesta, cuando tu le saludas..... Quizás te podría decir algo..... Pero no, como si se creyeran algo más alto” (Grupo focal)***

***“El estudiante que está un poco distante del docente, con el trato más distante que recibe, se aleja más...” (Entrevista estudiante)***

***“A mí me molesta me da una bronca porque me han enseñado que un saludo no quita nada y él siendo docente, tendría que responder al estudiante” (Grupo focal)***

Tal como señalamos anteriormente, la relación que el profesor establece con los estudiantes en el aula queda circunscrita a aspectos más formales de la acción educativa (desarrollo de contenidos, metodología y evaluación), mostrando una forma de ser (personal), inmutable y distante a generar una comunicación más interpersonal con los estudiantes, actitudes menos formales que refuercen la autoconfianza, la cordialidad, el respeto y la empatía hacia los estudiantes. Por el contrario, pareciera que tienden más bien a profundizar el distanciamiento, la falta de comunicación fluida y horizontal en el trabajo pedagógico de aula.

Es tal la influencia que ejerce la calidad de esta interacción que no sólo repercute en el proceso de aprendizaje de los contenidos pretendidos por la asignatura, sino que también posee una fuerte influencia en la calidad de la comunicación y la relación interpersonal establecida entre profesores y estudiantes.

De ahí que el vínculo del profesor con los estudiantes, constituye una importante relación profesional que debería potenciar su formación integral; por lo que no puede dejársela de lado, ya que afecta directamente a la eficacia de lo que se hace o persigue en la asignatura y en el aula. Por lo mismo, todo lo que se aprende y cómo se aprende está definido por la calidad de la interacción entre docentes y estudiantes, tanto desde sus efectos pretendidos como desde los no pretendidos.

En función a los relatos obtenidos, los estudiantes consideran que la imagen del docente en aula, les genera cierto temor, distanciamiento y un clima de desconfianza a la hora de interpelar algunos contenidos temáticos desarrollados en la asignatura.

***“Te da miedo el docente te ha tratado mal, si que te ha cortado tan directamente” (Grupo focal)***

***“Es un temor personal antiguo el no preguntar lo que dudo” (Entrevista estudiante)***

Este temor y desconfianza que sienten los estudiantes hacia la función pedagógica que desempeña el docente en el aula, se acrecienta aún más cuando surgen las dudas e inquietudes acerca de los contenidos educativos desarrollados en la asignatura, que por un lado, dan lugar a la adopción de actitudes de silencio ante las dudas o los vacíos que el docente no supo clarificar; o dan lugar a la formulación de preguntas en el afán de que las mismas sean oportunamente aclaradas por el docente.

De los discursos emitidos se tiene que los estudiantes más bien optan por evitar formular preguntas a los docentes por considerar que las respuestas que obtienen son poco



asertivas, tajantes y en muchos casos, son consideradas por éstos como obvias, irrelevantes y hasta reprochables.

***“Muchos docentes dicen: Cómo.. que eso no viene al caso”, “Cómo, de que estás hablando”, como que “no es así”, totalmente tajantes....” (Entrevista estudiante)***

***“Ahora han entendidoooo.... ósea ....como una burla también” (Entrevista estudiante)***

***“Te miran como al decir pusha.. esta cosa me estas preguntando que es obvio digamos...eso está pasando muchas veces cuando preguntas y te están poniendo su cara de burla ..me estas preguntado esto? ...(y eso...), obviamente afecta o tú volverías a preguntar cuando te ponen su cara deee...mofa.. (su gesto)...entonces ya noooooo pues...(eso es notorio, perceptible)..claro te hace sentir mal...”(Entrevista estudiante)***

***“Eso hace que uno tenga miedo preguntar cosas porque si sabes que contesta así, te tienes que manejar muy bien los contenidos” (Entrevista estudiante)***

Estas actitudes que asume el docente frente a las interrogantes formuladas por los estudiantes, repercuten negativamente en la construcción de un clima de aula propicio que asegure la calidad de los aprendizajes logrados, la comunicación y la relación horizontal. Desde esa mirada, si bien los estudiantes construyen una imagen profesional de buen didacta, éste se encuentra ajeno y distante a las actitudes afectivas y/o motivacionales que dificultan en gran manera la construcción de un ambiente óptimo de aprendizaje.

A decir de los estudiantes, las actitudes y mensajes implícitos y explícitos que emiten los docentes en su labor de enseñanza entendida como función didáctica (sus gustos y disgustos hacia ella, sus diversas motivaciones para enseñar), en la forma como conocen y preparan los contenidos de la asignatura (si los dominan o los desconocen, si los

planifican o los improvisan), en la relación que tienen con estos (interés, indiferencia o aburrimiento), en la forma como plantean la metodología (si promueven la participación activa o se dedican a exponer, si motivan el trabajo en equipo o dejan trabajos individuales en clase, si plantean preguntas o no, si dan atención individualizada o no, si se preocupan por la formación general de los estudiantes o solo de la materia, si relacionan los contenidos con problemas reales o se quedan en abstracciones, si usan diversos medios y materiales o no, etc.) y en la forma como evalúan a los estudiantes (si exigen transferir lo aprendido o solo memorizar, si establecen o no criterios de evaluación, si consideran o no la participación dentro de ella, si dan retroalimentación continuamente o no, si la evaluación es permanente o esporádica); los estudiantes expresan y sienten que la relación que el profesor establece con ellos es poco responsable, irrespetuosa, poco asertiva, no empática, desconfiable, intolerante y poco transparente.

Más aún si analizamos el ámbito personal de los docentes expresados en sus actitudes, desde cómo se ven a sí mismos y a la asignatura que enseñan; puesto que enseñan siempre a partir de su forma de pensar y de ser (personalidad, estados de ánimo, valores, actitudes, auto percepción, etc.); la cual se expresa de diversas maneras en el aula: a través de su lenguaje verbal y no verbal, a través de su presencia física, a través de su forma de tratar a los estudiantes (si los respeta o los ridiculiza), de dirigirse hacia ellos (valora o no sus opiniones), de escucharlos (si es empático o no) y mirarlos, a través de la forma como plantea la metodología y la evaluación. Todos estos aspectos repercuten significativamente en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

De lo que se trata, es de entender que los docentes educan no solo desde los contenidos específicos que desarrollan en la asignatura que regentan, sino que también lo hacen desde el terreno de la interacción de las relaciones humanas en el que están presentes permanentemente diversos contenidos éticos; es decir, en todo lo que el docente hace o no hace en el aula y en todo lo que ocurre en ella.

Así, la interacción profesor-estudiante se presenta como un espacio que puede trascender la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y llegar a constituir pieza importante de la formación ética e integral de los estudiantes.

#### 4.2.3. Relación de Categorías: Un análisis crítico-reflexivo acerca de los Discursos Obtenidos

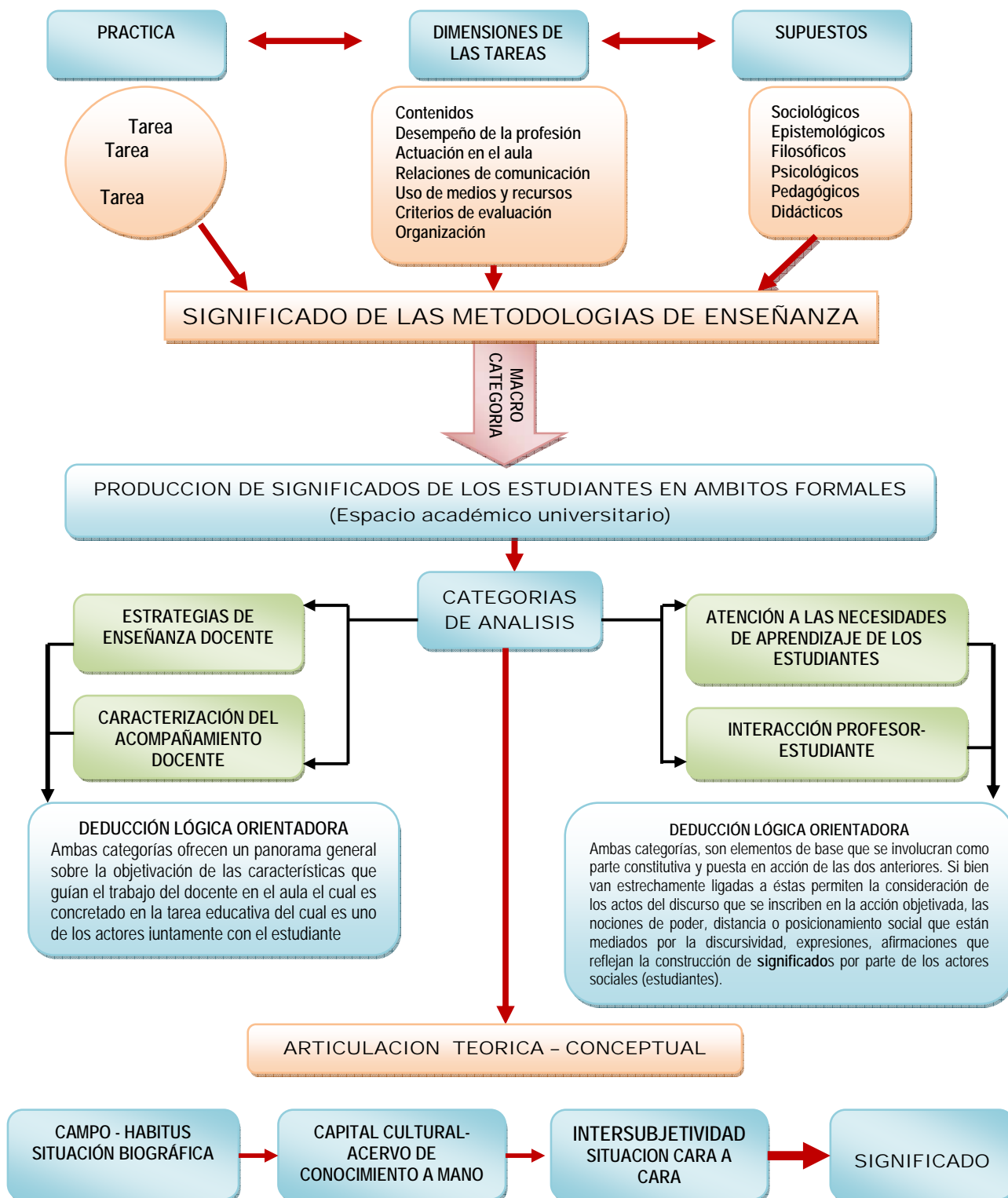
Una vez realizado el análisis e interpretación de los discursos obtenidos a través de las técnicas aplicadas (Observación, grupo focal y entrevistas), corresponde establecer la relación de categorías definidas con el objeto contar con mayores elementos teórico-conceptuales que den cuenta del significado que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba – Bolivia.

Esta relación de categorías establecidas (*Estrategias de Enseñanza Docente; Caracterización del Acompañamiento Docente; Atención a las Necesidades de Aprendizaje de los Estudiantes e Interacción Profesor – Estudiante*), analizadas y reflexionadas a la luz del marco teórico nos permiten develar con mayor amplitud aquellos significados de los actores que participan en él, sus necesidades intenciones y estrategias; proporcionándonos la posibilidad de interpretar su intención sus motivos y entenderlos como sujetos actuantes en un espacio universitario que tiene una cultura propia, en la que existen tanto significados compartidos como heterogéneos en torno al conocimiento que se debe transmitir y a las formas de acercarse a él.

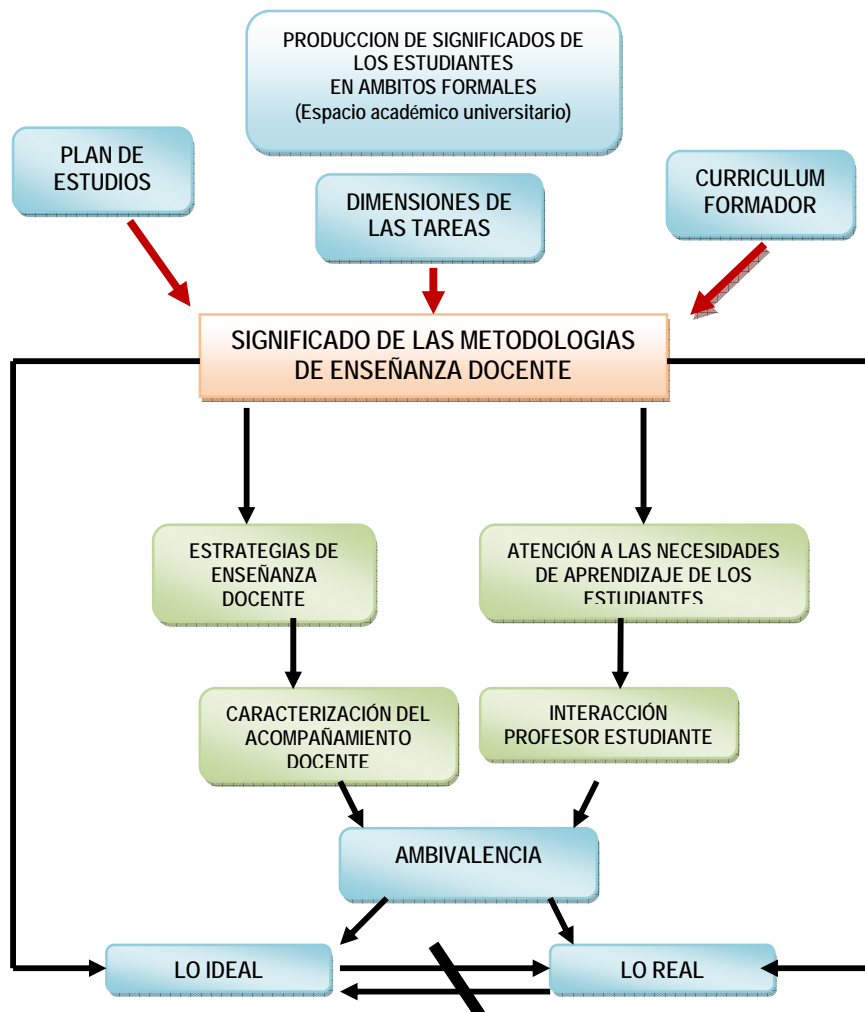
Para alcanzar tal finalidad, inicialmente se recurrió a teorías específicas como las de Pierre Bourdieu con los planteamientos de Campo, Habitus y Capital Cultural; Berger y Luckman con la fenomenología social, concretamente con el conocimiento de la vida cotidiana y Alfred Schutz con la fenomenología del mundo social, y concretamente, con la intersubjetividad del mundo de la vida y el mundo de la vida cotidiana.

A partir de tales teorías se construyó una articulación teórica conceptual básica en la comprensión del fenómeno objeto de estudio y que gira en torno al **Campo, Habitus, Capital Cultural, Intersubjetividad y Significado**; tal como se expresa en la siguiente gráfica.

GRAFICA Nº 1  
 ESQUEMA GENERAL DE ANALISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO CON BASE EN LAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS Y LA ARTICULACION TEORICO CONCEPTUAL



GRAFICA N° 2  
ESQUEMA GENERAL DE LA RELACION DE CATEGORIAS ESTABLECIDAS



El esquema presentado pretende demostrar lo trascendental que representan las construcciones subjetivas (significados) que realizan los actores sociales (estudiantes) en un contexto preestablecido (espacio universitario) claramente delimitado (Carrera de Psicología), donde tiene lugar el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje). Es precisamente en este contexto donde se producen significados de los actores que participan en él, los cuales se encuentran mediatizados por la percepción que realizan sobre ellos.

De esta forma, el significado que realizan los estudiantes sobre las metodologías de enseñanza docente constituyen una apreciación singular de la realidad pero derivada de

una construcción interiorizada de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto, pero que son siempre polisémicos entre los referentes reales y los significados subjetivos.

En los significados hay elementos comunes y compartidos que permiten el entendimiento y la comunicación; elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos, las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía que son considerados como marcos de percepción e interpretación de la realidad; es decir, algo así como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado que orientan los comportamientos y prácticas de los sujetos.

Así el significado que le otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología, está influenciado por un sinnúmero de factores entre los cuales se encuentran aquellos relacionados con el currículo formador, el Plan de Estudios, la caracterización de las dimensiones de las tareas del docente (metodologías de enseñanza), expresados en el desempeño de la profesión, la actuación en el aula, el uso de medios y recursos; la organización y los criterios de evaluación de los aprendizajes; la interacción profesor-estudiante en el aula, la planificación de las actividades educativas entre otros.

Los estudiantes ingresan a la universidad con una preconcepción ideal definida del rol docente como mediador y facilitador de procesos de aprendizaje, que aplica metodologías de enseñanza orientadas a la construcción de conocimientos disciplinarios significativos que le serán de gran utilidad en su futura formación profesional. Es decir, el estudiante construye un imaginario ideal sobre las metodologías de enseñanza aplicadas por el docente que aportan significativamente a sus aprendizajes y a la comprensión de los conocimientos concretos de las áreas disciplinarias consignadas en el currículo formador de la Carrera de Psicología.

Con esta imagen mental, llegan los estudiantes a las aulas universitarias, donde son testigos de una realidad que difiere significativamente de las preconcepciones ideales

construidas; puesto que viven experiencias que les resultan impactantes y decepcionantes en relación a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes.

Tales experiencias dan lugar a la caracterización por un lado, de las acciones pedagógicas desplegadas en el aula, donde las formas expositivas o discursivas continúan siendo las metodologías de enseñanza clásicas (tradicional) puestas en práctica por los docentes; donde es evidente la ausencia de técnicas y procedimientos variados para presentar los contenidos, donde la enseñanza es siempre conducida mediante la exposición oral de los contenidos del libro texto y/o el uso del pizarrón para el desarrollo de las unidades temáticas propias de la asignatura. Es decir, las clases siguen el curso de patrones preestablecidos por el docente, el cual conserva durante todo el lapso académico.

Por otro lado, construyen una imagen del docente universitario como un ser social respetable, admirable, pero también como una persona inabordable, muchas veces inalcanzable y distante al estudiante.

Las pocas oportunidades que tienen de interactuar con el docente, lo sitúan en un rol completamente alejado del estudiante, preocupado por desempeñar a cabalidad el “ministerio de enseñar” que les ha sido otorgado, con sus particularidades de rol específico de la profesión (docencia universitaria) y que se legitima principalmente en su labor pedagógica de aula. Imagen y autoimagen del docente confesada a través de su actuación en aula, el cómo es visto por los estudiantes como persona y como profesional que desempeña un trabajo (rol).

Tales características percibidas sobre el docente, obliga a los estudiantes a interactuar lo menos posible con éste, generando de esta forma, actitudes de desdén y frustración hacia la asignatura. De acuerdo a esta realidad, comienzan a surgir en ellos, procesos de cuestionamiento e inquietud, resistiéndose a repetir las mismas acciones y/o actitudes de los docentes que han tenido oportunidad de ver.

El resultado de esta realidad, desencadena en un profundo análisis y reflexión en torno a la coherencia entre lo ideal y lo real que les ha tocado vivir en las aulas; produciéndose por consiguiente en los estudiantes una ambivalencia entre todos aquellos aspectos ideales y la realidad de las metodologías de enseñanza desplegadas por los docentes de la Carrera de Psicología, del cual son testigos durante la asistencia a las aulas de clase.

### **4.3. Análisis de Segundo Nivel**

En relación a las categorías construidas y analizadas, se procedió a realizar un segundo nivel a partir del **análisis estructural** del discurso para la comprensión del sentido que tiene para los actores un discurso determinado, el cual hace alusión directa a los significados profundos que los sujetos producen de acuerdo a su contexto y modelo cultural.

Dicho análisis fue realizado mediante la elaboración de la matriz de cruce semántico que conlleva la exploración profunda de relaciones entre distintos códigos (estructura mínima de significado que permite reconstruir el texto a partir de los principios implícitos que le dan sentido), que posibiliten construir relaciones cruzadas entre ejes cuando éstos no siguen una lógica paralela.

*“El cruce de dos ejes produce la posibilidad teórica de cuatro o más realidades nuevas pero que, efectivamente, en el material sólo se manifiestan en la práctica algunas de ellas. La comparación entre las realidades teóricas y las realidades manifiestas permite identificar las realidades prácticamente excluidas”<sup>173</sup>.*

Dicho de otra forma, el cruce de dos ejes semánticos o totalidades da origen a cuatro nuevas realidades que reciben las calificaciones de los términos de las oposiciones consideradas; de las cuales, dos adquieren un valor ambivalente ya que ellas integran el término positivo de un código y el término negativo de otro, la tercera es totalmente positiva y la cuarta totalmente negativa.

---

<sup>173</sup> ERRAZURIS, Margarita; GONZALES, Roberto y otros. op. cit. p. 105.



La matriz de cruce semántico permitió descubrir o develar aquello que no está explícito en el discurso estudiado, para luego producto de este análisis y con el apoyo de teorías sociológicas, construir una tipificación acerca de las metodologías de enseñanza docente ideales que, a criterio de los estudiantes contribuye al aprendizaje y en general, incide favorablemente en su formación profesional.

Para ello se procedió a realizar una lectura reiterada sobre los discursos emitidos por los actores educativos obtenidos por las técnicas aplicadas, posibilitando la construcción de los ejes de análisis.

En tal sentido, habiendo concluido el análisis de los datos, y de acuerdo a los testimonios de los sujetos sociales (estudiantes) se presenta a modo de conclusión, una caracterización del significado del “deber ser” (ideal) de las metodologías de enseñanza a ser desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología.

A continuación se presenta la siguiente gráfica que ha permitido extrapolar lo real y lo ideal de las metodologías de enseñanza docente en base a los discursos implícitos y explícitos de los estudiantes.

.

**GRAFICA N° 3**  
**MATRIZ DE ANALISIS DEL SIGNIFICADO IDEAL DESTACABLE Y EL REAL NO DESTACABLE QUE ASIGNAN LOS ESTUDIANTES LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON**

**METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE**  
**IDEAL DESTACABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**

|  |  |                                 |
|--|--|---------------------------------|
| <p><b>A</b><br/>+ -</p>  | <p>Docente que conoce bien su materia que sabe explicar su tema de forma clara y precisa<br/>                 Docente que muestra interés, motivación y dedicación por su materia<br/>                 Docente que muestra capacidad por relacionar la teoría con la práctica, la experiencia<br/>                 Docente predispuesto a comunicarse e interactuar con los estudiantes en el aula<br/>                 Docente innovador, preocupado por incorporar nuevas metodologías de enseñanza en el aula<br/>                 Docente que incentiva la participación del estudiante a través de un diálogo horizontal<br/>                 Docente que realiza retroalimentación de los contenidos, que promueve la reflexión crítica de los estudiantes<br/>                 Docente titular comprometido con el trabajo pedagógico de aula y predispuesto a la actualización profesional</p>   | <p><b>B</b><br/>+ +</p>         |
| <p>Desfavorable al aprendizaje</p>   | <p><i>“Tiene que ver con la organización de la propuesta de enseñanza, la aplicación de métodos y técnicas capaces de incentivar la construcción de aprendizajes y conocimientos sólidos en los estudiantes”</i></p> <hr/> <p>Docente que no explica bien, no le importa si aprenden los estudiantes<br/>                 Docente desinteresado, desmotivado por su materia<br/>                 Docente que muestra incapacidad por relacionar la teoría con la práctica y la experiencia<br/>                 Docente que muestra falta de predisposición por comunicarse e interactuar con los estudiantes<br/>                 Docente tradicional, mecánico, repite lo mismo y no incorpora nuevas metodologías de enseñanza<br/>                 Docente que no promueve la participación del estudiante y establece una relación vertical<br/>                 Docente que no promueve procesos de retroalimentación, priorizan lo memorístico por encima de la reflexión crítica del estudiante<br/>                 Docente titular sin compromiso con el trabajo pedagógico del aula y no se encuentra predispuesto a la actualización profesional</p> | <p>Favorable al aprendizaje</p> |
| <p><b>C</b><br/>- -</p>  | <p style="text-align: center;">( ..... )</p>   | <p><b>D</b><br/>+ -</p>         |
| <p><b>METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE</b><br/> <b>REAL NO DESTACABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES</b></p> |  |                                 |

El análisis de cruce semántico ha constituido cuatro espacios de estudio generados a través de la información (A, B, C y D). Así el espacio (A) y el espacio (D), son resultados que se manifiestan como tensiones originadas en los estudiantes como producto de la aplicación de metodologías de enseñanza por parte del docente en el aula.

Tales tensiones se originan en la profesión docente que se encuentra regido por una institucionalización del “ministerio de enseñar” que les ha sido otorgado (Espacio Universitario, titularidad e inamovilidad docente) y que se legitima en la conformación de una profesión, cuyos determinantes se encuentran en su trabajo con estudiantes (desempeño profesional de aula); la cual es percibida por la comunidad universitaria como la viva presencia de una imagen social posicionada del docente ante la profesión académica y el trato cotidiano con los otros integrantes de la comunidad académica (pares académicos, directores, Consejo de Carrera, federación); quienes a su vez lo legitiman en tanto no problematizan su labor docente, por el contrario perpetúan sus modos de desempeño profesional.

A estas tensiones, también se suman otras relacionadas con la construcción de significados que producen los estudiantes acerca de las metodologías de enseñanza desplegadas por los docentes en las aulas, mediatizados por un complejo de relaciones e interacciones que se suscitan entorno a dicha labor docente. La construcción por parte de los estudiantes de una imagen del docente universitario como un ser social respetable, admirable, pero también como una persona incomunicable, muchas veces inalcanzable y distante a ellos.

También surgen tensiones relacionadas con la caracterización de las acciones pedagógicas desplegadas por el docente en el aula, donde las formas expositivas o discursivas continúan siendo las metodologías de enseñanza tradicionales puestas en práctica; evidenciando la ausencia de técnicas y procedimientos variados para presentar los contenidos específicos de las asignaturas; tensiones relacionadas con la enseñanza docente que es siempre conducida mediante la exposición oral de los contenidos del libro texto y/o el uso del pizarrón para el desarrollo de las unidades temáticas propias de la asignatura, en desmedro de métodos y técnicas innovadoras centradas en los estudiantes; además de clases magistrales que siguen el curso de patrones preestablecidos por el docente, quién no está preocupado por modificar o incorporar innovaciones que rompan la rutinización de la acción pedagógica desplegada.

Con relación a la construcción de los espacios **(B)** y **(C)**, son resultados generados tácitamente por el discurso y no discurso, por la reflexión y no reflexión. Tal es así que el espacio **(B)** es generado por el discurso mismo de los actores sociales (estudiantes de la Carrera de Psicología), construido a partir de realidades educativas suscitadas en las aulas; no así, el espacio **(C)** que surge como producto inmediato de lo dicho, de lo expresado, de lo pensado; lo que vendría a ser como lo no dicho, lo no expresado, lo no pensado pero que está implícitamente presente en los discursos recopilados.

En este caso, la suma de la categoría desfavorable, de lo “real” no destacable de las metodologías de enseñanza docente y de todos los factores que en ella se mencionan, dan cuenta de la insatisfacción, desinterés, falta de motivación e inasistencia a las aulas de clase por parte de los estudiantes, que inciden en su aprendizaje y formación profesional. Desde esa mirada, si bien los estudiantes construyen una imagen profesional de buen didacta, éste se encuentra ajeno y distante a las actitudes afectivas y/o motivacionales que dificultan en gran manera la construcción de un ambiente óptimo de aprendizaje.

Sumado a esto se tiene un docente que establece una relación con el estudiante centrado en aspectos más formales de la acción educativa (desarrollo de contenidos, metodología y evaluación), mostrando una forma de ser (personal), inmutable y distante a generar una comunicación más interpersonal con los estudiantes, actitudes menos formales que refuercen la autoconfianza, la cordialidad, el respeto y la empatía hacia los estudiantes; profundizando el distanciamiento, la falta de comunicación fluida y horizontal en el trabajo pedagógico de aula.

En el caso de la categoría favorable de las metodologías de enseñanza ideal destacable, los estudiantes esperan que el docente conozca y prepare bien la materia, que sepa explicar su tema de forma clara y precisa; que en todo momento muestre interés, motivación y dedicación a su labor profesional; que relacione la teoría con la práctica, que se encuentre predispuesto a incorporar nuevas e innovadoras metodologías de enseñanza que promuevan la construcción de aprendizajes en los estudiantes.

Se otorga especial interés a la relación profesor-estudiante en el aula, la cual debe trasponer a los aspectos más formales de la acción educativa, profundizando más bien en ámbitos de orden personal del docente (forma de ser) que refuercen la autoconfianza (valores, actitudes y motivaciones.), la cordialidad, el respeto y la empatía hacia los estudiantes; además de la comunicación fluida y horizontal en el trabajo pedagógico de aula. Por lo tanto, el docente enseña aspectos importantes con lo que es y con su modo de relacionarse; deduciéndose por tanto, que no es sólo un transmisor de información (conocimiento) de una disciplina, ya que transmite más de lo que enseña formalmente y, en ocasiones, puede que eso sea lo más valioso y lo más duradero.

Para finalizar este segundo nivel de análisis, interesa mostrar la significación que ha tenido el abordaje teórico-conceptual en la comprensión del objeto de estudio, desde un abordaje integral holístico y a la luz de conceptos específicos como ser: ***Campo, Habitus, Capital Cultural, Intersubjetividad y Significado.***

Antes de adentrarnos en las posibilidades heurísticas de los conceptos presentados, conviene señalar que ha sido ampliamente desafiante el haber extendido algunos puentes conceptuales entre las propuestas de Bourdieu y Schütz, dos autores que en pocas ocasiones aparecen vinculados, sin desmerecer –claro está- los planteamientos teóricos de Berger y Luckman.

Tales conceptos fueron fundamentales en la comprensión del objeto de estudio en virtud de que, por un lado, los planteamientos de Bourdieu permiten visualizar el aula --entendida como espacio académico universitario-, a partir de la comprensión de las relaciones que en ella se generan y que van desde las referidas a la cultura objetivada, los campos, la cultura incorporada, los *habitus* y el capital cultural que en ese espacio académico se producen.

Estos elementos se expresan notoriamente en la construcción de un campo (lo social hecho cosa), que orienta las prácticas sociales y las representaciones que hacen los docentes sobre sí mismos, estableciendo claramente el lugar que ocupan frente a los estudiantes y las acciones que deben cumplir en el aula; además de reflejar una

articulación indisoluble entre lo individual y lo social que lo constituyen (Habitus), mostrando una imagen y autoimagen, confesada a través de su actuación en el aula, el cómo es visto por los estudiantes como persona y como profesional que desempeña un rol, que le otorga una fuerte imagen de prestigio, honorabilidad y reconocimiento, confiriéndole autoridad, además de generarle ventajas sociales (capital cultural). **“...Ni nos miran lo que estamos haciendo, solo ven la pizarra, el libro...la pizarra, el libro...” (Entrevista estudiante)**

Por su lado, los planteamientos de Schutz, permitieron resaltar la sociabilidad que en ella tiene lugar, que es entendida como aquel conjunto de relaciones interpersonales y actitudes de los actores que intervienen (docentes y estudiantes), que si bien dependen de patrones aprendidos, son pragmáticamente reproducidos o modificados en la vida cotidiana y, por lo mismo, se pueden volver subjetivas.

Con relación a ello, señalar que si bien, las interacciones tienen la posibilidad de desarrollarse en cualquier sentido, es ampliamente perceptible que éste permanece en el plano de la “función” del encuentro formal profesor-estudiante, sin el menor interés y esfuerzo de construir interacciones con “sentido”, en las que se refleje la historia de los sujetos interactuantes, la conciencia de la mutua construcción en virtud de ese encuentro y el reconocimiento del “otro” como alguien importante para la estructuración de redes de sentido, que repercuten en el proceso de aprendizaje, la calidad de la comunicación y la relación interpersonal (docente – estudiante). **“Necesitamos un docente que tenga una continua participación con el estudiante y no rígida.... una posición que sea más horizontal, mas dialógico” (Grupo focal)**

Es precisamente, en este proceso de interacción donde es posible apreciar la autopercepción y hetero-percepción. Es decir, la puesta en escena del “sí mismo” y también de procesos de reconocimiento de lo distinto a este “sí mismo”, lo que podríamos llamar el “otro generalizado”. **“Un docente que se ponga en la posición en algunos casos del estudiante que te sepa entender y saber cómo llamarnos la atención” (Grupo focal).**

Partiendo de tales experiencias, los estudiantes se sitúan de una forma muy particular y específica en el aula (escenario social concreto), determinado por su biografía (el cómo se sitúa en dicho escenario) y por su experiencia inmediata que es única e irrepetible y a partir de ella –es decir, desde dónde-, capta y aprehende la realidad, la significa y, desde ese lugar que ocupa, se significa y produce significados a sí mismo y a sus semejantes.

Los sujetos interactúan por medio del lenguaje que presupone una práctica comunicativa e interpretativa necesariamente intersubjetiva, tanto en su organización estructural –como afirma Bourdieu– como en su organización experiencial y biográfica de cada sujeto –como señala Schütz–, pues interpretar los significados del mundo y la acción de los sujetos sociales, precisa de un marco de referencia intersubjetivo, que a la manera de prácticas y representaciones, conforman el sistema simbólico que constituye justamente –aunque quizá también a un nivel mínimo–, el marco de la vida de los sujetos, es decir, su sentido común.

Este marco de referencia intersubjetivo se construye en la praxis, y se instaura como un sistema sociocognitivo desde donde la comunicación y la relación interpersonal profesor-estudiante son posibles. De esa manera, la intersubjetividad queda anclada a través de los sistemas simbólicos que, a decir de Bourdieu, se conforman a partir de las relaciones de poder real y simbólico que se gestan entre los diferentes agentes en el campo de lo social (docente - estudiante); toda vez que dichas posiciones son inequitativas y desiguales.

## **CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES ACERCA DE LA REALIDAD ESTUDIADA**

En la investigación cualitativa el escenario y las personas se aprecian desde una perspectiva holística: el investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas en estudio y trata de comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; considera que todas las perspectivas son valiosas y todos los escenarios son dignos de estudio y da énfasis a la validez en su investigación.

Así, la investigación cualitativa posee un carácter ontológico relativista (en el sentido de las explicaciones colectivistas), puesto que se producen múltiples versiones de la realidad, que son socialmente construidas; donde el conocimiento y la subjetividad surgen de la interpretación de las construcciones que los sujetos hacen de un determinado fenómeno.

Dentro de este marco, se realizó el estudio de los significados que otorgan los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón de la Ciudad de Cochabamba – Bolivia y de cómo tales metodologías se derivan en su práctica profesional entendida como acción pedagógica desplegada en el aula (acompañamiento), su interacción con los estudiantes, su incidencia que ejerce en el proceso de aprendizaje (necesidades de aprendizaje) y, en general, la formación profesional de los estudiantes.

La búsqueda de los significados que los estudiantes atribuyen a las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes, el cual es enunciado no sólo en los discursos recopilados (entrevistas, grupo focal), sino también en el registro de las observaciones expresadas a través de gestos, actitudes, modos de conducta (encuentros cara a cara); así como la expresión de sus acciones concretas en el aula, permitieron develar una aproximación para el conocimiento de la realidad en estudio, dentro de un contexto particular y referido a unos actores específicos (docentes y estudiantes del séptimo semestre), que es posible presentar de manera resumida a partir del procedimiento de análisis de contenido propuesto por Mucchielli, la cual se orienta a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno específico –en este caso las metodologías de



enseñanza docente-; para luego proceder a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos.

Este procedimiento de análisis de la información obtenida, permitió la generación de un tipo de conocimiento para llegar a la aproximación de la comprensión de la realidad en estudio, a partir de la construcción de categorías como resultado del razonamiento inductivo aplicado a los datos; la comprensión e interpretación del significado de los datos en el contexto de la acción según los propios actores y, la derivación interpretativa de los discursos realizados por el investigador.

De conformidad con el análisis e interpretación del discurso de los actores sociales dentro de la realidad en estudio y desde la perspectiva de los objetivos planteados, es factible derivar las siguientes aproximaciones explicativas a manera de conclusión:

Si bien los datos presentados no pretenden ser concluyentes, nos alertan sobre la necesidad de considerar a los estudiantes tanto en la planificación de las tareas educativa, la elección y selección de tareas, y en general, en toda la práctica pedagógica que tiene lugar en aula. Ciertamente, en la configuración de la acción pedagógica, si bien los docentes tienen un papel fundamental al ser los responsables en otorgar significado concreto a los contenidos del currículo, también los estudiantes tienen un papel protagónico en ella y son de hecho los depositarios de todas sus inconsistencias y contradicciones. En ese sentido, indagar la forma en que piensan la realidad curricular, las metodologías de enseñanza que en ella tienen lugar, nos aportan datos valiosos para ajustar el proceso educativo (enseñanza y aprendizaje) a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

La actividad docente y en particular la enseñanza en la universidad, vienen siendo objeto de múltiples estudios y análisis en el campo de lo socio-educativo, obligando a reflexionar acerca de los propios fines y las formas de trabajo docente al interior de la cultura universitaria, el sentido de la docencia y el protagonismo que este ejerce en dicho proceso.

En tal sentido, tomando en cuenta los discursos de los estudiantes expresan cosas como que tal profesor “*sabe mucho pero no lo sabe transmitir*” o que tal otro “*dice una cosa pero hace otra*” o que “*raras veces*” ven claro “*el sentido o utilidad de lo que tienen que aprender*”, etc.; expresiones que refieren a un estado de cosas, que puede no estar generalizado pero sí presente con más vigencia y trascendencia. Razón por la cual es fundamental tomar en cuenta la necesidad expresada enfáticamente de mejorar las metodologías de enseñanza desarrolladas por los docentes, de articular cada vez más la docencia con la investigación o de volcar los beneficios de la formación de posgrado en el nivel del pregrado universitario.

Pareciera ser que tales significaciones asignadas por los estudiantes a las metodologías de enseñanza desarrolladas por el docente, estarían alejadas de los intereses prácticos del profesor cuya preocupación ineludible de hacer más efectiva la enseñanza, se encuentra vinculada a “dar todos los contenidos previstos en el tiempo disponible”, dejando en manos casi exclusivamente del estudiante la generación de acciones pertinentes para su aprendizaje.

Al respecto conviene señalar que la enseñanza implica de uno u otro modo, tener que revisar y re-construir conceptos y teorías del campo disciplinar para entender los modos de producción y validación del saber y del hacer de la ciencia. Los profesores universitarios reproducen aquellos modelos internalizados durante la experiencia como estudiantes y pese a defender la participación activa de los estudiantes, siguen asentando sus clases en la exposición verbal monológica.

No se trata de desvalorizar la explicación verbal que no sólo es útil, necesaria y exigente tanto para el que expone como para el que escucha, sino que ante todo creemos que es pertinente reflexionar acerca de la necesidad de recrear e implementar diferentes estrategias y metodologías de enseñanza las cuales se encuentren ajustadas a las condiciones del contexto que se enseña y centradas no tanto en los contenidos sino más bien en el estudiante.

Frente a tales metodologías de enseñanza aplicadas por el docente en el aula, se pudo evidenciar actitudes desmotivadoras, falta de interés mostrada por los estudiantes durante el desarrollo de la clase; donde algunos reflejaban aburrimiento en sus rostros, dirigían su vista constante o permanentemente hacia fuera del aula, haciendo caso omiso al discurso del profesor, o bien, otros escribían en sus cuadernos símbolos o conceptos no relacionados con la clase.

Tales actitudes deben llevarnos a repensar la profesión docente, la cual debe asentarse en la reflexión e indagación de la propia práctica; proceso en el que debe incidirse necesariamente en la formación profesional como una acción de apropiación, conocimiento y uso de saberes que provienen de aquellas disciplinas que se ocupan de estudiar los procesos educativos y que son muy útiles para iluminar la tarea docente y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dadas las características de la labor pedagógica desplegada por el docente en el aula, se deduce que los estudiantes no son aprovechados en su potencial de aprendizaje debido a las metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales puestas en práctica; teniendo como resultado un estudiante pasivo en su propio proceso de aprendizaje, que no hace conjeturas ni ensaya acciones o actitudes tendientes a explicar, analizar y cuestionar un tema o tópico desarrollado en la asignatura; y que espera que el docente inicie el discurso para limitarse a escuchar los planteamientos teóricos que se encuentran en los textos o en la experiencia del docente.

Al ser las formas expositivas o discursivas las metodologías de enseñanza tradicionales puestas en práctica por los docentes, no se utilizan técnicas y procedimientos variados e innovadores para presentar los contenidos, y la enseñanza es siempre conducida mediante la exposición oral de los contenidos del libro texto, llegándose en ocasiones, a ignorar por completo el uso del pizarrón o de otro recurso para el aprendizaje. Independientemente de la naturaleza del contenido o del tipo de objetivo a lograr, las clases siguen un patrón preestablecido por el docente, el cual conserva durante todo el lapso académico.

Por otro lado, los estudiantes deducen también con claridad, el sentido y significado que le atribuyen a la imagen del docente universitario como un sujeto que en momentos ejerce una función pedagógica de “*transmisión de conocimientos*”, pero que muchas veces se convierte en una persona fría, insensible, incomunicable y hasta maltratador, mostrándose definitivamente por encima de los estudiantes en cuanto a conocimiento, experiencia, sabiduría y posición al interior del aula y en el espacio universitario.

Tal postura asumida, da cuenta de que su trabajo es idóneo y cumple con las exigencias y requerimientos académicos exigidos por la Universidad, no existiendo ninguna debilidad o falencia que oriente la necesidad de reflexionar y/o repensar su labor pedagógica; considerando que más bien enseñan mucho y cualquier dificultad o problema que se presente en el proceso de aprendizaje es de entera responsabilidad de los estudiantes que no han sabido tomar apuntes, leer la bibliografía recomendada, dando lugar –producto de su vivencia y experiencias profesional en las aulas- a la construcción de imágenes o cosificaciones de los estudiantes de una vez y para siempre.

Esto explica el sentido de la acción pedagógica en el aula donde el profesor se enfrenta a los estudiantes como si fueran “cosas”; de la otra parte sucede algo similar, en respuesta los estudiantes ya no perciben al profesor, sino a una “cosa” a través de él. Es éste el origen de la imagen cosificadora que tiene el docente acerca de sus estudiantes a quienes debe moldearlos y llenarles de conocimiento.

A este hecho conviene mencionar la relación que el profesor establece con los estudiantes en el aula, la cual queda circunscrita a aspectos más formales de la acción educativa (desarrollo de contenidos, metodología y evaluación), mostrando una forma de ser (personal), inmutable y distante a generar una comunicación más interpersonal con los estudiantes; actitudes menos formales que refuercen la autoconfianza, la cordialidad, el respeto y la empatía hacia los estudiantes. Por el contrario, pareciera que tienden más bien a profundizar el distanciamiento, la falta de comunicación fluida y horizontal en el trabajo pedagógico de aula.

Es tal la influencia que ejerce la calidad de esta interacción que no sólo repercute en el proceso de aprendizaje de los contenidos pretendidos por la asignatura, sino que también posee una fuerte influencia en la calidad de la comunicación y la relación interpersonal establecida entre profesores y estudiantes. Por lo mismo creemos que todo lo que se aprende y cómo se aprende está definido por la calidad de la interacción entre docentes y estudiantes, tanto desde sus efectos pretendidos como desde los no pretendidos.

La construcción de tales imaginarios sobre el docente universitario por parte de los estudiantes, da cuenta de representaciones que oscilan entre la admiración, lo maravilloso, lo respetable, lo espléndido y la indiferencia, frialdad, insolencia, la incomunicación, predominando como elemento común la profesionalización y la concepción academicista que asume, dentro y fuera del aula.

Tales testimonios de los estudiantes arrojan una preocupación en el sentido que imponen la necesidad de una revisión, evaluación del personal docente universitario partiendo de su cotidianidad y sentir, para conocer así los rasgos y comportamientos de los profesores como sujetos inmersos en un determinado contexto, en este caso el ámbito universitario.

Dicho de otra forma, implícitamente se nos impone la necesidad de un cambio de la cultura docente dominante hasta ahora, donde él es el que sabe y el estudiante es el que aprende. Es decir, la relación de poder y dominación, de uno sobre otro, en este caso, el docente sobre el estudiante debe cambiar, y entender que otra forma de trabajo y de relacionamiento es posible, donde el respeto al otro son elementos que deben predominar en todo el proceso educativo, entendiendo que el conocimiento, los nuevos saberes también deben ser compartidos y democratizados. En todo caso, resulta de suma importancia abandonar viejas prácticas y reiniciar un proceso de transformación desde la acción y la reflexión compartida por quienes hoy tienen la responsabilidad de la formación docente.

Finalmente señalar que los resultados que arroja la presente investigación, serán de beneficio para la Carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Simón, al contribuir en la toma asertiva de decisiones respecto a reflexionar acerca de las

metodologías de enseñanza así como de los contenidos impartidos, los cuales se hallan regidos por el Plan Curricular de la Carrera; en la intención de fomentar una práctica profesional de calidad que permita la instrumentación de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos para atender las diversas necesidades de los estudiantes; además de propiciar espacios de auto reflexión del docente ante su práctica misma, influyendo en el mejoramiento de sus metodologías y por consiguiente en la calidad del proceso de aprendizaje y formación profesional de los estudiantes de Psicología.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

ANTON, Luis Facundo. 1999. "Fundamentos del Aprendizaje Significativo". Ed. SAN MARCOS. Lima Perú.

ALONSO, Luis Enrique. 2003 "Pierre Bourdieu In Memoriam (1930-2002). Entre la Bourdieumania y la Reconstrucción de la Sociología Europea". Universidad Autónoma de Madrid. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. REIS – Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS N° 103. Madrid – España.. Soporte Electrónico. Se puede encontrar en: [www.reis.cis.es](http://www.reis.cis.es).

AYERDI, Pablo. 1994. "Cultura y dominación en Pierre Bourdieu". Huarte de San Juan, Revista Científica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pública de Navarra. N° 1/94. Navarra-España.

BERNSTEÍN, B.; DÍAZ, M. 2005. "Hacia una teoría del discurso pedagógico". Ed. CIUP Revista Colombiana de Educación N° 15. Bogotá Colombia.

BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas. 1993 "La Construcción de la Realidad". Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina.

BOURDIEU, Pierre. 1977. "La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza". Ed. LAIA. Barcelona - España.

BOURDIEU, Pierre. "Poder, Derecho y Clases Sociales". 2000. Ed. DESCLÉE DE BROUWER. Bilbao – España.

BOURDIEU, Pierre. 1977. "Sur le pouvoir symbolique". ANNALES ESC N°. 3. mayo-junio, París - Francia.

BOURDIEU, Pierre. 1972. "Esquisse d'une Théorie de la Pratique précédé de trois études d'ethnologie kabile". Ed. DROZ. Gêneve.

PIERRE, Bourdieu. 1979. "La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto". Ed. DE MINUIT. París - Francia.

BOURDIEU, Pierre. 1987. "Choses dites". Ed. MINUIT. París – Francia.

BOURDIEU, Pierre. 1989. "La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps". Ed. MINUIT. París – Francia.

BOURDIEU, Pierre. 1984. "Questions de sociologie". Ed. MINUIT. París – Francia.

BOURDIEU, Pierre. 1990. "Sociología y Cultura". Ed. GRIJALBO. México D.F.

BOURDIEU, Pierre. 1984. "Questions de Sociologie". Ed. MINUIT. París Francia.

BOURDIEU, Pierre. 1980 "Le capital social, notes provisoires". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N° 31. París – Francia.

- BOURDIEU, Pierre. 1999. "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". Ed. ANAGRAMA. Barcelona – España. (2º Edición).
- BOURDIEU, Pierre. 1987. "Habitus, code, codification". Ed. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. París – Francia.
- BOURDIEU, Pierre. 1997. "Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción". Ed. ANAGRAMA. Barcelona – España.
- BOURDIEU, Pierre. 1979. "La Distinction". Ed. MINUIT. París Francia.
- BOURDIEU, Pierre. 1980. "Le sens pratique". Ed. MINUIT. París Francia.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J.-C. 1973. "Los estudiantes y la cultura". Ed. LABOR. Madrid – España.
- BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, J.C. 2002. "La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ed. POPULAR. Madrid - España.
- BLUMER, H. 1982. "El Interaccionismo Simbólico". ED. HORA. Barcelona – España.
- BRODERSEN, Arvid. 1974. En Prólogo a SCHUTZ, Alfred. "Estudios Sobre Teoría Social". Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina.
- COLL, Cesar, MARTIN, Elena. 1995. "El Constructivismo en el Aula". Ed. GRAO de Servéis Pedagògics. Barcelona – España.
- COLL, César. 1980. "Psicología Educacional y desarrollo de los procesos educativos". Ed. NARCEA. Madrid-España.
- CHINCHE C., Saúl Marcelo. 2005. "Los Sistemas Educativos en el Mundo Globalizado". En "Diseño y Evaluación de Proyectos Educativos" (Sistematización de la Experiencia 2005). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE. Coordinación General de Postgrado. Santiago - Chile.
- CHINCHE C., Saúl Marcelo. 2006. "La Didáctica educativa y su importancia en el proceso enseñanza - aprendizaje". Ensayo realizado en el Marco del Programa de "Orientación Vocacional a los estudiantes de secundaria del Municipio de Capinota". Publicado por la ONG Proyecto de Desarrollo de Área PDA-LOS VECINOS – VISION MUNDIAL. Cochabamba – Bolivia.
- DELGADO, Juan M y GUTIERREZ, Juan. 1999. "Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales". Ed. SINTESIS. Madrid – España.
- DIAZ, Damaris. 1999. "La didáctica Universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad". IX Congreso de Formación del Profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Universidad de los Andes. Caracas – Venezuela.
- DIAZ BARRIGA, Ángel "Didáctica y Curriculum". 1984. Ed. TRILLAS. México.



Documento "Guía Didáctica del Maestro para la implementación de las transversales". 2005. Programa de Apoyo a la Estrategia de Desarrollo Alternativo en el Chapare (PRAEDAC). Cochabamba- Villa Tunari.

Documento de "Reorganización del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía". 1996. U.M.S.S. (Universidad Mayor de San Simón). Cochabamba - Bolivia.

Documento "Plan Quinquenal de Desarrollo 1997-2001". 1996 (Aprobado por resolución del Honorable Consejo Universitario). U.M.S.S. Cochabamba – Bolivia.

Documento. "La UMSS: Logros y Alcances a más 150 años de funcionamiento Institucional". Dirección de Planificación Académica – DPA – UMSS. Cochabamba - Bolivia. 2006.

Documento. "Informe de Seguimiento a la matrícula universitaria de la Carrera de Psicología". 2009. Carrera de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Simón.

ERRAZURIS, Margarita; GONZALES, Roberto y otros. 1994. "Demandas Sociales a la Educación Media". Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. Ministerio de Educación. Santiago – Chile

IBAÑEZ, Jesús. 1990. "Nuevos Avances en la Investigación Social. La Investigación Social de Segundo Orden". Revista. SUPLEMENTOS. N° 22. – Ed. ANTHROPOS. Barcelona - España.

EMBREE, Lester. 1999. "La continuación de la Fenomenología: ¿Un quinto periodo?". En Revista FRANCISCANUM. Número Especial Fenomenología en América Latina. N° 122-123. Universidad de Buenaventura. Colombia.

FURLAN, A. 2004. Seminario "Visión histórica de las estrategias docentes". Maestría en Docencia Superior. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán – Argentina.

GIBERT G, Jorge. 2006 "Los presupuestos de la explicación en Ciencias Sociales: Alfred Schutz". Revista de Ciencias Sociales N° 17. Universidad Arturo Pratt. Iquique – Chile.. p.6. (Soporte Electrónico). Se puede encontrar en: <http://redalyc.uaemex.mx> (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – Universidad Autónoma del Estado de México).

GOFFMAN, Erving. 1961. "Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales". Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina.

GUTIERREZ, Alicia. 2005. "Poder y representaciones: elementos para la construcción del campo político en la teoría de Bourdieu". Revista Complutense de Educación. Vol. N° 16 N° 2. Universidad Complutense de Madrid – UCM. Madrid – España. Soporte electrónico. Se puede encontrar en: <http://www.ucm.es/bucm/revistas/edu/11302496/articulos/rced0505220373a.pdf>.

GUTIERREZ, Feliciano. 2001. "Cómo evaluar el aprendizaje". Ed. G.G. La Paz Bolivia.

HERNANDEZ R. Daniel. 2000. "Cultura y Vida Cotidiana. Apuntes Teóricos Sobre la Realidad como Construcción Social". Revista Científica SOCIOLÓGICA. N° 43. Año N° 15. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México. D.F.

JIMENEZ, Isabel. 1998. En Presentación a BOURDIEU, Pierre. "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social". Ed. SIGLO XXI. México DF.

MARTINIC, Sergio V. (1992). "Análisis Estructural: Presentación de un Método para el Estudio de Lógicas Culturales. Investigación para la Acción". Estrategias de Capacitación. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Agosto. Santiago de Chile.

MUCCHIELLI, Alex. 2001. "Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales". Ed. SINTESIS. España.

NAZUL, María Angélica 2004. "Los modos educativos de transmisión en una cátedra de pregrado universitario". Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales N° 22 Universidad Nacional de Jujuy (UNJU). San Salvador de Jujuy – Argentina.

RESTREPO, Mario. 2002. "La docencia como práctica: Un concepto un estilo y un modelo". (Facultad de Educación. Universidad Javeriana). Ed. CIUP. Revista Colombiana de Educación. N° 15. Bogotá – Colombia.

RIZO G., Marta. 2006. "Intersubjetividad, Vida Cotidiana y Comunicación". Revista Científica de Comunicología, Indicios y Conjeturas N° 5. Departamento de Comunicación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. México D.F.

RODRIGUEZ, Gregorio, GIL, Javier, GARCIA, Eduardo. 1999. "Metodología de la Investigación Cualitativa". Ed. ALJIBE. Bogotá – Colombia.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. 2002. "Investigación Cualitativa". Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES. Universidad de Antioquía. Ed. ARFO. Bogotá – Colombia.

SCHUTZ, Alfred. 1976 "El Problema de la Realidad Social". Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina.

SCHÜTZ, Alfred, LUCKMAN. 1977. "La Estructura del Mundo de la Vida". Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina.

SCHÜTZ, Alfred. 1993. "Fenomenología del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva". Ed. PAIDOS. Barcelona – España.

SCHUTZ, Alfred. 1993. "La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva". Ed. PAIDOS. Barcelona – España. (1º reimpresión 1932).

SCHUTZ, Alfred. 1973. "Las Estructuras del Mundo de la Vida". Ed. AMORRORTU. Buenos Aires – Argentina.

TOLEDO N. Ulises. 2001. "Fenomenología del Mundo Social". Ed. NORMA. Bogotá Colombia.

THORNE B, Cipriane. 1991. "Acción Social y Mundo de la Vida". Ed. EUNSA. Pamplona – España.