

# Apreciación de los estudiantes sobre las didácticas que generan aprendizaje significativo en una facultad de psicología

Jaime Alberto Adams Angulo\*



## Resumen

La finalidad de este proyecto de investigación es dar a conocer la apreciación que tienen los estudiantes de una facultad de psicología de Bogotá, en relación con las didácticas que están empleando sus docentes para generar un aprendizaje significativo. Se realizó un grupo focal con una muestra intencionada a unos alumnos regulares de la facultad, y luego se triangularon los resultados con los obtenidos en unas entrevistas semi-estructuradas aplicadas a otra muestra de estudiantes de la misma facultad, para confirmar los hallazgos del grupo focal. El instrumento fue validado por tres jueces expertos. La técnica utilizada para analizar las apreciaciones de los estudiantes fue la del análisis del discurso. En la primera pregunta que indagaba sobre la percepción acerca de las didácticas de planeación, se encontró que según los estudiantes, sí existen didácticas de preparación que permiten generar aprendizaje significativo, porque los temas son preparados juiciosamente por los docentes. En la segunda pregunta, que cuestionaba sobre las didácticas para la formación en

Recibido: 17/11/2011

Aceptado: 10/02/2012

\* Psicólogo, docente, Corporación Universitaria Iberoamericana.

procedimientos, habilidades y destrezas, los participantes indicaron un uso constante de didácticas diversas, donde se favorece la comprensión y aprendizaje de los conceptos, metodologías y destrezas articuladas con la vida real. En la última pregunta que hace referencia a la pertinencia de las técnicas utilizadas por los docentes a la hora de dar sus asignaturas, los participantes estuvieron de acuerdo en que las técnicas son adecuadas cuando involucran directamente al estudiante en el desarrollo de los contenidos temáticos, mientras que los docentes que se dedican a dictar sus clases de forma magistral no facilitan la significación del conocimiento. Otro hallazgo que debe resaltarse es que los estudiantes consideran que la evaluación del aprendizaje es una herramienta que genera aprendizaje significativo cuando es realizada y seguidamente retroalimentada. Cabe decir, además, que en el sentir de los estudiantes es clave la permanencia de los docentes dictando las asignaturas a su cargo para favorecer el desarrollo y la implementación de mejores didácticas, pues en su percepción los maestros que generan mayor aprendizaje significativo son quienes llevan largo tiempo dictando la misma materia.

**Palabras claves:** aprendizaje significativo, didácticas, docentes, estudiantes.

### **Abstract**

The purpose of this research project is to publicize the appreciation that students have in one program of psychology of Bogotá, Colombia, in relation with the teaching methods to generate a meaningful learning. This research conducted a focus group with a sample to a regular students of the faculty, then the results they received a triangulation with the answer obtained in a semi-structured interviews applied to another sample of students from the same faculty, to confirm the findings of the focus group. This instrument was validated by three expert judges. The technique used to analyze the perceptions of the students was the discourse analysis. In the first question that specifically inquires about the perception of the teaching methods of planning, it was found that according to the students, if there are educational curriculum that allows you to generate meaningful learning because the themes are judiciously prepared by the teachers. In the second question, that disputed on the teaching methods for training in procedures, skills and abilities, participants indicated a constant use of various educational methods, where it promotes the understanding and learning of concepts, methodologies and skills articulated with real life. In the last question that refers to the relevance of the techniques used by teachers to give their subjects, the participants agreed that the techniques are appropriate when directly involve the student in the development of the thematic content, for other hand if the teachers are dedicated to enact their classes in a traditional way (the discourse class), do not facilitate the significance of knowledge. The students think that the evaluation of the learning is a tool that generates significant learning when it is realized immediately afterwards to explain to the students. It is necessary to say in addition, that to get the students feeling the key is the permanency of the teachers work in the same theme or areas, because they can develop the implementation of a better didactics, so in his perception the teachers who generate major significant learning are those who go long time in the same area of knowledge.

**Key words:** significant learning, didactics, teachers, students.

## Introducción

En la revisión de la literatura especializada se encontró que la mayor parte de los estudios sobre didácticas tiene su foco de interés en la enseñanza escolar y secundaria. El tema de la educación superior encuentra un vacío que merece la reflexión organizada para dar inicio a líneas de investigación que favorezcan la ampliación del conocimiento en estas temáticas. Las didácticas empleadas por los docentes en la enseñanza del currículo crean la necesidad de buscar cuáles son las virtudes y aplicaciones que se pueden tener al momento de generar aprendizajes en los estudiantes. Es por eso que surge la necesidad de identificar cuáles son esas didácticas que deben tener los docentes universitarios con respecto a la utilización de herramientas para el buen desempeño de los alumnos y el futuro de los estudiantes en su profesión.

Para usar didácticas adecuadas se debe ser consciente del contexto en que se desenvuelve la educación en el medio universitario colombiano, conocer cuáles son los recursos, y con base en esto crear estrategias que permitan lograr la introducción de nuevas metodologías de enseñanza. Por eso es importante no incurrir en metodologías poco pertinentes y con escasos beneficios para el aprendizaje significativo del estudiante.

*La pregunta de investigación* es: ¿cuál es la apreciación de los estudiantes universitarios frente a las didácticas empleadas por los docentes que facilitan o dificultan el desarrollo de aprendizajes significativos, en los siguientes componentes curriculares de la facultad de psicología: Bases Biológicas del Comportamiento y Procesos Psicológicos (Básicos y del Comportamiento)? Estos componentes son grupos de asignaturas que se dictan por la facultad de psicología y representan la parte inicial de la formación. No se tuvieron en cuenta las áreas de formación en psicología aplicada.

Si no se realiza esta investigación es probable que se continúen utilizando didácticas que, desde la perspectiva de los estudiantes,



probablemente no están aportando a su aprendizaje, y, por otro lado, las que son valiosas seguirán siendo parte del secreto del aula entre docente y estudiantes, en lugar de ser socializadas para que sean parte de la comunidad docente de la Facultad y de otros programas académicos, enriqueciendo procesos de alta calidad en la enseñanza universitaria.

Identificar las prácticas docentes para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de procesos de aprendizaje desde cada una de las cátedras es clave para generar procesos de reflexión que permitan reconocer los logros y las experiencias positivas que los docentes obtienen dentro del día a día de su labor formadora, para luego ser difundidas en toda la comunidad.

Con esta investigación exploratoria, se espera recopilar la información necesaria y suficiente para que se realicen futuras evaluaciones y propuestas pedagógicas que puedan ser compartidas y discutidas para las diferentes áreas de conocimiento (o curriculares) en el contexto de la comunidad educativa. Así mismo, se busca que se pueda motivar la producción constante y la socialización de las propuestas de trabajo en el aula a todo nivel (enseñanza, aprendizaje y evaluación). Estos procesos, apoyados por la comunidad académica, permitirán adicionalmente la toma de decisiones desde el comité de currículo para agilizar la gestión de políticas educativas.

**El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal.**

## Marco de Referencia

Las áreas que interesan a esta investigación son la didáctica y el aprendizaje significativo. A continuación se realizará una descripción de cada una.

### Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976; Moreira, 2000). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000). Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto, produciéndose una transformación de las ideas de anclaje, de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciadas, elaboradas y estables

Pero aprendizaje significativo no es solo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre las ideas de anclaje claras, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esas ideas de anclaje se ven enriquecidas y

modificadas, dando lugar a nuevas ideas más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

### Didáctica

“La palabra didáctica se define como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la materia en sí y el aprendizaje”. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

Para Ander-Egg (1959), la didáctica es el arte de enseñar, haciendo referencia a lo que el docente debe hacer para que sus estudiantes aprendan, y además lo hagan con el mejor provecho y agrado, es decir, que los procesos didácticos deben convertirse en un factor que posibilite la apropiación de conocimientos, actitudes y valores de una manera agradable, aspecto que está íntimamente relacionado con los factores motivacionales. En síntesis, se trata de las posibilidades didácticas que se utilizan para que los estudiantes se apropien de aquellos conocimientos, valores y actitudes que han adquirido en un campo del saber determinado. La propuesta realizada por Medina y Matta (2002) señala que estas pueden ser identificadas y discriminadas de acuerdo a los siguientes criterios:

- a. Didácticas expositivas: se caracterizan por la presencia de un orador, experto o expositor de un tema previamente preparado.

- b. Didácticas interrogativas: buscan, a través de diversas estrategias como juegos de roles, actividades lúdicas o recreativas, el planteamiento de problemas o situaciones a partir de los cuales generar situaciones en las que se interroga o cuestiona a los participantes.
- c. Didácticas enfocadas al grupo: su característica principal es el trabajo de los individuos de manera conjunta y sistemática encausada hacia un objetivo general.
- d. Didácticas dirigidas: existe un tutor que orienta el proceso de ejecución: ya sea de manera individual o grupal.
- e. Didácticas tecnológicas: comprenden todo de tipo de herramientas tecnológicas como fuente o soporte.
- f. Didácticas documentales: las que se refieren a un formato documental, como los libros de texto o las lecturas en revistas y prensa.

La clasificación realizada por Medina y Matta (2002) es la que se tomará en cuenta al momento de clasificar las didácticas identificadas de uso de los docentes de psicología, porque es más específica y está orientada hacia los objetivos planteados en la presente investigación.

## Marco Metodológico

### Tipo de investigación

Estudio de tipo exploratorio desarrollado con técnicas cualitativas de investigación. Se adopta la epistemología cualitativa debido a su intención de captar la realidad desde la misma gente que la vive. En este enfoque el investigador no parte de supuestos ni preconcepciones sobre el problema, sino que busca conceptualizar la realidad con base en el comportamiento y los reportes de las personas estudiadas (Delgado y Gutiérrez, 1995).

### Participantes

12 estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad de Bogotá, de las jornadas nocturna y diurna, los participantes cursan los semestres de quinto a noveno. El criterio de inclusión es que hayan cursado como mínimo quinto semestre, pues con ello se garantiza que hayan tomado las asignaturas correspondientes a los componentes curriculares de “Bases Biológicas del Comportamiento” y “Procesos Psicológicos Básicos y del Comportamiento”, las dos del Área de Fundamentación Disciplinaria e Interdisciplinaria, del curriculum de la Facultad de Psicología. Ocho de los doce estudiantes participaron en el grupo focal y el resto fue entrevistado en forma individual para triangular los hallazgos del grupo focal.



### Instrumentos

*Instrumentos y técnicas de la investigación:* el instrumento es una entrevista semi-estructurada (usada para estimular la participación de los participantes del grupo focal y para triangular los resultados).

*Técnicas de recolección de información:* se implementaron un grupo focal y cuatro entrevistas semi-estructuradas de triangulación que fueron sistematizadas mediante registros de los observadores, grabaciones de voz y video de la realización del grupo.

*Análisis de resultados:* se utiliza la técnica del análisis de discurso de tipo categorial.

## Procedimiento

La investigación se realiza en dos años y corresponde a la línea de investigación en didácticas, que busca en primera instancia reconocer la perspectiva de los estudiantes para luego, en otra investigación, establecer la apreciación de los docentes, con miras no solo a reconocer el fenómeno bajo estudio, sino, más importante aún, promover comunidades docentes reflexivas y autocríticas frente a su quehacer. A futuro, la línea investigará la perspectiva de los docentes de esta misma facultad, frente a las didácticas que ellos consideran generan aprendizajes significativos, para completar la mirada sobre las didácticas que generan aprendizaje significativo. El presente estudio se divide en las siguientes etapas:

Etapa 1. Formulación de la investigación, construcción del marco conceptual y metodológico del proyecto.

Etapa 2. Elaboración y validación del instrumento: entrenamiento de los investigadores en la técnica de recolección y análisis de información, aplicación del grupo focal a los 12 estudiantes seleccionados de la facultad de

psicología de quinto a noveno semestre e implementación de las entrevistas de triangulación.

Etapa 3. Análisis de los resultados.

Etapa 4. Elaboración del informe final.

## Análisis de resultados

Se realizó un análisis general de las respuestas de los participantes a las preguntas formuladas, destacando los principales hallazgos, en donde se reseñan las palabras significativas de alta y baja frecuencia.

Se analizan las intervenciones de los participantes en el grupo focal y las entrevistas de triangulación de los estudiantes, nominados como sujetos 1, 2, 3, etcétera. (para favorecer la redacción también serán llamados con los rótulos de estudiante, colaborador y participante, que básicamente son sinónimos y se emplea para favorecer la redacción), de acuerdo a la organización establecida al interior del grupo. El instrumento y las preguntas implementadas son las mismas para el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

En la primera pregunta formulada a los participantes del estudio, donde se buscaba reconocer si existían didácticas de planeación, la mayoría estuvo de acuerdo en afirmar que consideran que los docentes realizan la planeación necesaria de sus sesiones de clase porque son coherentes con los objetivos propuestos, y muestran los conocimientos expresados en forma metódica y organizada, a lo que se suman prácticas y métodos de enseñanza adecuados. Todo esto hace que los contenidos sean fácilmente comprendidos por los estudiantes y así le puedan dar la significancia e importancia del caso. Sustento de esto se da al reconocer la cita de la palabra “planeación”, donde los estudiantes (2, 3, 4, 5, 7, 10, 11 y 12) hacen acepción a la adecuada preparación y organización de temas, materiales, evaluaciones, tiempos, contextos y metodologías que se deben tener en cuenta al realizar una clase. Este elemento es altamente significativo para los participantes, pues se incluye como un



apartado esencial dentro del proceso didáctico, reflejando la secuencia lógica implicada en la realización de una sesión de instrucción. Cabe destacar aquí la palabra “materia”, que se relaciona con lo presentado anteriormente, y fue referenciada por los participantes del estudio en las diferentes preguntas realizadas, denotando a las materias que en su momento se han visto en la facultad, su estructura, su metodología y su grado de importancia dentro del plan curricular. De igual manera el término “bagaje”, que es citado por los sujetos 1, 6 y 4, significa el conocimiento del docente, el cual se resalta como un factor clave en el proceso realizado en la planeación de las didácticas. De la misma forma, la palabra “experiencia”, evocada por los participantes 1, 2, 4, 9, 11 y 12, es entendida como aquel recorrido empírico que pueden llegar a tener los docentes después de una extensa trayectoria laboral en la asignatura que dictan, lo cual, a su juicio, es esencial para el desarrollo de didácticas más pertinentes y para mejorar la calidad de la educación en la facultad.

Una de las principales preocupaciones de los estudiantes en torno a la planeación es que esta no se dé articuladamente con los cronogramas y metas de la facultad, lo cual se hace evidente en los casos de los sujetos 2 y 8, quienes resaltan que algunos docentes asignados no contaban con la preparación suficiente para impartir sus materias, lo cual incidía para que no se pudiera llevar a cabo una correcta planeación de la asignatura, pues no conocían a fondo la estructura de la clase. Lo anterior también se explica, en su criterio, por la falta de experiencia por el déficit en la especialización (al nivel de educación de posgrado) para dictar esas materias. En el caso específico del participante 2, se resalta de nuevo que la planeación mejora con el tiempo que lleva el docente dictando la materia, para ello es fundamental la estabilidad en el cargo y en la línea de conocimiento o investigación. En este sentido, la palabra “permanencia” se resalta, pues fue de manera unánime significada al interior del grupo (por los participantes 2, 3,

**Los maestros deben tener el tiempo suficiente para apropiarse del contenido de las asignaturas cuando son nuevos, para que exista una secuencia y una continuidad lógica de los programas.**

4 y 5), como la estabilidad que puede llegar a tener el docente dentro de la institución (este significado es el mismo que se usó en la palabra “continuidad” por los participantes de la investigación); así mismo, esta se relaciona de manera directa con la palabra “línea”, con la cual los participantes 2, 3 y 4 hacen referencia a varias asignaturas dependientes una de otra, de manera secuencial y en semestres distintos. A su juicio, un docente con una amplia trayectoria en una institución educativa particular, dictando asignaturas de un perfil similar, propenderá el desarrollo y la implementación de didácticas que desarrollen aprendizajes significativos.

Se destaca que los maestros deben tener el tiempo suficiente para apropiarse del contenido de las asignaturas cuando son nuevos, para que exista una secuencia y una continuidad lógica de los programas. Este punto es compartido por el sujeto 4 y el participante 9 del grupo de triangulación: el primero aporta que es función del docente revisar su plan de estudio y mejorarlo, basado en su evaluación pedagógica de final de semestre; el segundo (participante 9), asegura que la planeación se ve mejor, en los docentes experimentados, en el manejo de una materia pues desarrollan con detalle el avance en su programa. Para el individuo 3, el cambio de docentes hace que se generen inconsistencias temáticas y metodológicas: para evitar esto opina que las directivas deben estar socializando, revisando y mejorando los planes de estudio. Lo anterior es

**Uno de los hallazgos relevantes es que los estudiantes consideran que la estrategia didáctica de evaluación desarrollada por los docentes son herramientas fundamentales que generan aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades, cuando son usadas y seguidamente retroalimentadas.**

compartido por el sujeto 6, quien sugiere que es también función de las directivas garantizar el empalme entre los docentes cuando se cambia de maestro. El colaborador 5 complementa diciendo que a la permanencia del docente en su cargo se debe sumar la creatividad, la actualización y la novedad en el montaje de las asignaturas, porque según sus palabras “la idea no es repetir siempre lo mismo”. El estudiante 6 complementa diciendo que la autoevaluación mejora no solo las estrategias didácticas de planeación, sino también las de implementación de clase; también aporta que el proceso didáctico es una corresponsabilidad con los estudiantes, quienes en la medida que participen y exijan mejorarán la calidad de la enseñanza, en conjunto con las directivas, quienes son los incitadores de las mejoras y la actualización de las didácticas por parte de los docentes. Termina diciendo que desde los docentes se logra mayor enriquecimiento cuando tienen estudios de especialización en el área, lo cual es reafirmado por el sujeto 8, quien asegura que si este aspecto no se da, la planeación falla. Desde el grupo de triangulación, el sujeto 11 asegura que se evidencia planeación cuando el docente utiliza ejemplos desde su experiencia profesional, mientras que en los docentes de cátedra no se evidencia rigor en su planificación; a lo anterior se suma el participante 12, quien asegura que evidenció lo mismo en las clases de investigación, donde las didácticas usadas no mostraban una buena

planeación; enfatizó que no se trata de llegar a llenar el tablero de datos, o dejar cuestionarios que no son retroalimentados cualitativamente, sino solo con una nota; por otro lado, en las materias en las que se explica el tema del día y luego de esto se profundiza con estudios de caso, se reconoce más la planeación y se aprende más, como en el caso de la materia de Bases Biológicas del Comportamiento. En este caso particular, el colaborador 11 asegura que cuando vio esta materia el docente no planeaba, porque simplemente tomaba un texto y seguía sus temáticas, revisando en la misma clase los apuntes y los resúmenes del libro, lo cual hacía que la información impartida fuera muy superficial.

En la segunda pregunta, los participantes indicaron que la formación en procedimientos, habilidades y destrezas ha estado acorde con lo que la facultad busca transmitir a sus estudiantes, ya que el uso constante de didácticas diversas favorece la comprensión y aprendizaje de los conceptos; además, la relación de los mismos con la vida real mediante ejercicios, como los estudios de caso, ayudan a los estudiantes a resolver inquietudes y desarrollar destrezas prácticas que servirán en su desarrollo profesional. En este sentido, uno de los hallazgos relevantes es que los estudiantes consideran que la estrategia didáctica de evaluación desarrollada por los docentes es una herramienta fundamental que genera aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades, cuando es usada y seguidamente retroalimentada, mientras que si es utilizada únicamente para la medición del conocimiento adquirido, pierde toda la riqueza que pudiera tener para los estudiantes. La palabra “retroalimentación” se define en el discurso de los participantes 1, 3, 4, 6 y 7, como el proceso de compartir observaciones y sugerencias con la intención de recabar información para mejorar la apropiación de los conceptos. Quienes utilizan la retroalimentación dentro de sus planes de clase generarán en sus discentes una mayor comprensión de los contenidos de la materia, en comparación con los docentes que no usan esta técnica.

Para reconocer los conocimientos adquiridos durante el semestre, los estudiantes están conscientes de la dedicación y los cambios que se han ido efectuando en la facultad por parte del personal docente, dado que tienen en cuenta las tendencias actuales y los nuevos procedimientos evaluativos que implican dedicación, transformación y renovación del pensamiento respecto a una única forma de evaluar. Para esto se usan exámenes más prácticos que desarrollen las habilidades y competencias de los estudiantes; mapas conceptuales que resumen y concluyen de una forma más concreta la idea y las respuestas a los interrogantes planteados, así como la organización de la información. De igual manera, la integración de diferentes tipos de preguntas que lleven a un análisis más crítico y completo de los conocimientos adquiridos en las materias. Sustento de esto se encuentra en la intervención del sujeto 1, quien considera que la formación en habilidades y destrezas es muy eficiente en la materia de aprendizaje porque enlaza la teoría con la práctica, por lo cual debería asirse este modelo al resto de las asignaturas. Lo anterior permite introducir la palabra “técnicas”, que en la expresión de los participantes hace referencia a los diferentes métodos, metodologías, estrategias y didácticas utilizadas por los docentes para el proceso de enseñanza–aprendizaje en el aula de clase, y cómo estas favorecen la adquisición de conocimientos y el mantenimiento de los mismos en el estudiante. Las técnicas deben ser adecuadas y concordantes con los contenidos, la dificultad, la importancia y los prerrequisitos de cada una de las materias del programa académico. En este orden de ideas, el término “didácticas” hace referencia a las habilidades, destrezas y herramientas que el docente utiliza en el aula de clase para transmitir los conocimientos que consideran adecuados y necesarios para las diferentes materias, así mismo, incluye las actividades extracurriculares que apoyan y complementan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que las didácticas que favorecen la integración de teoría y práctica, o teoría y contextos reales o

particulares, son tan importantes para la generación de aprendizaje significativo, ya que de la simulación de la realidad en los contextos de aprendizaje se pueden extraer conceptos que en teoría se pueden presentar difusos para los estudiantes; la práctica (o las clases y proyectos de prácticas), por otro lado, logra extraer la relevancia de los conceptos y permite que se interioricen de mejor manera los conceptos que son objeto de estudio.

Para el colaborador 2, la técnica ideal es el estudio de caso, sumado a las evaluaciones de pregunta abierta, que permite evidenciar capacidades para la solución de problemas; así mismo, los juegos de roles permiten poner en evidencia habilidades y destrezas aprendidas en forma teórica. Adicionalmente, reconocer el discurso de los estudiantes favorece establecer niveles de competencias más elevados que los proporcionados por las pruebas de selección múltiple. En este punto el participante 12 muestra conformidad y asegura que es aquí (en la pregunta abierta) donde se construyen aprendizajes significativos. El estudiante 3 se adhiere a lo dicho anteriormente y asegura que la pregunta abierta permite aplicar en contexto la información recogida en las clases; resalta las materias de Psicología Educativa, Clínica,



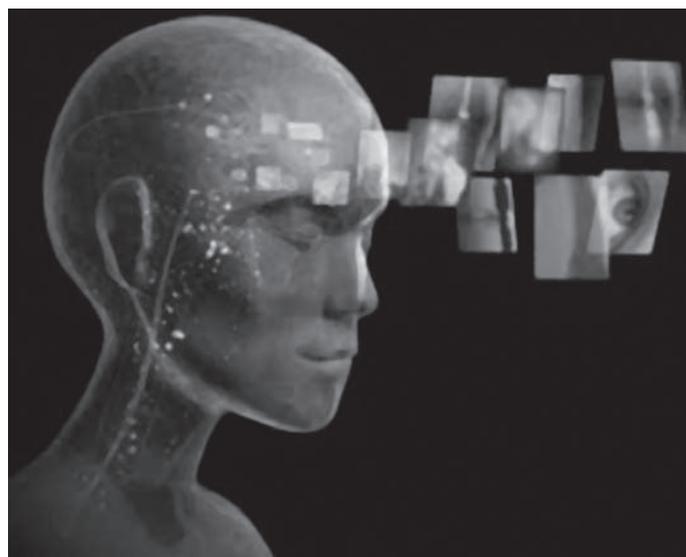
Organizacional y las de neuropsicología por usar recurrente y eficientemente este método; enfatiza lo hecho en neuropsicología pues se reconoce la argumentación de los estudiantes y se suman puntos por el sustento que los estudiantes den a sus respuestas, aunque no sean exactamente correctas. Para el colaborador 5, la introducción de preguntas tipo ecaes en estas asignaturas fueron positivas porque demostraron las falencias en la interpretación y la comprensión de lectura que tenían los estudiantes; demostraron además una mejoría en la cualificación de las actividades evaluativas desde la facultad porque se limita la incidencia del azar en las ejecuciones de los alumnos, con lo cual se obliga a estudiar comprensivamente y con mayor empeño. Lo anterior se refleja en las bajísimas notas de los estudiantes si no se preparan para estas pruebas. A lo anterior se adhiere el colaborador 11, quien asegura que este tipo de evaluaciones favorece la apropiación de aprendizajes significativos. El participante 4 aporta que el punto clave de la evaluación es la retroalimentación de la evaluación, pues aclara y contextualiza las falencias presentadas en el desempeño. Por otro lado, en los parciales finales y sobre todo en los exámenes esto no se hace, lo cual evidencia una falla de los docentes y de los estudiantes, que no exigen este seguimiento para consolidar sus aprendizajes. El estudiante 6 asegura que más allá de los parciales,

deben incluirse ejercicios que muestren las competencias y la apropiación de destrezas, para lo cual resalta las exposiciones como un ejemplo del reconocimiento de habilidades y destrezas claves para el desempeño futuro como psicólogo. En la misma línea asegura que una materia clave para el desarrollo de habilidades era “Diseño de Talleres” (que al parecer ahora no es parte del currículo); de igual manera, sugiere que las clases en las que el estudiante “tome la batuta”(es decir, en las que sea participante activo), junto con las monitorías, son claves porque permiten que se descubra el conocimiento y se afiancen habilidades. En este punto, el sujeto 2 complementa diciendo que hay materias claves que permiten el desarrollo de habilidades para el desempeño académico y que hoy son parte de un proyecto desde las prácticas de Psicología Educativa, donde se busca afianzar el manejo de textos, la comprensión lectora, habilidades académicas y normas APA. Estos esfuerzos deberían verse reflejados en la introducción de una materia que integrara estos temas e incluyera otros que también son claves para el éxito académico. La participante 8 se muestra de acuerdo con el sujeto 6 y añade que la evaluación temática y la enseñanza de competencias o destrezas deben ser medidas con protocolos distintos, la una con pruebas de papel y lápiz y la otra con trabajos más vivenciales que permitan la expresión integral del estudiante. La colaboradora 4 asegura que en la facultad el ejercicio de seguimiento y retroalimentación es positivo, ya que muchos docentes se preocuparon por ayudar a fortalecer y superar algunas dificultades que se tenían en habilidades o destrezas para el ejercicio de la psicología. La participante 7 se adhiere a lo dicho por el sujeto 4 y complementa frente a la retroalimentación que en primera instancia los docentes deben recibir retroalimentaciones de tipo cualitativo para emprender procesos de mejoramiento concretos frente a los aspectos específicos en los que se está fallando y no solamente valorar su labor frente a una nota. Este proceso debe complementarse con la apertura de un espacio



para que los docentes reciban la retroalimentación directamente de los estudiantes una vez son calificados; este proceso no se da debido a que los docentes no saben cómo les fue sino hasta el final de semestre, cuando ya no se tiene contacto con los estudiantes por encontrarse en periodo de vacaciones. De igual manera, los directivos docentes deben cerciorarse que la evaluación sea hecha por el cien por ciento de los estudiantes que recibieron la materia. Frente a esto, la participante 7 añade que debe revisarse la evaluación para evitar los aspectos subjetivos de los estudiantes, quienes evalúan más de acuerdo a las relaciones interpersonales que por los procesos de enseñanza aprendizaje. Con respecto a la retroalimentación del docente hacia los estudiantes, se debe ir más allá de informar cuál es la respuesta correcta; se debe explicar por qué son acertadas y favorecer el reconocimiento desde los estudiantes en los motivos que los llevan a fallar. Para la participante 9 la mayoría de los docentes hacen buena articulación en la enseñanza de habilidades y destrezas para el ejercicio de la psicología. La participante 10 del grupo de triangulación está de acuerdo con lo anterior e informa que entre las estrategias usadas se encuentran los trabajos escritos y las sustentaciones, por medio de las cuales se evaluaron actividades tales como: saber hablar, saber escribir y tener competencias de sistematización y de argumentación. A esta última idea se suma el sujeto 11, quien asegura que esta es la mejor manera de generar aprendizajes significativos. Para el participante 12, “la enseñanza de habilidades y destrezas mejora cuando se hacen prácticas en los contextos directos que involucran el aprendizaje, por ejemplo, si se están enseñando pruebas para dificultades cognitivas es fundamental, como lo hizo la docente que de facto nos dio la enseñanza, quien favoreció la aplicación de las mismas, en un grupo de niños especiales”. En el mismo sentido, los ejemplos de los maestros son claves para favorecer aprendizajes significativos, sobre todo si se remiten a su experiencia profesional. En este orden de ideas, es muy negativo cuando el docente se

limita a presentar y leer diapositivas durante toda la clase, pues ello genera desmotivación y apatía. Lo ideal en estos casos es retomar lo esencial y concluir rescatando las ideas centrales del tema expuesto en la clase.



En la última pregunta, que hace referencia a la pertinencia de las técnicas utilizadas por los docentes a la hora de dar sus asignaturas, los participantes estuvieron de acuerdo en afirmar que las técnicas serán adecuadas siempre y cuando involucren directamente al estudiante en el desarrollo de los contenidos temáticos, mientras que si los docentes se dedican a exponer los temas de sus clases de forma magistral, no tienen significancia alguna para los estudiantes, ya que se hace monótona la forma de recibir información, lo cual hace que el estudiante se disguste, se aburra y se sienta obligado. Caso contrario a lo que ocurre cuando el docente involucra al estudiante, lo empodera de su aprendizaje y lo orienta, en vez de limitarse a enseñarle o a instruirlo. Frente a lo anterior, el participante 3 asegura que en la facultad, aunque algunos docentes fallan en este aspecto, muchos otros son metódicos y hacen seguimiento personalizado. Para finalizar, el sujeto 5 sugiere que se busque integrar a las asignaturas de los dos semestres previos a las prácticas unas aproximaciones sucesivas a las problemáticas

clínicas, laborales y educativas. “Prácticas”, por cierto, es otra de las palabras significativas dentro del discurso de los participantes; esta hace referencia a la aplicación de los conocimientos adquiridos durante el trascurso de la carrera profesional en sitios establecidos por la universidad, durante los semestres noveno y décimo, dado que esto permite la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos reales de trabajo. Se resalta aquí la importancia de realizar acercamientos a situaciones reales que permitan a los estudiantes poner en práctica sus habilidades y adquirir herramientas nuevas, siempre teniendo retroalimentación por parte de expertos en cada uno de los casos, pues según, los estudiantes, es bajo estos parámetros que se promueven los aprendizajes holistas y relevantes a largo plazo.

Los participantes aseguran que muchas materias que tienen la posibilidad de enseñarse de formas muy diversas y dinámicas se vuelven monótonas por su rigidez y la falta de novedad y didáctica de los maestros. Frente a esto el participante 1 se muestra de acuerdo y asegura que las clases magistrales son las que tienden a volverse más monótonas. Sugiere que se busque implementar una mayor participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza. El estudiante 2 asegura que en materias donde se hace muy densa la enseñanza se han incorporado mejores ejemplos, resaltando los que surgen de la vida cotidiana o de los contextos vitales particulares de los estudiantes, esto es lo clave para generar aprendizajes significativos, porque se sostienen a través del tiempo y no se olvidan. El colaborador 3 asegura que en estas materias también funciona entablar grupos de discusión en los que las temáticas se aborden natural y espontáneamente; se le pregunta a los estudiantes qué piensan del tema y se construye a partir de ello el conocimiento que se espera sea apropiado. Asegura que es mejor cuando se propende a la comprensión, en lugar de la memorización de contenidos, sin que esto signifique que no se requiera usar la memoria para afianzar o cristalizar conceptos



como los de la neuropsicología. Para el sujeto 4, la clave está en que los estudiantes participen. En muchas ocasiones existen didácticas adecuadas pero los estudiantes no favorecen que se desarrollen; esto ha llevado a que muchos docentes que traen técnicas novedosas deban salir de la institución “por nuestra resistencia al cambio”. Se puede ver en este caso cómo la resistencia al cambio del actor estudiante trunca las nuevas propuestas didácticas al impedir su desarrollo y redundar en malas evaluaciones de la gestión docente, que para la universidad son el factor decisivo de la estabilidad de los docentes. En este caso se debería dar un mayor peso a otros indicadores evaluativos del docente, como sus propuestas de aula, su aporte investigativo y su compromiso con los procesos de mejoramiento institucional. Claro, por otro lado, han habido docentes que no asistían a las clases, e incluso un docente de electiva “que nos repitió la nota de un corte porque no tenía criterios de evaluación”. Es fundamental entonces que la facultad tenga mayor control de las temáticas y los avances, para hacer ajustes a tiempo y no perder todo el semestre en procesos que no están siendo útiles. El



sujeto 7 complementa el tema diciendo que en las materias electivas no se deben repetir temas ya vistos, como sucedió con trastornos de ansiedad, pues ello refleja mucha desorganización. El participante 3 se suma a las observaciones hechas, comentando que la flexibilidad curricular debe integrarse desde los docentes y la coordinación académica para prevenir que se repitan temas que terminan redundando en falta de organización al interior de la facultad. El estudiante 6 afirma que, en su vivencia, ha contado con docentes que tienen buenas técnicas didácticas, lo cual lo ha llevado a fortalecer el manejo de contenidos y no simplemente a recibir cátedras. El

sujeto 7 se suma diciendo que si hay manejo didáctico, se debe trabajar en el reconocimiento de los aprendizajes significativos a largo plazo y, así mismo, luchar en contra de la monotonía, sobre todo en las materias en las que se debe abarcar una gran cantidad de temáticas durante el semestre. El sujeto 8 complementa diciendo que aunque no todos los docentes tienen buenas didácticas, la mayoría sí las implementa; sugiere que se revisen las estrategias didácticas en la materia de Lógica. A lo dicho por el sujeto 8 se suma la participante 9, del grupo de triangulación, quien complementa diciendo que lo más importante es que le han enseñado a pensar, siempre bajo la orientación de docentes que están al lado de los estudiantes, ayudándolos a tomar decisiones y a emplear los procedimientos adecuados. Para la estudiante 10, las técnicas didácticas empleadas en la facultad en su mayoría son pertinentes. Las buenas técnicas didácticas se evidencian cuando la clase es preparada por el profesor, cuando hay participación de los alumnos y cuando las temáticas son precisas, en cambio, cuando una clase no es preparada o no se cuenta con las herramientas conceptuales suficientes para dictar la clase, la técnica didáctica no ayuda mucho; aclara, sin embargo, que en muchos casos la didáctica depende del tema y esto puede limitar las opciones o técnicas a emplear. Esta reflexión es interesante, ya que propone una encrucijada que necesariamente debe ser resuelta por el docente con creatividad, experticia y, como lo decían los otros sujetos, con ejemplos de contextos cotidianos.

## Discusión y conclusiones

Dentro de los planteamientos generales del aprendizaje significativo se dice que el estudiante es quien construye su propio aprendizaje y no un simple reproductor del conocimiento de otros, por lo tanto, la participación activa de quien aprende es fundamental para que el aprendizaje sea duradero (Ausubel, 1976). En las entrevistas, tanto del grupo focal como

del grupo de triangulación, esto se evidenció cuando se mencionó que algunos docentes que empleaban como estrategia didáctica las clases magistrales no generaron la apropiación duradera de los conceptos en sus estudiantes. Consideraron que la labor del docente es la de fomentar en sus educandos el aprendizaje, yendo más allá de la mera transmisión de

información. Para que esta labor entregue resultados significativos, los docentes deben estar en la capacidad de utilizar didácticas que permitan al estudiante interiorizar los conceptos de forma eficiente.

Los participantes afirmaron, de igual manera, que los temas abordados en las asignaturas son significativos, en su formación y ejercicio profesional, lo cual entra en concordancia con la teoría, pues en esta se afirma que la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas que están claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido (Moreira, 2000).

Se hizo evidente además que la retroalimentación constante es un factor clave que favorece el aprendizaje, pues por medio de esta ellos logran comprender en qué apartados se están equivocando, pueden identificar sus falencias y proceden a corregirlas. En la evaluación sin retroalimentación no pueden conocer su propio déficit en la información, por lo cual no pueden llenar por sus propios medios los vacíos que tienen en cuanto a la adquisición de aprendizajes. En esta teoría se afirma que para que se dé un aprendizaje significativo debe existir un acompañamiento constante para que el estudiante se sienta guiado y de esta manera lograr infundirle

motivación intrínseca hacia la apropiación de nueva información. Este conocimiento se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo (Ausubel, 1976).

Los participantes informaron que preferían clases en las que los docentes incluían estrategias didácticas, como el estudio de caso, los ejemplos en contextos reales y los ejercicios que integran la teoría con la práctica, dado que estas herramientas permiten comprender de dónde vienen los conceptos y cuál es su fundamentación, para así integrarlos a los conocimientos que ya tienen. Lo anterior concuerda con lo referido por los expertos respecto del aprendizaje significativo, donde se dice que la atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre las ideas de anclaje claras, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido. Como consecuencia, esas ideas de anclaje se ven enriquecidas y modificadas, dando lugar a nuevas ideas más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes (Moreira, 2000).

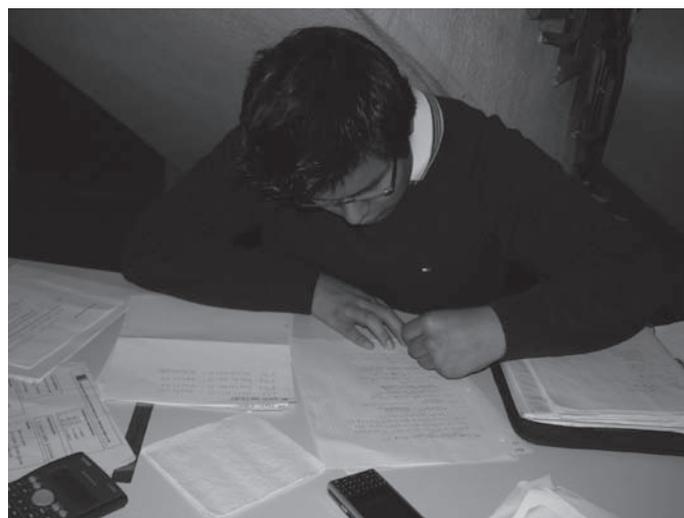
Pensar que los estudiantes no aprenden de la misma manera da pie para que los docentes busquen herramientas y desarrollen habilidades que identifiquen las diferencias estructurales en la forma de aprender de cada uno y así propendan a mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje. Así, los estudiantes por sí mismos lograrán apropiarse de los conceptos y desarrollar las habilidades necesarias para poner en práctica los conceptos aprendidos de la manera más acorde a cada uno de ellos, teniendo en cuenta sus diferencias individuales. Esto es afirmado desde los planteamientos teóricos de didáctica, en donde se resalta que para Ander–Egg (1959), la didáctica es el arte de enseñar, y con ello hace referencia a lo que el docente debe hacer para que sus estudiantes aprendan, y además lo hagan con el mejor provecho y agrado.

**Pensar que los estudiantes no aprenden de la misma manera da pie para que los docentes busquen herramientas y desarrollen habilidades que identifiquen las diferencias estructurales en la forma de aprender de cada uno y así propendan a mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje.**

Por otro lado, si se entiende de lo dicho por los estudiantes que el aprendizaje significativo es un proceso de orientación del aprendizaje en el que lo importante no es dar información nueva, sino conocer lo que el estudiante sabe para modificar sus estructuras cognoscitivas, los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel (1976) ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas y corroboran lo expresado por los participantes, en el sentido que las didácticas de planeación de implementación permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual favorecerá una mejor orientación de la labor educativa. Lo anterior hace que no se vea la enseñanza como una labor a implementar con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los estudiantes comience de “cero”, pues de hecho no es así, en realidad, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

En la investigación se reconoce como un elemento relevante la planeación dentro del proceso didáctico; para Medina y Matta (2002), esta puede entenderse como un proyecto de acción inmediata que, incardinada en el proyecto curricular, contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, estableciendo objetivos, seleccionando contenidos, adecuando metodologías y verificando los procesos educativos; frente a esto, los participantes sugieren que los docentes asignados a algunas materias no contaban con la preparación suficiente para impartirlas, lo cual incidía en que no se pudiera llevar a cabo una correcta planeación de la asignatura; la afirmación se basa en que, desde su percepción, no conocían a fondo la estructura de la asignatura, esto se atribuye a la falta de experiencia o al déficit en la formación académica (especializada, con maestría o doctorado) para dictar esas materias.

A pesar de lo anterior, los estudiantes reconocen un modelo de planeación curricular institucional que responde al estándar práctico o de proceso, que se caracteriza por ser más



abierto, participativo y democrático, en el que se permite a los profesores incidir en los procesos de elaboración, desarrollo, investigación y control del currículo (Escudero, 1981). Los efectos positivos de esta política se expresan en opiniones que afirman que la planeación se ve mejor en los docentes experimentados y con alta permanencia en el manejo de una materia.

Las metodologías de evaluación también son tenidas en cuenta desde dos ópticas reseñadas por Feldman (1999). En la primera, se incluyen y analizan todos los elementos del proceso y las relaciones que se establecen entre ellos, y en la segunda, se encuentran los términos que hacen referencia a cualquiera de los componentes del proceso didáctico, ya sean la técnica, la estrategia, la actividad, la tarea o el procedimiento implementado para evaluar. Desde lo expresado en el grupo focal y las entrevistas de triangulación, se reconocen algunas didácticas de evaluación que fomentan aprendizajes significativos, entre las que se resaltan el estudio de caso, sumado a las evaluaciones de pregunta abierta (pues permiten evidenciar capacidades para la solución de problemas), los juegos de roles (que permiten poner en evidencia habilidades y destrezas aprendidas en forma teórica), y las preguntas tipo selección múltiple complejas con razones, justificaciones de causalidad

relacionada e interrelación de tópicos (dado que demostraron las falencias en la interpretación y la comprensión de lectura que tenían los estudiantes).

Para finalizar, cabe decir que con relación a la enseñanza de cada disciplina en particular, se abarcó la reflexión de los principios de la didáctica en el campo de enseñanza de la misma, donde una de las mayores preocupaciones es el análisis de los programas y su reestructuración, teniendo en cuenta las posibilidades de los alumnos, las condiciones y las necesidades de su medio (Pierre, 2001). Frente a esto, el aporte hecho por los sujetos vinculados a la investigación resalta que los participantes estuvieron de acuerdo en afirmar que las técnicas serán buenas siempre y cuando involucren directamente al estudiante en el desarrollo de los contenidos temáticos. Se sugiere que se busque integrar las asignaturas de los dos semestres previos a las prácticas, con aproximaciones sucesivas a las problemáticas clínicas, laborales y educativas. De igual manera, los estudiantes consideran que muchas materias tienen la posibilidad de

enseñarse de formas muy diversas y dinámicas, sin embargo, se vuelven monótonas por su rigidez y la falta de novedad, debido a que el docente no incluye actividades que favorezcan la dinámica y la atención en sus sesiones de instrucción; por otro lado, se reconoce que se han incorporado mejores ejemplos en la enseñanza de contenidos temáticos, resaltando que surgen de la vida cotidiana o de los contextos vitales particulares de los estudiantes; también funcionan los grupos de discusión, en los cuales las temáticas se abordan naturalmente; se aporta que la clave para que estas didácticas sean efectivas está en que los estudiantes participen. Se puede apreciar en este caso la reflexión hecha sobre la resistencia al cambio del actor estudiante como una autocrítica que evidencia un proceso de autonomía del estudiante, y justo esta es la meta que busca la educación. En suma, se debe trabajar en el reconocimiento de los aprendizajes a largo plazo y de los significativos, y así mismo, luchar en contra de la monotonía, sobre todo en las materias en las que se debe abarcar una gran cantidad de temáticas durante el semestre.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (1959) *El arte de enseñar*. 2ª edición. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Delgado, A. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, M. (1981). *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión Educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Feldeman, D. (1999). *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Medina, A. y Mata, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Moreira, M. (2000a). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Pierre, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla.
- Zambrano, L. (2002). *Los hilos de la pedagogía: pedagogía y didáctica*. Cali: Artes Gráficas.