



Universidad Nacional Autónoma de México



Facultad de Psicología

LAS IDEAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA  
ACERCA DE LOS ROLES EDUCATIVOS  
DESEMPEÑADOS POR ALUMNAS, ALUMNOS,  
MAESTROS Y MAESTRAS DURANTE EL PROCESO  
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tesis que para Obtener el Título de  
Licenciada en Psicología.  
Presenta

Virginia Barragán Pérez

Directora de Tesis:  
Lic. N. Georgina Delgado Cervantes

México, D. F. 1997

TESIS CON  
FALLA DE C...



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

"Si no hubiera libros no  
se hubieran inventado  
los maestros"

José\*

---

\* Alumno de 4o. Grado de Primaria.  
Edad: 9 años 11 meses.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	3
CAPÍTULO I	
TEORÍAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO .....	5
• La Teoría Constructivista .....	7
• Psicología Social Evolutiva .....	29
• Representaciones Sociales .....	35
• Las Teorías Implícitas .....	51
• El Campo del Conocimiento Social .....	65
CAPÍTULO II	
RELACION MAESTRO-ALUMNO. EL PAPEL DE LA ESCUELA .....	69
• La Escuela como Agente Socializador. Visiones Pedagógicas .....	70
• Escuela y Orden Social .....	73
• Estudios sobre la Interacción Maestro-Alumno .....	75
• Definición de Roles .....	77
• Representaciones Maestro-Alumno. Orden y Construcción .....	79
• El Rol del Maestro .....	80
• El Rol del Alumno .....	90
• Expectativas y Rendimiento Escolar .....	95
CAPÍTULO III	
INVESTIGACIÓN .....	99
• Planteamiento del Problema .....	99
• Objetivos .....	101
• Hipótesis .....	101
• Variables .....	101
• Método .....	102
• Procedimiento .....	103

## CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	107
* Descripción Cuantitativa .....	109
* Descripción Cualitativa .....	365
• 1er. Apartado: Delimitación del Rol Maestro-Alumno .....	367
• 2o. Apartado: Requisitos Indispensables para Desempeñar el Rol .....	375
• 3er. Apartado: Desempeño del Rol (Funciones) .....	381
• 4o. Apartado: Autonomía .....	387
• 5o. Apartado: Experiencia durante el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje .....	391

## CAPÍTULO V

* Conclusiones .....	393
* Implicaciones .....	401

## CAPÍTULO VI

* Comentarios .....	403
---------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA .....	405
ANEXO .....	409

## RESUMEN

Es bien sabido que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje la relación maestro-estudiante que se establece dentro del aula es una de las variables que influyen y hasta puede determinar la calidad de instrucción y adquisición de conocimientos.

El problema de investigación que se aborda en este trabajo de tesis es clarificar lo que las y los estudiantes piensan acerca de los roles educativos, esto es, el papel que tanto a maestras, maestros, alumnas y alumnos les toca desempeñar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la parte teórica se presentan algunas de las teorías que dan cuenta del desarrollo y construcción del conocimiento social. Se incluyen las posturas que, en su conjunto, conjugan la parte de construcción individual realizada por el individuo o individuo en la construcción de "su" conocimiento y la parte de influencia social en la organización de las ideas o teorías que permiten a las personas conocer e interactuar en su medio ambiente.

También se señalan los tópicos y temas que han servido de estudio dentro del área del conocimiento social. La importancia de las representaciones mutuas maestro-estudiante se analiza con detalle en el capítulo dedicado a la relación que se establece entre los personajes de la interacción educativa y de la función socializadora de la escuela.

De tal manera los objetivos de la presente investigación son:

- I. Conocer las ideas que tienen las alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca del rol que ellos y los maestros o maestras desempeñan dentro del proceso educativo.
- II. Comprobar si existen diferencias y/o semejanzas (y en que consisten), en las ideas de estudiantes de 4o. y 6o. grado de primaria y 2o. grado de secundaria.
- III. Analizar si existen diferencias y/o semejanzas entre las ideas de las niñas y las de los niños.

La muestra de estudio estuvo conformada por 60 estudiantes, 30 alumnas y 30 alumnos, de los niveles de educación primaria y secundaria.

A todas las alumnas y alumnos se les entrevistó siguiendo el método clínico-crítico piagetiano como base. Se tomó como punto de partida una entrevista semiestructurada que pretendía recoger información acerca de los siguientes ámbitos de interés.

- I. Definición del rol de maestro-estudiante
- II. Requisitos indispensables para desempeñar el rol
- III. Desempeño y/o funciones del rol
- IV. Autoridad, y
- V. Experiencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para el análisis de las respuestas de las niñas y niños a cada una de las preguntas de la entrevista se elaboraron categorías y subcategorías de respuesta. El análisis de las categorías se presenta tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

En la descripción cuantitativa se da cuenta de las frecuencias obtenidas en las categorías y subcategorías de cada pregunta. Se establecen, también, las diferencias y semejanzas cuantitativas entre las categorías encontradas en cada grado escolar, género y grado y género.

En la descripción cualitativa los resultados se presentan por apartado o ámbito de interés establecido en la entrevista. En este apartado los resultados se reportan tomando en cuenta el contenido de las respuestas obtenidas y se establece la relación existente entre todos los ámbitos de interés, así como las diferencias y semejanzas entre grados escolares y género.

Por último se presentan las conclusiones, implicaciones y comentarios derivados de la investigación.

## INTRODUCCIÓN

Siempre que las personas interactúan con el medio físico y social tienen que hacer uso de sus concepciones sobre el mundo. Cada vez que se interpreta un suceso, se predicen los cursos de acción propios y ajenos, se emite una opinión acerca de un fenómeno, persona u objeto, se está haciendo uso de una representación o concepción de la realidad.

Las concepciones de la gente suponen a la vez una construcción individual de la información proporcionada por el medio y una construcción colectiva donde intervienen las influencias y regulaciones del grupo social de pertenencia.

Una influencia decisiva en la formación de las ideas acerca de la "realidad" es la escuela. Los procesos de cambio mental, comportamental e ideológico son consecuencia, en gran medida, de la participación de las personas en las prácticas educativas (escolares o familiares).

Las prácticas educativas juegan un papel preponderante porque, ante todo, son actividades sociales que no pueden darse al margen de las relaciones interpersonales que las estructuran. Coll y Miras (1990), señalan que no hay que olvidar que el acto de enseñar implica siempre como mínimo dos personajes: quien intenta transmitir conocimiento (maestro o maestra) y quien lo recibe (estudiante).

Es indudable que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción maestro-estudiante que se establece dentro del aula es una de las variables que influyen en la calidad de la instrucción brindada, así como en la actuación y desempeño realizado por profesores, profesoras y estudiantes. (Roventhal y Jacobson, 1968, citados por Coll y Miras, 1990).

El conocimiento cotidiano, de cualquier tipo de interacción, tan habitual y común para los hombres y mujeres comunes y normales es, como lo señalan entre otros, Coll y Miras (op. cit.), Delval (1994), y Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1992), casi desconocido para los investigadores de las ciencias sociales. Es por lo anterior que el presente trabajo de tesis pretende ser una aportación al poco investigado, sobre todo en México, campo del conocimiento social y, más específicamente, al campo de conocimiento social de la educación.

Esta investigación pretende dar a conocer lo que alumnos y alumnas piensan acerca del rol que ellos mismos y sus maestras y maestros desempeñan. Se parte del supuesto de que conocer las concepciones del alumnado, sobre el papel de cada uno de los actores de la interacción educativa, puede contribuir a ampliar nuestro conocimiento sobre la interacción entre maestras, maestros y estudiantes y con este conocimiento se podría intentar mejorar la relación educador-educando y, por lo tanto, la calidad del proceso de transmisión y construcción del aprendizaje, así como el desempeño y aprovechamiento de ambas partes.

Dado lo anterior, la perspectiva teórica de este trabajo intenta integrar los aspectos cognitivos o constructivos del conocimiento sin dejar de lado su dimensión social. En este sentido se parte de que las



prácticas educativas se presentan como un proyecto social que se realiza y se desarrolla en una institución también social.

Una de las teorías que fundamenta lo propuesto en este trabajo es la de la construcción social del conocimiento porque se considera que las ideas de alumnas y alumnos, acerca de lo que sea, son producto de una construcción activa y no el resultado de una llana recepción de información proveída por el medio.

Sin embargo, no se pretende adoptar una posición donde las concepciones o ideas son consideradas como un producto de aprendizaje individual o personal, sino que se parte del supuesto de que los contenidos y/o manifestaciones del aprendizaje (concepciones o representaciones) son productos sociales y culturales que deben ser tomados en cuenta.

Por lo tanto, la perspectiva teórica que se ofrece en este trabajo pretende ofrecer una visión que no oponga a la construcción de ideas o concepciones individual con las dimensiones sociales y culturales que las influyen, determinan y vinculan, sino que las integre en una explicación articulada. En otras palabras, se pretende considerar a la vez, el carácter socializador de la interacción educativa con su función en la construcción de las concepciones o ideas de las alumnas y alumnos.

Para establecer la relación entre la construcción individual y la influencia social y cultural, se comienza por presentar las diferentes teorías que dan cuenta del desarrollo y construcción del conocimiento social. Las teorías consideradas son:

La Teoría Constructivista, La Psicología Social Evolutiva, La Teoría de las Representaciones Sociales y Las Teorías Implícitas.

También se señalan los tópicos y temas que han servido de estudio dentro del área del conocimiento social. La importancia de las representaciones mutuas maestro-estudiante se analiza con detalle en el capítulo dedicado a la relación que se establece entre los personajes de la interacción educativa y de la función socializadora de la escuela. Por último se presenta el diseño y desarrollo de la investigación así como los resultados, conclusiones y comentarios derivados de la misma.

## TEORÍAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Cada vez que una persona común y normal interpreta un suceso, predice el comportamiento de alguien o toma la decisión de actuar de una manera y no de otra, está haciendo uso de las concepciones que tiene sobre el mundo.

Este conocimiento cotidiano sobre el mundo, tan habitual para la gente común y normal, es casi desconocido para aquellos que se interesan por estudiarlo, la razón tal vez estriba en que, como menciona Delval (1989), estamos tan acostumbrados a nuestra representación del mundo que muy difícilmente somos conscientes de ella y mucho más difícil resulta el estudiarla.

Sin embargo, ha habido quien se ha interesado por estudiar el conocimiento social. Para abordarlo las diversas investigaciones parten de la siguiente pregunta clave: ¿cómo es que el sujeto construye y utiliza sus concepciones (representaciones) sobre el mundo social que le rodea?

Existen dos grandes corrientes de pensamiento que intentan dar respuesta a tal interrogante: la individual o psicologista y la cultural o sociologista.

### PERSPECTIVA INDIVIDUAL

La perspectiva individual sostiene que las personas construyen activamente su conocimiento a partir de la interacción, directa o indirecta, con el mundo físico y social. Tal construcción depende, sin embargo, de las estructuras cognitivas que se poseen en determinado momento del desarrollo. Así, en las primeras etapas del desarrollo, la construcción del conocimiento está determinada por las acciones sensoriomotrices que el niño o niña realiza sobre los objetos. Posteriormente, el conocimiento se articula de manera más general al poder transformar mentalmente los objetos, lo que permite descubrir nuevas propiedades y relaciones entre éstos, para finalmente elaborar un conocimiento más científico del mundo.

Para esta línea de investigación, el conocimiento es el resultado de la construcción individual que depende de la complejidad de los procesos cognitivos utilizados para la construcción de la realidad.

De tal manera, la realidad se construye activamente mediante la aplicación y el reajuste de los esquemas cognitivos de la persona a su medio. Ejemplos de esta postura se encuentran en los trabajos de: Delval (1989, 1992, 1994); Piaget (1924, 1932, 1933, 1963, 1977) y Del Barrio (1990) entre otros.

## PERSPECTIVA CULTURAL

La perspectiva cultural considera que el conocimiento tiene un origen sociocultural y que es compartido por grandes grupos. A través de este conocimiento compartido, los individuos e individuos que son parte y dan forma a los grupos "obtienen" ideas, palabras, imágenes y percepciones del mundo que les rodea. Para este enfoque, el conocimiento o representación social es una herramienta de las comunidades sociales y no el producto de la construcción individual (como en la postura anterior).

La transmisión de conocimientos se lleva a cabo a través de actividades cotidianas culturalmente significativas que están mediatizadas, principalmente, por el lenguaje.

En resumen, se puede decir que dentro de esta línea de pensamiento, e investigación, el conocimiento es compartido y constituye el llamado sentido común de los grupos sociales. El enfoque cultural considera al conocimiento científico como elemento importante de las concepciones de la mujer y hombre común y normal.

Es importante señalar que los conocimientos científicos no se incorporan directamente al acervo de los conceptos cotidianos, sino que sufren transformaciones que los simplifican o los hacen familiares para que la persona pueda incorporarlos (analizarlos o asimilarlos) y aplicarlos (objetivarlos o acomodarlos).

Trabajos representativos de esta corriente son los propuestos por Moscovici (1961, 1988), Ibañez (1988), Jodelet (1989), Gilly (1989), Mugny y Pérez (1988) y Sala (1991) por citar algunos.

Intentando ofrecer una visión multidisciplinaria sobre las diferentes corrientes de estudio que dentro de la perspectiva individual y cultural se han desarrollado para intentar explicar cómo funcionan las concepciones sociales, de qué manera se organizan o construyen y cómo las personas las utilizan para representarse "su" realidad, en las páginas siguientes se presentan cuatro teorías que se pretende sean una muestra de las perspectivas individual y cultural. La primera será ilustrada por la teoría constructivista. Como ejemplo de la perspectiva cultural se incluye la postura de la psicología social evolutiva, la teoría de las representaciones sociales y la expuesta por las teorías implícitas.

Antes de pasar a la presentación de las teorías cabe mencionar que el objetivo de la exposición de las mismas es indagar cómo cada teoría trata el tema de la construcción del conocimiento social, para conocer las semejanzas y diferencias entre ellas y, al final, establecer la posición teórica asumida en esta investigación.

## LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

"Cada ser humano tiene que llevar a cabo una tarea gigantesca que consiste nada menos que en construir su propia inteligencia y una representación del mundo que le rodea."

Juan Delval

La teoría constructivista asigna un papel central y protagónico al sujeto como constructor de "su" realidad.

La persona es un organismo activo que selecciona e incorpora a sus estructuras o "esquemas organizativos" de información los estímulos del medio, y es a través de tales esquemas que el sujeto o sujeta se acerca y actúa sobre el objeto.

La selección y búsqueda de información que se va a incorporar, no se realiza de manera caótica ni como mera respuesta a las demandas del medio ambiente sino que se basa en la aparición de una serie de estructuras mentales que son universales (aparecen en todas las culturas) y que siguen la misma secuencia evolutiva del desarrollo. La finalidad primordial de tal estructuración mental es proporcionar a las personas herramientas cada vez más calificadas para la construcción de "su" realidad.

## ORÍGENES

Los orígenes del constructivismo se encuentran en la década de los años 1930 con los primeros trabajos de Jean Piaget, 1924, 1932, (citado por Delval, 1994) sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños y niñas.

Piaget partió del supuesto de la existencia de una continuidad entre la vida (las formas de organización naturales) y el pensamiento (racional). La obra piagetiana es definida como epistémica y se resume en la siguiente pregunta clave: ¿cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro de mayor validez? Durante más de 50 años se llevaron a cabo cientos de investigaciones psicogenéticas y epistemológicas que dieron origen a lo que hoy se conoce como el paradigma constructivista.

## PRINCIPIOS TEÓRICOS

Se dice que el paradigma constructivista es epistémico porque parte de los cuestionamientos de: ¿cómo conocemos?, ¿cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento a otro de nivel superior?, ¿cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional?

Para contestar a estas preguntas se parte de un principio básico en el que se otorga a la persona un papel activo en la construcción del conocimiento y en donde la información que provee el medio es importante pero no suficiente para que el individuo o individuo conozca, por el contrario, la información provista por los sentidos está fuertemente condicionada por los esquemas asimiladores de información que orientan todo el proceso de adquisición de conocimientos. Estos no son producto ni de la experiencia sensorial ni son innatos, sino que son construídos por la persona cognoscente cuando interactúa con los objetos físicos y sociales.

Este postulado supone a su vez un tipo de realismo crítico puesto que la niña o niño no es el único responsable del proceso de construcción. Al mismo tiempo que se actúa sobre el objeto para conocerlo, éste también actúa sobre el sujeto o responde a sus acciones promoviendo en éste cambios dentro de las representaciones que tiene del objeto. Por lo tanto, existe una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

"El sujeto transforma el objeto al actuar sobre él y, al mismo tiempo, construye y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un *il y avec un lui*" (Delval, 1994, p.282).

Se podrá conocer más al objeto mientras más acercamiento haya con él (por medio de los instrumentos y conocimientos que se poseen se va creando una representación cada vez más acabada del objeto), pero a su vez, y en concordancia con el realismo crítico, el objeto se aleja más de quien intenta conocerlo (el objeto se vuelve más complejo y plantea nuevas problemáticas) por lo que nunca se acaba de conocerlo completamente. Así como se dice que el sujeto epistémico (o cognoscente) es un constructor activo de conocimientos, se dice que dichos conocimientos orientan sus acciones frente al objeto. De lo anterior se desprende la noción de relativismo, que se refiere a que los objetos son conocidos en función de las capacidades cognitivas que se poseen, en un momento determinado.

Dicho de manera común y normal, las mujeres y hombres siempre conocen en función de sus marcos asimilativos (esquemas) y en este sentido, se dice que tienen referencia de lo que pueden conocer en un momento relativo de su desarrollo. Más aún, se dice que no existe un nivel de conocimientos donde ya no se pueda conocer más al objeto, sino que siempre se le puede entender todavía más. Cualquier nivel de conocimientos, en un momento dado, es simplemente un estado de equilibrio transitorio abierto a niveles superiores de conocimiento.

Las mujeres y hombres actúan para conocer al objeto y en ello se encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca entre la persona y el objeto de conocimiento en el proceso de construcción del

conocimiento. Sin embargo, se señala que dichas acciones, por muy primitivas que sean (p.ej. los reflejos), son producto directo de un cierto patrón de organización dentro del sujeto.

"No puede haber una acción (cualquier tipo de aproximación del sujeto al objeto y viceversa) en que no esté involucrado algún tipo de organización interna que la origine y la regule." (Delval, 1994, p.388).

A esta unidad de organización Piaget (1963) le denominó "esquemas", que son los ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del sujeto con la realidad y, a su vez, sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información (producto de las interacciones.

sujeto <-> objeto) es incorporada

## INVARIANTES FUNCIONALES

De acuerdo con Piaget (op. cit.) existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo llamadas organización y adaptación.

### Organización.

Permite conservar en sistemas coherentes los flujos de interacción con el medio

### Adaptación.

Esta función deja a la niña o niño aproximarse y lograr un ajuste más dinámico con el ambiente. Según Delval (1994), para que un organismo pueda sobrevivir tiene que adaptarse al medio en el que vive. Como parte de dicha adaptación se encuentra la satisfacción de necesidades como son la reproducción, alimentación, desarrollo y aprendizaje. Cuando se presentan estas necesidades se produce un "desequilibrio" que se resuelve cuando la persona actúa sobre el ambiente cambiándolo o transformándolo y donde, a su vez, el ambiente actúa sobre la persona de la misma manera:

"La adaptación es un proceso donde hay una interacción dinámica entre el sujeto y el medio." (Delval, op. cit. p.121)

La adaptación supone dos procesos igualmente indisolubles: la asimilación y la acomodación.

### a) Asimilación.

Al proceso de adecuación de los esquemas con las características del objeto se le conoce como asimilación. En otras palabras, la asimilación se refiere a las acciones que la niña o niño realiza sobre el

medio para poder incorporarlo. Siempre que existe una relación de la persona con el objeto, se produce un acto de significación, es decir, se interpreta la realidad por medio de los esquemas.

La asimilación puede a su vez entenderse como el simple acto de usar los esquemas como marcos donde estructurar la información y, por lo general, va asociada con una reacomodación (ligera o significativa) de los esquemas como resultado de la interacción con la información nueva. A estos reajustes Piaget (1963), les dio el nombre de acomodación.

#### b) Acomodación.

La acomodación es la modificación que sufre la persona debido a la transformación del medio en el que vive.

Con base en estos dos procesos, asimilación y acomodación, se puede observar que la información entrante se relaciona con la experiencia previa de la persona (organizada en esquemas) y no ocurre en un simple proceso de acumulación de datos como señalan los conductistas.

Cuando los nuevos elementos informativos no producen cambios en los esquemas y existe un cierto estado compensatorio (anulación de fuerzas) entre los procesos de asimilación y acomodación, se dice que existe equilibrio entre la persona y el medio.

El estado adaptativo no es más que el equilibrio entre la acomodación y la asimilación, un equilibrio dinámico que puede verse afectado por nuevas aproximaciones de la persona a su medio o por nuevas problemáticas que el ambiente le plantea. Cuando ocurre tal desajuste (pérdida de la adaptación momentánea) se produce un desequilibrio (conocido también como conflicto socio-cognitivo) que implica la movilización de instrumentos intelectuales que permitan restablecer el nivel perdido o lograr una equilibración superior.

Precisamente esta tendencia a buscar una relación superior, abarcativa y que Piaget (1977) llama *mayorante*, es en realidad el motor del desarrollo cognitivo, entendido este último como una marcha o evolución constante de niveles de ajuste inferior hacia el logro de equilibrios de orden superior más abarcativos que permitan una adaptación más óptima (aunque más compleja) al medio.

De tal manera, el problema epistémico piagetiano puede verse traducido, en este terreno, a la pregunta de cómo se pasa de un nivel de equilibrio inferior a otro de orden superior más complejo pero más flexible?

A todo este proceso del paso de un estado de equilibrio, su posterior crisis o estado de desequilibrio y su transición a otro que lo abarca, Piaget (1977), lo designó con el término de "equilibración".

## ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL

En el desarrollo se observan cambios cuantitativos -como son las capacidades motorias-, y cambios cualitativos -capacidad de lenguaje, de simbolización, etc.-.

En todas las acciones humanas hay un aspecto energético que constituye el motor de la actividad y una estructura de las acciones mediante la cual conseguimos nuestros objetivos o llegamos a nuestras metas. La inteligencia, según Delval,

"Consiste en una actividad estructurada que permite alcanzar objetivos o realizar acciones en el medio." (1994, p.135)

Los aspectos de dicha actividad son:

**Percepción.**

Permite recibir información del mundo exterior

**Capacidad de Representación.**

El lenguaje permite la comunicación. Se encuentran aquí las imágenes mentales.

**Memoria.**

Permite recordar hechos y experiencias para poder aplicarlas en el presente.

**Pensamiento Abstracto.**

El razonamiento permite una manipulación mental de los datos.

**Conducta Social.**

Se refiere a la conducta con los demás y es un punto fronterizo entre la energía (lo que impulsa a hacer algo) y la estructura (como se hace).

Por otro lado, Delval menciona que el proceso de desarrollo:

"Es una diferenciación en el que las partes se van haciendo más independientes pero al mismo tiempo se van relacionando estrechamente en un proceso de subordinación y jerarquización" (1994, p.135).

Durante el desarrollo, los esquemas de acción se desarrollan y se hacen más sofisticados y complejos. Para estudiar la evolución de los esquemas Piaget (1963) dividió el desarrollo en estadios o periodos.

Si se parte del hecho de que el desarrollo cognitivo es resultado de equilibrios progresivos cada vez más abarcativos y flexibles, la pregunta obligada es: ¿qué es lo que produce dichos estados de equilibración dinámica? Según Piaget (op. cit.) son las estructuras cognitivas, entendidas como formas de organización de esquemas.

Durante todo el desarrollo cognitivo se encuentran tres etapas que finalizan en estados de equilibrio dinámicos. Estas etapas son cortas de tiempo en las que tiene lugar la génesis, desarrollo y consolidación de determinadas estructuras mentales.

Las etapas del desarrollo intelectual, propuestas por J. Piaget, son:



### **Etapa Sensoriomotora ( Abarca de los cero a los 2 años de vida)**

Durante ella, el niño o niña construye sus primeros esquemas sensoriomotores y tiene lugar la formación de la primer estructura cognitiva: el grupo práctico de desplazamientos. Al finalizar este periodo, se es capaz de lograr los primeros actos intelectuales en el plano espacio-temporal práctico (el aquí y ahora) y se tienen las primeras conductas que preludian el acto de simbolizar (imitación diferida).

Un logro muy importante es la capacidad que se adquiere para representarse al mundo como un lugar donde los objetos, a pesar de desaparecer momentáneamente, permanecen (conservación del objeto). Así mismo, se logra establecer un espacio y tiempo prácticos.

### **Etapa de las Operaciones Concretas ( De los 2 a los 13 años de edad)**

Esta etapa puede dividirse en dos subetapas del pensamiento preoperativo y la subetapa de la consolidación de las operaciones concretas.

#### **a) Subetapa Preoperativa ( De los 2 a los 8 años de edad)**

Los niños y niñas ya son capaces de utilizar esquemas representacionales, por lo tanto realizan conductas semióticas como el lenguaje, el juego simbólico y la imaginación. Usan preconceptos (conceptos macabados o incompletos) y su razonamiento está basado en una lógica unidireccional y no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativa. Se dice que el pensamiento de las niñas y niños en esta etapa es egocéntrico en la medida en que no son capaces de tomar en cuenta en forma simultánea su punto de vista y el de los otros. El infante es al mismo tiempo precooperativo y su moral es heterónoma, es decir, no guía por la autoridad de los otros y no es capaz de entender, establecer o modificar reglas en juegos cooperativos.

#### **b) Subetapa de las Operaciones Concretas ( de 8 a 13 años de edad)**

Se desarrollan esquemas operatorios que son, por naturaleza, reversibles (funcionan en una doble dirección a la vez) y los agrupamientos conforman las estructuras propias de este periodo.

Se tiene la capacidad de razonar con base en conceptos, y ante tareas que implican la noción de conservación (situaciones donde una dimensión física se conserva aunque aparentemente no sea así, dados ciertos cambios o arreglos físicos), se toman en cuenta las transformaciones y las apariencias perceptibles no guían los juicios como en el subperiodo anterior.

El pensamiento es reversible aunque concreto (apegado a las situaciones físicas). Se desarrolla la capacidad de clasificar, seriar y la noción de número. La orientación hacia los problemas es, sobre todo, cuantitativa.

Por otro lado, existe la capacidad de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás. La moral deja de ser tan heterónoma como en la subetapa anterior y se comienza a construir una moral autónoma.

### **Etapas de las Operaciones Formales (De los 13 años de edad en adelante)**

Durante esta etapa, la o el adolescente construye sus esquemas operatorio-formales y, de hecho, tiene lugar la génesis y la consolidación de la estructura que caracteriza a este periodo: el grupo INRC o grupo de doble reversibilidad. El pensamiento se vuelve más abstracto al grado de razonar sobre proposiciones verbales sin referencia a situaciones concretas (lo real es un subconjunto de lo posible). El razonamiento se vuelve hipotético-deductivo a diferencia de la etapa anterior que era inductivo.

El orden de la sucesión de etapas es constante y universal (no se puede pasar de la etapa sensoriomotora a la de las operaciones formales) y las estructuras que aparecen progresivamente son integrativas en tanto que incorporan a la precedente como estructura subordinada.

### **TIPOS DE CONOCIMIENTO**

En la teoría constructivista se distinguen tres tipos de conocimiento que se pueden construir o desarrollar:

#### **Conocimiento Físico**

Es el que pertenece a los elementos del mundo natural, se refiere básicamente al que está incorporado, por abstracción empírica, en los objetos. La fuente de razonamiento está en las cosas (p.ej. la dureza de un cuerpo, el peso, la rugosidad, el sonido que produce, el sabor, la longitud, etc.).

#### **Conocimiento Lógico-Matemático**

No existe per se en la realidad (en los objetos). La fuente de este razonamiento está en la persona que lo construye por abstracción reflexiva. De hecho, se deriva de la coordinación de las acciones que realiza la persona con los objetos.

El ejemplo más típico es el número: si alguien ve tres objetos, en ningún lado ve el 3, éste, más bien, es un producto de la abstracción de las coordinaciones de acciones que se han realizado frente a situaciones donde se encuentran tres elementos.

#### **Conocimiento Social**

Se divide en convencional y no convencional:

##### **a) Social Convencional:**

Es producto de un consenso dentro de un grupo social. La fuente de este conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). Algunos ejemplos serían que los domingos no se va a la escuela, no hay que hablar en un examen, que tres objetos pueden ser representados por el número 3, etc.

### b) Social No Convencional.

Sería aquel referido a nociones o representaciones sociales y que es construido y apropiado por la persona. Como ejemplos se pueden considerar las nociones de rico-pobre, de ganancia, de trabajo, representación de autoridad, etc.

Dentro de la teoría constructivista se postula que los tres tipos de conocimiento interactúan entre sí y que el conocimiento lógico-matemático juega un papel preponderante en tanto que sin él los conocimientos físico y social no se podrían asimilar o incorporar.

Finalmente, hay que señalar que, de acuerdo a Piaget (1963), el conocimiento lógico-matemático no puede ser enseñado.

## EL CONOCIMIENTO SOCIAL

Como ya se mencionó antes, un tipo de conocimiento al que hace referencia la teoría constructivista es el social.

El conocimiento de las niñas y niños acerca de la sociedad constituye una parte fundamental de su socialización. A lo largo de este proceso se van incorporando (constructivamente) conocimientos acerca de fenómenos que tienen que ver con ese medio y que, a su vez, influyen en el modo en que se realice dicha incorporación.

Para Flavell (citado por Del Barrio, Echeita et al., 1988), el conocimiento social incluye toda actividad intelectual cuyo propósito es aprender o pensar sobre los procesos psicológicos o sociales del yo, de los otros o de los grupos humanos, así como sobre las interacciones sociales y las relaciones que se producen entre las personas, los grupos o las comunidades nacionales.

El proceso de socialización, según Del Barrio, Echeita et al (op. cit.), se desarrolla en tres vertientes distintas: conductual, afectiva y cognitiva.

A lo largo de toda la vida, y desde los primeros años, el ser humano aprende a comportarse en múltiples situaciones relacionadas con diferentes personas (conductual), por otra parte, desarrolla distintos sentimientos hacia quienes le rodean (afectiva) y, además de eso, sabe muchas cosas y entiende mejor como funciona la sociedad a la que está integrado (cognitiva).

Para Delval (1994), es a través de los sistemas conceptuales que se pueden interpretar las características y elementos de las experiencias con los demás, y es a través de estos sistemas que la gente genera modos de comprender el mundo social en sus distintos ámbitos realizando inferencias y elaborando teorías.

De tal manera, construir el conocimiento social supone relacionar, unir, distinguir, ordenar, clasificar e inferir la información, así como todos los datos provenientes de la experiencia directa de la persona o de diversas fuentes de información existentes en el medio social.

La concepción constructivista de la socialización hace hincapié en la interacción del niño o niña con el medio que le rodea.

El pensamiento social -como elemento de la socialización- está organizado y se construye a partir de esas interacciones con los otros elementos del sistema social (ej. adultos, instituciones, relaciones económicas, etc.).

Por otro lado, la evolución del conocimiento social pasa por diversas etapas relacionadas con el desarrollo intelectual de la persona

"Es una serie de reconstrucciones sucesivas a partir de nuevas estructuras mentales y nuevos datos referidos a lo social procedentes de distintos medios." (Del Bano, Echeta, et al. 1988, p. 262)

## LOS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Flavell (citado por Del Bano, Echeta, et al., 1988) señala que existen tres campos en el conocimiento social

### 1. Conocimiento Psicosocial

Es el conocimiento de uno mismo y de las otras personas, de sus ideas, sentimientos e intenciones en relación con uno mismo o con otro. Incluye el conocimiento de las relaciones interpersonales diádicas, así como de las habilidades de empatía, atribución, etc.

### 2. Conocimiento Social

Se refiere al conocimiento de las relaciones presentes en sistemas sociales más amplios (familia, escuela, etc.). Incluye la comprensión de la organización y procesos de funcionamiento de la sociedad (normas sociales).

### 3. Conocimiento Moral

Abarca el conocimiento de las relaciones interindividuales basadas en la justicia y el derecho. Incluye los principios universales del bien y del mal.

Para Delval (1994), los campos actuales del conocimiento social se centran en:

- \* El conocimiento de los otros y de nosotros mismos
- \* El conocimiento de las relaciones sociales diádicas
- \* Relaciones y funcionamiento de los grupos sociales
- \* Funcionamiento de las instituciones sociales

## EL MUNDO SOCIAL

Al estar inmerso en una sociedad "institucionalizada" el niño o niña se relaciona con las personas de una manera que está determinada por reglas sociales.

Aunque la conducta hacia los otros está determinada, en un primer momento, por las necesidades fisiológicas, con el tiempo éstas se van moldeando por los marcos sociales que los adultos transmiten. Tales marcos le permitirán al infante la atención, el contacto y la comunicación con los demás.

Las relaciones que se establecen, que van desde las compartidas con la madre para la satisfacción de necesidades biológico-afectivas (p. ej. alimento, cuidados, protección, etc.) hasta las mantenidas con los demás miembros de la sociedad (llámese relación entre iguales, niño-adulto, maestro-alumno, etc.) están mediatizadas, en gran medida, por las normas sociales que prevalecen en el grupo de pertenencia.

### La Exploración del Mundo Social

De la misma forma en que la niña o el niño explora el mundo físico, explora el mundo social. Judy y Dunn (1968, citados por Delval, 1994) han demostrado con sus investigaciones que el niño o niña durante el segundo año de vida empieza a experimentar con situaciones sociales.

La experimentación realizada en el ámbito escolar se manifiesta a través de la resistencia a los otros (negarse a hacer algo, realizar actos "prohibidos", engañar deliberadamente, etc.). Tales conductas, señala Delval (op. cit.), suponen una inferencia por parte del infante acerca de lo que harán las otras personas.

"Experimento con la mente y el comportamiento de los otros" (1994, p. 414)

A través de dicha experimentación se reconoce o descubre la noción de responsabilidad, de asumir o dar cuenta de los actos propios.

Para construir "su" mundo social los y las pequeñas exploran y descubren la aplicación de las reglas. La importancia y la emoción que los adultos manifiestan hacia ciertas conductas influyen en la formación de reglas de carácter moral.

Es a través de la conducta de los demás que se aprende a hacer las cosas y a comportarse en distintas situaciones. La información social recibida desde pequeño o pequeña le ayuda al infante a entenderse a sí mismo, a comprender a los otros, a sus motivos, a adquirir una competencia social y a saber cómo tiene que comportarse.

Durante la exploración del mundo social se establecen los siguientes tipos de relación:

### Relación de Apego

La madre proporciona seguridad física y emocional, así como la transmisión de las primeras reglas y normas sociales y morales.

### Relación con Otros Niños

El contacto con los otros se puede producir cuando se es capaz de interactuar con los iguales, lo que le permite empezar a adquirir una independencia y desarrollo social.

### Relación de Amistad

A partir del primer año de vida las relaciones con otros niños o niñas llegan a convertirse en una necesidad, y a partir de los tres años de edad se exige el contacto con los iguales. Este tipo de relaciones requiere y propicia el desarrollo de la comprensión de otros puntos de vista e intereses. Estas relaciones se establecen a través del juego.

### Relación con Personas de Distinta Edad

Aquí los infantes encuentran protección, afecto y oportunidades de conocer nuevas cosas. Aunque esto se presenta en todos los tipos de relación, en esta última reviste una gran importancia porque tiene la característica de ser más estructurada y propositiva.

En resumen, se puede decir que este tipo de relaciones son importantes y benéficas para la niña o niño, y también para el adulto, porque se ofrece y se recibe la oportunidad de aprender y construir conocimientos.

"El contacto con los otros nos permite construirnos como seres sociales, conocernos, tomar conciencia de nosotros, a cooperar con los demás y ubicarnos en un espacio de la jerarquía social, entre muchas otras cosas" (Delval, 1994, p.430)

## LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

Para actuar dentro del mundo en el que se desarrolla, la persona necesita construir modelos o representaciones de él, que van desde representaciones del mundo físico hasta representaciones del mundo social o de aspectos más limitados como el funcionamiento de una máquina.

Estos modelos son los que permiten por una parte entender la realidad y por otra actuar sobre ella. Los modelos incluyen, como ya se mencionó antes, nuestra experiencia pasada, nuestro conocimiento de objetos concretos, nuestras acciones y nuestros conocimientos anteriores.

Los esquemas y los conceptos forman parte de los modelos, organizados de tal manera, que nos permitan entender y explicar lo que sucede.

Los modelos se forman desde edades muy tempranas y se van sofisticando o mejorando a medida que pasa el tiempo y la experiencia aumenta.

La modificación en los esquemas produce modificación en los modelos y viceversa:

concepto <modificación> esquema <modificación> modelo

Según Delval (1994):

"Las representaciones o modelos de la realidad serían como los mapas cognitivos de Tolman. Según Tolman las ratas tenían que tener una representación de su entorno (laberinto) para llegar a una meta. Mientras que los animales "simples" solo disponen de una ruta para salir del laberinto, los animales "complejos" disponen de una gran variedad de rutas." (p. 386)

Los seres humanos a lo largo de su desarrollo, van construyendo modelos de representación más complejos. La complejidad de cada modelo dependerá de la experiencia que se tenga en un campo determinado (baile, música, matemáticas, etc.).

Mientras que los modelos científicos son comunicables, intersubjetivos, controlables y permiten hacer predicciones y no son compartidos por todos los individuos, los modelos populares (religiones, ideologías, etc.) son más genéricos y cambian poco a pesar de los avances científicos conservando cierta coherencia y persistencia.

Los modelos explicativos sirven para la supervivencia de las personas que buscan el por qué de los fenómenos y cómo guiar su acción ante ellos, las explicaciones van de lo simple a lo complejo y se basan en conceptos que se conectan para formar teorías.

Las expresiones o argumentos explicativos constituyen para Delval (1992), el nivel máximo de conocimiento y es a través de ellas que podemos entender y predecir los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor.

## La Búsqueda de Explicaciones

A lo largo de su vida, las niñas y niños se preguntan y elaboran explicaciones de lo que ocurre a su alrededor. Sus explicaciones se basan en sus instrumentos intelectuales (que no se han desarrollado completamente), su capacidad (no desarrollada por completo) de razonamiento lógico y memoria, así como en su incompleta experiencia en la manipulación de información, lo cual hace que dichas explicaciones sean totalmente diferentes a las de los adultos o de las otorgadas por la ciencia.

Lo anterior sucede también porque desde que uno o una nace tiene una experiencia social fragmentada ya que hay muchas cosas y lugares a las que no se tiene acceso y en las que no se puede participar activamente, sin embargo esto no quiere decir que al infante le sea ajeno el mundo social, ya que realiza un trabajo de construcción propia y personal para explicarse lo que pasa en su entorno. Es precisamente este carácter fragmentado de la realidad, aunado a los instrumentos intelectuales, lo que da lugar a las representaciones sociales que se construyen.

## LA CAPACIDAD DE REPRESENTACIÓN

Hasta ahora se ha hablado de que la niña o niño, para poder interactuar en su medio, necesita construir un modelo o representación de él. En este apartado se explica qué es lo que en la postura constructivista se entiende por representación y cómo se desarrolla y construye ésta a lo largo del desarrollo del sujeto.

En psicología el término representación se utiliza en dos sentidos:

1o. Para Piaget (1933, 1977) es la capacidad nueva que permite utilizar significantes diferenciados de los significados. El sentido de esta representación es el estudio de la capacidad de representar y de los vehículos por medio de los cuales se construye tal capacidad.

Piaget postula que es necesaria la capacidad de hablarlo/reflexión a un objeto sin que éste esté presente para poder hablar de una representación.

2o. El segundo sentido se refiere a los modelos o representaciones sociales de la realidad que la gente construye. Aquí la representación se ocupa de la codificación del conocimiento y de las formas en que se organiza dentro del sistema cognitivo de cada persona.

Para Piaget (op. cit.) lo característico de la representación humana es la utilización de significantes diferenciados de los significados que representan.

La representación sigue un largo proceso y hay que verla en conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información y como una actividad que se realiza para construir y organizar el mundo circundante.

La representación está constituida por actividades como el lenguaje, dibujo, imitación y juego simbólico que nos permiten interactuar indirectamente sobre un objeto a través de algo que le sustituye. El objeto sustituido es el significado.

En un principio el niño o niña va a utilizar representaciones motoras (imitación) antes de utilizar otras más abstractas. A partir del 5o y 6o estadios (preoperacional y operaciones concretas) las representaciones de la representación se van haciendo más claras y abundantes y, en ese momento, aparece la función simbólica o semiótica.

Para Ayestarán, De Rosa y Paez (1987) la representación es una estructura cognitiva que tiene como funciones el procesamiento de la información, el otorgarle un sentido al medio y el de servir de guía o plan de acción para las conductas. Actuando como modelos o miteorías, las representaciones, al activarse, organizan y estructuran internamente los contenidos de la realidad interviniendo en la identificación, reconocimiento y evocación de los objetos. La representación es similar al esquema cognitivo pero hace hincapié en los aspectos afectivos y emocionales del conocimiento.

En palabras comunes y normales, para Ayestarán et. al. (1987) las representaciones sociales son los esquemas cognitivo-afectivos generados por la colectividad que permiten la comunicación y guían las



interacciones. Las representaciones sociales no sólo reproducen, sino que producen la realidad, objetivan el conocimiento, lo designan y lo hacen real.

## REPRESENTACIÓN SOCIAL

### ESQUEMA Y FUNCIÓN SIMBÓLICA

La representación social es producto de la función simbólica pero construida y compartida colectivamente.

El esquema es la unidad organizativa básica de información que hay en la memoria, para Piaget (1933, 1959, 1977), la representación es producto de la acción del ser humano. El conocimiento social proviene de la actividad social y la representación proviene de la acción social. En este sentido, un esquema es una estructura de interacción susceptible de realizarse con un objeto social.

La existencia de representaciones sociales o esquemas sociales interiorizados depende de la función simbólica.

La representación implica el uso de una cosa o significante (imagen, juego, dibujo, lenguaje) que designa a otra cosa o significado. Como ya se mencionó antes, la función simbólica implica el uso de significantes diferenciados de los significados. Para Piaget (op. cit.) a partir del grado de conexión entre significante y significado, se pueden distinguir tres tipos de significantes:

#### Índices o Señales

El significante y significado no están diferenciados. El significante es un trozo que está indisolublemente ligado al significado. Se interpreta algo a partir de un elemento de la propia situación (ej. una casa).

#### Símbolos

El significante puede ser independiente del significado pero guardando una estrecha conexión con él (ej. dibujo de una casa).

#### Signos

Los significantes son completamente arbitrarios, establecidos mediante una convención. Necesitan ser colectivos y compartidos por grandes grupos humanos (ej. lenguaje, en este caso la expresión verbal casa).

## LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

### La Imitación Diferida

A lo largo del periodo sensoriomotor se imitan objetos que están presentes, al final se presenta la imitación diferida que es una imitación en ausencia del modelo y que puede producirse mucho tiempo después de haberlo visto. Este tipo de imitación supone una representación interna, ya que el significante está separado del significado.

### El Juego Simbólico

Así mismo, entre las manifestaciones de la función simbólica encontramos al juego simbólico. El juego no sólo consiste en ejercitar capacidades o acciones, sino en producir situaciones de una manera simbólica dando un significado a elementos de la situación y utilizando símbolos dentro de ella.

### Las Imágenes Mentales

Las imágenes mentales son algo interno que queda cuando no tenemos delante la situación y la podemos evocar. Implican utilizar todo el conocimiento que se tiene de la situación.

### El Dibujo

El dibujo supone la utilización de una imagen interna donde se reproduce más lo que se sabe del objeto que lo que se ve.

### Lenguaje

Por último tenemos al lenguaje que consiste en la utilización de signos que sirven para designar objetos o situaciones. Constituye la forma más original, extensa e importante de la representación.

## REPRESENTACIÓN

### ASPECTOS FIGURATIVOS Y OPERATIVOS

Para Aysterán et. al. (1987) la representación tiene un aspecto figurativo (retrato del estado de un objeto social), un aspecto operativo (representación de los procesos de un objeto) y un aspecto comunicacional.

#### Aspecto Figurativo.

Para Piaget (1959) el conocimiento figurativo es el que aparece como una copia de la realidad. Este se puede presentar en tres formas.

- a) **Percepción.** Proporciona una copia del modelo u objeto sólo en presencia de éste.
- b) **Imitación.** La copia se presenta en presencia o ausencia del modelo a través de una acción motriz, gestos, ruidos, etc.
- c) **Imágenes Mentales.** Proporcionan una copia en ausencia del modelo a través de una reproducción interiorizada.

#### Aspecto Operativo

El conocimiento operativo se refiere a las transformaciones de los objetos y a sus resultados. A este tipo de conocimiento pertenecen las acciones sensoriomotrices, las acciones interiorizadas de tipo preoperatorio y las operaciones de la inteligencia. Expresiones de este conocimiento se encuentran en el dibujo, las imágenes mentales, la imitación diferida y la lengua escrita.

#### Representaciones Figurativas.

Las representaciones figurativas sólo reproducen los aspectos aparentes de la realidad pero no pueden representar las transformaciones más que como una sucesión de estados y no como un proceso ya que éste sólo puede ser captado mediante las operaciones que derivan de la acción.

Según Delval (1994) eso repercute en la enseñanza porque

"... el niño no aprende por medio de imágenes o lenguaje, sino a través de las transformaciones que lleva a cabo en la realidad. Cuando la realidad nos ofrece resistencias es cuando se produce el aprendizaje." (p. 261).

En otras palabras podemos decir que al sujeto no le basta ver las cosas ni oírlas, sino que debe actuar sobre ellas para poder obtener un aprendizaje.

## REPRESENTACIONES O MODELOS SOCIALES

### ORIGEN Y CONSTRUCCIÓN

A partir de las relaciones que la niña o niño establece dentro del ámbito social tiene que elaborar modelos que le permitan comprender su entorno, lo cual involucra las relaciones antes mencionadas. En la elaboración de los modelos sociales se echa mano de la información disponible.

Según Delval (1994), entre los primeros emisores de información que tienen los infantes están los adultos quienes enseñan a los pequeños y pequeños la serie de normas, juicios, valores, actitudes y formas de comportamiento aceptados en la sociedad.

Una de las primeras normas adquiridas son las referidas a lo que debe y no debe de hacerse. El infante recibe información sobre aspectos concretos de la realidad social y los obtiene actuando dentro

del mundo social registrando y reflexionando sobre sus regularidades. De la misma manera, va elaborando explicaciones sobre cómo y por qué suceden las cosas de una determinada manera y sobre el funcionamiento de los sistemas sociales.

Normas, valores, información y explicaciones son algunos de los elementos de las representaciones que se construyen.

#### Reglas o Normas

Indican cómo se debe comportar uno en diferentes situaciones sociales. Estas se adquieren por la influencia del exterior y se conocen y usan antes de saber para qué sirven.

#### Valores

Expresan lo que la sociedad considera positivo, lo que se debe o no hacer (lo público y lo privado). Se adquieren mediante la transmisión de los adultos, compañeros o compañeras.

#### Informaciones

Son los conocimientos sobre aspectos concretos de la realidad social; se transmiten a través de los adultos, la escuela y los medios de comunicación entre otros.

#### Nociones o Explicaciones

Permiten la comprensión de un aspecto de la realidad social. Estas suponen un largo trabajo de construcción personal y sirven para explicar y justificar las normas y valores establecidos.

A partir del trabajo de Kohlberg y del interaccionismo simbólico, Ayestarán et. al. (1987) señalan que la socialización no es sólo el desarrollo de las capacidades cognitivas y de la interiorización de normas y valores sociales, sino que es un proceso que se desarrolla, sobre todo, a partir de las tomas de roles y de las interacciones concretas (p. ej. la interacción maestro-alumno en clase).

"Un proceso sociocognitivo central en el desarrollo de la socialización es la capacidad de "role taking" o la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva y posición social del otro. El desarrollo de la capacidad de situarse en la perspectiva del otro está asociado al desarrollo de la capacidad del sujeto de representarse al mundo en más de una dimensión y de abandonar el egocentrismo inicial del niño." (Ayestarán et. al. 1987, p. 25)

Las explicaciones del por qué de las cosas, de cómo funcionan los sistemas sociales y los conceptos en los que se apoyan, no son enseñados directa y formalmente, por lo tanto, la niña o niño tiene que construirlos con los instrumentos intelectuales de que dispone y llega a explicaciones semejantes a las de otros niños o niñas pero distintas de las de los adultos. Cuando el infante alcanza un grado de comprensión más amplio, les da a normas, valores y explicaciones un nuevo sentido que puede llegar hasta el cuestionamiento, eso depende, según Delval (1994), del medio social y de la cultura en la que se desarrolla la persona.

En las explicaciones del funcionamiento de los sistemas sociales, las variaciones entre personas son menores y se encuentran progresos cognitivos (constructivos) que son más universales. Los contenidos del pensamiento tienen que variar de acuerdo al entorno, pero la manera de explicar los fenómenos está mucho más ligada a las capacidades mentales de cada hombre o mujer y, por lo tanto, es más semejante.

## LA CATEGORIZACIÓN DE LA REALIDAD

Como ya se mencionó antes, para que la niña o niño pueda comprender el mundo que le rodea tiene que ir construyendo categorías que expliquen los fenómenos así como ir elaborando teorías que le permitan explicarse la realidad.

El primer tipo de categorías que se establecen es de tipo práctico donde se aplican esquemas a diferentes objetos mediante la acción material (los objetos pueden ser amarrados, molidos, doblados, etc.). Este primer tipo de categorías se basa en la acción del infante sobre el objeto. Mediante la percepción se reconoce al objeto y es a partir de ésta que se forman los protoconceptos.

Para Delval (1990), es a través del lenguaje que se facilita la formación de categorías, pero no como una simple rotulación, sino como una exploración del objeto para saber qué palabra le queda mejor. De esta manera las palabras, más que designar al objeto, designan toda una situación.

A través de la experiencia con los objetos, situaciones y acontecimientos, se forman categorías que tienen propiedades comunes. De esta manera se forman los conceptos que se caracterizan por conjuntar propiedades o categorías atribuidas a objetos, situaciones o acontecimientos que permiten caracterizar a una clase de entidades frente a otras.

A través de las características de un objeto se decide a qué categoría pertenece, esta identificación del objeto con una categoría específica se hace, en un primer momento, a través de una exploración visual y de nuestra experiencia anterior con dicho objeto.

Para interpretar y categorizar lo que hay en nuestro entorno tenemos que echar mano de: nuestra experiencia pasada, conocimiento de objetos concretos, nuestras acciones y la utilización de otros conocimientos anteriores. Cuando exploramos algo se activan estos mecanismos que actúan paralelamente. Por otro lado, aunado al reconocimiento perceptual se encuentra el conceptual o cognitivo que nos habla de cómo funciona el objeto (para qué sirve, cómo funciona, qué cuidados y precauciones se deben tener, etc.).

En palabras comunes y normales se puede decir que al categorizar un objeto se buscan una serie de rasgos que forman parte de él, se examinan cuáles son sus fines y, finalmente, se decide si el objeto considerado pertenece a una u otra categoría.

Finalmente, Delval (1994) considera que nuestra comprensión del mundo se facilita por la formación de categorías que se relacionan con todo nuestro conocimiento. Los conceptos no aparecen aislados, sino que se establecen redes de conceptos (organización de esquemas) que están ligados a otros y donde existe una jerarquía entre ellos. Los conceptos son dinámicos porque constituyen el

resultado de acciones de la persona y de la aplicación de esquemas motores, perceptivos o mentales (simbólicos). Para clasificar a los objetos recurrimos a los datos más relevantes.

La formación de los conceptos en las niñas y niños se ve facilitada por la imitación y la observación de lo que hacen los adultos, por sus enseñanzas y por las obtenidas en la escuela.

Mientras que los conceptos espontáneos se forman a través de la propia acción y con ayuda de los adultos, los conceptos científicos se adquieren en la escuela.

## EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE FORMAR REPRESENTACIONES

Ya que se analizó qué son las representaciones, cómo se construyen y se integran en categorías, se verá ahora cuál es el desarrollo que siguen en cada uno de los estudios del desarrollo.

Teniendo en cuenta que es a través de la internalización de normas, valores, informaciones, explicaciones y la capacidad de "role taking" que el niño o niña desarrolla la capacidad de representarse al mundo en más de una dimensión y de abandonar su egocentrismo, Aysenar et al. (1967) establecen un modelo sobre los tipos de representación social en los y las infantes en cada uno de los estadios cognitivos propuestos por Piaget e Inhelder (1963). En esta tipología se incorporan las características del proceso de pensamiento (nivel de categorización y desarrollo conceptual) y de la capacidad de situarse desde la perspectiva del otro. De acuerdo a estos elementos se diferencian tres tipos de representaciones:

### 1. Las Representaciones Egocéntricas y Social-Subjetivas

Se refieren a que el niño o niña confunde su propia subjetividad con la realidad social objetiva porque no puede manejar simultáneamente su perspectiva y la de los otros (fase preoperatoria); se confunden los roles sociales y personales.

En la fase inicial egocéntrica (aproximadamente de los 3 a los 6 años de edad), se pueden representar las acciones de los otros, pero no la perspectiva subjetiva de éstos, sólo a partir de los 6 años se representa la subjetividad e intencionalidad de los demás.

### 2. Las Representaciones Autorreflexivas y Mutuas

Hacen referencia a la capacidad de conocer simultáneamente la propia perspectiva y la del otro. Ya se sabe asumir el rol concreto del otro u otra (fase operatoria concreta). Se distinguen roles personales y sociales. Primero no existe un sistema interpretativo del orden social y la visión de éste es estática. Posteriormente se construyen sistemas interpretativos más abstractos pero incompletos, parciales y, en parte, en conflicto.

### 3. Las Representaciones Sistemáticas-Convencionales

Se desarrolla el punto de vista de una tercera persona. Se comprende que hay un otro generalizado. Se adopta una perspectiva dentro del sistema social y convencional que será, al principio, la del grupo de pertenencia (fase de las operaciones formales).

Inicialmente se tiene una visión sistemática global, pero ésta es concreta, en una segunda fase, la visión sistemática se transforma en más abstracta y totalizante. Únicamente una minoría de sujetos alcanzan una fase sistemática relativista basada en principios ideológicos generales.

## REPRESENTACIONES CONCEPTUALES

### DESARROLLO

Para Aysenar, et al. (1987) la representación conceptual es sinónimo de la capacidad de categorización, base de la percepción y del conocimiento. Proponen que el desarrollo evolutivo de la capacidad de formar categorías y conceptos ocurre de la siguiente manera:

- En la primera fase del pensamiento preoperatorio (de los 2 a los 4 años de edad) existe una representación preconceptual. Esta representación es una forma intermedia entre el símbolo y el concepto (categoría, inclusión de clase). Los elementos no se incluyen en un todo, la clase se define por los atributos de ejemplares específicos (ej. un maestro es un señor).
- En el estadio preoperatorio (entre los 4 y los 6 o 7 años de edad), las representaciones son de carácter icónico, de imagen figurativas, más que listas de características o proposiciones verbales. También son de carácter prototípico, la clase o categoría se define a partir de un prototipo o caso ejemplar. El niño o niña puede construir conceptos ya que se puede centrar en dos dimensiones, aunque el pensamiento sigue siendo visual o de percepción concreta. En esta etapa se coordina la extensión se sabe que una categoría es una suma de elementos, así como la comprensión se sabe que una categoría o concepto es un conjunto de características que la definen. Sin embargo, aún no se domina la inclusión lógica y se carece de una jerarquía entre clases y subclases.
- En el estadio de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años de edad), las representaciones conceptuales evolucionan hacia representaciones preposicionales verbales e imágenes simbólicas. Además, la categorización es correcta, se domina ya, la lógica de inclusión, de subclases y de clases.

- Finalmente, en el estadio de las operaciones formales (aproximadamente de los 11 años de edad en adelante) las categorías son más abstractas, complejas y articuladas. Están determinadas, en gran medida, por el desarrollo ideológico.

## CONOCIMIENTO SOCIAL

### PROGRESOS

Como ya se explicó antes, el niño y niña aprende normas y nociones a partir de aquellos eventos que son regulares, que tienen elementos comunes o que se repiten de forma semejante. El infante inicia su interacción con el mundo a partir de los reflejos que se conforman en esquemas que son sucesiones de acciones que tienen una organización y que pueden realizarse en situaciones semejantes. Por otro lado, gracias a la interacción con la madre, la niña o niño va a establecer anticipaciones de situaciones y patrones de conducta ante ellas.

Poco después se crean expectativas hacia la conducta de los otros u otros, que al principio tienen a la propia persona como centro, están dirigidas hacia él o ella. Más tarde se desarrollan expectativas referidas a los otros y de carácter general.

Hay normas sobre lo que se puede o no hacer que están dictadas por los adultos y que con el tiempo se van generalizando.

Hay reglas morales que regulan de manera general los aspectos de la vida social y reglas o convenciones sociales que son costumbres que se adquieren durante toda la vida. Estas reglas sociales van a permitir formar y diferenciar los papeles sociales que son los que establecen las expectativas sobre la conducta de los otros. Se descubre que los papeles sociales hacen que las personas se comporten de manera distinta en situaciones distintas.

Según Mead 1934, (citado por Delval, 1994) en el conocimiento social el infante aprende a adquirir un papel social y a comprender el de los otros.

Para Delval (1994), es a través del juego simbólico que el niño o niña ejercita los diferentes papeles sociales y el conocimiento social se da cuando el niño es consciente del papel social que está asumiendo. Aparecen entonces los valores sociales que expresan los deseos de una sociedad sobre conductas que son apropiadas o aceptables.

Al comprender y apropiarse de las reglas, valores y papeles sociales, se comienza a entender y a construir parcelas de la realidad social, y es a través de dicha construcción que la persona revaloriza y reestructura tales reglas y valores por los que se rige dándoles un nuevo significado.

Esta construcción y organización del conocimiento social lleva a construir principios generales de organización social que permiten, a su vez, organizar la concepción y comprensión social, aunque de una manera no explícita.

Resumiendo, el proceso de conocimiento social es una diferenciación global y un enriquecimiento de los distintos elementos que componen nuestro entorno. Al principio hay un conocimiento del otro u otra



y una apropiación de reglas y valores que se convierte en un conocimiento de la persona y del papel que desempeña. De esta manera, las relaciones con las personas están reguladas por las funciones que desempeñan y por las reglas que guían tales relaciones.

## PSICOLOGÍA SOCIAL EVOLUTIVA

"Un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal, puesto que cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero entre niños (interpsicológica) y a continuación en el niño (intrapicológica)."

Vigotsky

Dentro de la psicología evolutiva se ha forjado una tradición según la cual los procesos cognitivos superiores son el resultado de la interacción del organismo humano con su ambiente físico y social. Sin embargo, las investigaciones dentro de esta línea de trabajo se han olvidado de lo que Baldwin, (1913, citado por Doise, 1969) asignaba a la psicología genética: determinar las formas específicas de las interacciones sociales que permiten el desarrollo del individuo.

En la actualidad la psicología social evolutiva define las realidades psicológicas mediante conceptos de naturaleza fundamentalmente social. Los instrumentos cognitivos que la niña o niño elabora progresivamente durante su desarrollo no constituyen únicamente relaciones intra-individuales cada vez más diferenciadas e integradas en los sistemas de conjunto constitutivos de las operaciones lógicas, sino que representan también instrumentos colectivos que se elaboran a través de, y para, las interacciones sociales con los y las iguales y con los adultos que encuentra en su entorno.

Dentro de esta perspectiva, lo social no interviene simplemente a título de factor susceptible de "modular" el desarrollo, es decir, no constituye sólo un epifenómeno, en realidad, las relaciones sociales en las que la gente se encuentra inmersa son constituyentes de su ontogénesis a la vez cognitiva y social.

A continuación se presenta un breve bosquejo histórico de los postulados que dan origen a lo que actualmente se conoce como psicología social evolutiva.

### ORÍGENES

Baldwin, (op. cit.) propone que la sociedad dentro de la que los y las pequeñas se desarrollan no debe considerarse como un agregado indefinido compuesto por un número de individuos biológicos, sino que debe considerarse como un cuerpo de productos mentales y como una red establecida de relaciones físicas a través de las cuales la persona es moldeada para su madurez. La sociedad es una masa de estados y valores mentales y morales que se perpetúan en los hombres y mujeres.

"En el self personal la sociedad es individualizada" (Baldwin, op. cit. p. 394)

Cataneo, (1864, citado por Doise, 1989) explica las diferencias entre las ejecuciones de las opiniones colectivas e individuales y describe como la negación de una idea durante los conflictos entre personas puede llevar a la elaboración de una nueva idea que nace del conflicto entre opiniones diferentes y que no puede surgir de acuerdos entre opiniones o de una sola opinión. El estudio de Cataneo resalta la necesidad de integrar el estudio del individuo con la dinámica social.

En la época de los años 1970's los psicólogos y las psicólogas sociales se lanzaron al estudio experimental del desarrollo social de la inteligencia. En aquella época se buscaba introducir en una perspectiva constructivista la dimensión social, que aunque era ampliamente reconocida, raramente se estudiaba en sí misma.

En la actualidad, la psicología social evolutiva ha logrado definir un objeto propio -la construcción social de las representaciones cognitivas- y fundar sus propios instrumentos metodológicos.

## POSTULADOS TEÓRICOS

La psicología social del desarrollo cognitivo surge según Mugny y Pérez (1988), como una alternativa a lo que se puede considerar el callejón sin salida piagetiano, consecuencia de un evidente individualismo epistemológico, donde se reconoce la participación del individuo como constructor de su realidad pero sin mencionar el papel de la sociedad en dicha construcción.

En la nueva perspectiva, y basándose en lo planteado por Morosovi en 1970 (citado por Mugny y Pérez, op. cit.), el problema fundamental que se plantea a un enfoque sociocognitivo del desarrollo cognitivo, consiste en explicar como se puede pasar de una psicología bipolar (sujeto-objeto) a una psicología tripolar (sujeto-otro-objeto).

El proyecto epistemológico de la psicología social evolutiva parte de la constatación de que el enfoque de la psicología cognitiva, sea de tipo piagetiano o comportamental, es incompleto por que se basa en un enfoque individualista del desarrollo cognitivo. Define el desarrollo como un ajuste progresivo del individuo a su ambiente, plasmado en mayor o menor grado de asimilación o de acomodación. Así mismo, menciona que es necesario definir ese ambiente de modo exhaustivo.

Para la psicología social evolutiva los instrumentos cognitivos que elabora el niño o niña no son sólo reacciones frente a un ambiente no social cada vez más diferenciadas e integradas en sistemas de conjunto (u operaciones), también son estructuraciones de la representación del campo social que los infantes son llevados a elaborar "en y para" las interacciones sociales (Mugny y Pérez, 1988).

A diferencia de la postura piagetiana en la que en la interpretación del desarrollo de la inteligencia se considera la existencia de un factor de maduración biológica, un factor del ejercicio, y de la experiencia adquirida y un factor social, (remitiendo a este último a menudo como una transmisión cultural), la psicología social evolutiva parte del postulado de que el desarrollo cognitivo (inteligencia) consiste en una estructuración progresiva de las relaciones con el ambiente, estructuración que también es individual. Sin

embargo, se concibe que esas dinámicas individuales se fundamentan en las experiencias sociales que las estructuran:

"Tales experiencias sociales no constituyen sólo un conjunto de factores que se inyectarían a título de fuentes accidentales sobre la ontogénesis. También intervienen como constituyentes de esas dinámicas individuales." (Mugny, G., Pérez, J., 1988 p. 21)

Tales dinámicas individuales se generan en primer lugar en las relaciones interindividuales (concretamente en la relación madre-hijo en los primeros días de vida del bebé), antes de autonomizarse y ser aplicadas a otras situaciones aparentemente menos sociales. Como menciona Vigotsky

"Un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal, puesto que cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero entre niños (interpsicológica), y a continuación en el niño (intrapicológica)." (1978, citado por Mugny y Pérez, 1988, p. 22).

Este postulado es esencial dentro de la psicología social evolutiva para evitar establecer simplemente un paralelismo entre el desarrollo cognitivo individual y el desarrollo social, en lugar de buscar la causalidad de lo social en los mismos.

Entre los postulados que han podido ser verificados a partir de la psicología social evolutiva se tiene que:

- La tesis más general es que la interacción social (entre iguales o entre el niño o niña y el adulto) estructura los procesos cognitivos y, por lo tanto, el desarrollo. Este proceso se observa, sobre todo, en el momento inicial del desarrollo de una noción. Durante este periodo de elaboración cognitiva, la interacción es estructurante gracias a los conflictos sociocognitivos que puede generar.

La noción clave es que un conflicto estructurante es fuente del cambio en el individuo y en los sistemas sociales, y no simplemente un conflicto destructurante y únicamente fuente de desequilibrios o tensiones. Para la psicología social evolutiva:

"Es difícil imaginar que el niño de mismo se puede decir del individuo en general, se trate o no de un adulto-pueda cambiar y progresar si no es contradicho por otro." (Mugny, G., Pérez, J., 1988, p. 28).

Un conflicto sólo es estructurante (de su propio pensamiento) cuando varios discursos o acciones se contradicen simultáneamente durante las interacciones, originándose el problema de su coordinación en sistemas de conjunto que permitan dar cuenta de ello.

- A la pregunta de ¿cuáles son las condiciones a través de las cuales se elaboran nuevos instrumentos cognitivos?, la psicología social evolutiva se aleja de la concepción según la cual sería un único proceso de

- \* aprendizaje imitativo el que daría cuenta de los funcionamientos sociocognitivos y, más concretamente, del desarrollo social de la inteligencia. La perspectiva social evolutiva propone que la construcción de la inteligencia se realiza a través de las interacciones conflictivas en las que el progreso aparece al poner en común centraciones propias que son coordinadas en sistemas de conjunto a través de las interacciones estructurantes que no se sustentan en la imitación.

Las dinámicas sociales pueden llegar a intervenir en o con las regulaciones sociocognitivas que provocan el desarrollo cognitivo. Estas dinámicas se derivan de las representaciones que desarrollan mujeres y hombres de las relaciones sociales interpersonales y de las diversas normas de comportamiento.

- \* A diversas interacciones sociales corresponden diversos tipos de regulación del conflicto sociocognitivo. Estos pueden ser sociocognitivos, y por lo tanto constitutivos del desarrollo intelectual, o socio-relacionales, sin consecuencia sobre el desarrollo. Algunos casos de formas de solución de este último conflicto se encuentran en situaciones de interacción donde predomina una ignorancia de los distintos puntos de vista, en las interacciones entre iguales, interacciones que suscitan una complacencia frente a los adultos, etc.

Según Mugny (1986), estos procesos intervienen en la producción del saber y del conocimiento en los sistemas de formación de adultos y pueden constituir un modelo para abordar los procesos sociocognitivos de la formación de las actitudes y valores en el adulto.

- \* Puesto que la construcción simbólica de las relaciones es la que va a determinar la naturaleza de las regulaciones que tenderán a predominar en una situación dada, resulta esencial comprender las representaciones sociales inherentes al niño o niña y al adulto que participan en la interacción.

Estos aspectos han sido abordados a través de la noción de "marcaje social" (Mugny y Pérez, 1988, Doise, 1989), que presupone que el niño o niña no sólo utiliza el repertorio de las respuestas cognitivas, sino que también recurre a diversos repertorios de respuestas "sociales".

## MARCAJE SOCIAL

El concepto de marcaje social se refiere a las correspondencias que pueden existir entre, por un lado, las relaciones sociales que presiden actualmente o simbólicamente las interacciones entre las personas en una situación dada y, por otro lado, las relaciones cognitivas relacionadas con ciertas propiedades de los objetos a través de las cuales las relaciones sociales se materializan.

La especificidad de las relaciones sociales en una situación dada dependen de un sistema de normas y representaciones que existen previamente a la situación. Estas normas y representaciones pueden ser modificadas en una situación particular. Estos cambios no ocurren en forma arbitraria sino que existe una cierta necesidad que caracteriza los principios y esquemas que gobiernan el desarrollo de la interacción social.

La noción de *marcaje social* fue introducida para estudiar las uniones entre principios de regulación social y principios de regulación cognitiva. Para estudiar tal regulación se echa mano de los conflictos sociocognitivos que existen cuando, en la misma situación, diferentes aproximaciones cognitivas al mismo problema se producen socialmente. Esta confrontación de aproximaciones da lugar a una aproximación nueva más compleja y mejor adaptada a la solución del problema.

Se puede decir que la noción de *marcaje social* postula la intervención activa de las representaciones sociales o, en otros términos, de los conocimientos sociales de la niña o niño que constituyen un objeto privilegiado de ciertas extensiones de los estudios dentro de la perspectiva de la cognición social (*social cognition*).

Este modelo implica que se tengan en cuenta no sólo las capacidades cognitivas de la persona en interacción (es su nivel operativo, sus prerrequisitos cognitivos), sino también sus conocimientos sociales. Todo ello exige que se realice un examen minucioso de las interacciones sociales entre iguales y las del niño o niña y el adulto, del proceso de comunicación y de la inteligibilidad de las tareas cognitivas, es decir, de todos los elementos sociocognitivos que concurren en la elaboración de una representación específica de la tarea en sus aspectos cognitivos y sociales que apela a una u otra forma de regulación psicosocial.

Según Dase, (1959), el adulto cuando también un rol esencial, solve todo a través de las interacciones directas con las y los pequeños y, a nivel más indirecto, porque es susceptible de orientar las relaciones de los infantes entre ellos en una u otra dirección.

Así pues, una cuestión crucial es saber de qué depende la forma y la naturaleza de las posibles intervenciones del adulto sobre el desarrollo del niño o niña.

La hipótesis que manejan Mugny y Pérez, (1968), es que dichas intervenciones provienen en parte de las concepciones implícitas o explícitas que el adulto tiene en la inteligencia de los chicos o chicas.

## LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

Para la psicología social evolutiva la emergencia de una representación particular surge de la extrañeza sociocognitiva de un fenómeno que al no ser comprendido aparece así como "sobrenatural". Esta extrañeza se origina por el hecho de focalizarse en las diferencias que dividen a las personas y grupos.

Las representaciones sociales, según la psicología social evolutiva cumplen varias funciones:

- \* Dominar mentalmente la parte inexplicable de las experiencias sociales.
- \* Gestionar cognitivamente las múltiples facetas y delimitaciones que caracterizan a un concepto.
- \* Definir la identidad social específica que viene determinada por las experiencias sociales.
- \* Contribuir a edificar la identidad personal.

- \* Desencadenar una redefinición del mundo social y del sí mismo.
- \* Contribuir a preservar la identidad de los individuos y de los grupos.

Como conclusión se puede decir que las representaciones sociales surgen, se estructuran y evolucionan en función de las experiencias cotidianas y que además responden a una función sociocognitiva doble:

"Por una parte aseguran la construcción de un mundo mentalmente coherente por el que se llega paradójicamente a "explicar lo inexplicable. Por otra parte, aseguran una identidad personal gratificante (que en realidad constituye el resultado del cruce de las múltiples identidades sociales), es decir, compatible con el sistema de normas y de valores vigentes en nuestra sociedad." (Mugny, G., Pérez, J., 1988, p. 24).

## REPRESENTACIONES SOCIALES

"No hay realidad social o psicológica como tal, no hay una imagen transparente, eventos o personas desconectadas de la persona que crea la imagen. Por esta razón, la persona que las representa, se representa al mismo tiempo a través de los otros."

Moscovici

La teoría de las representaciones sociales busca determinar la relación existente entre la psicología, la sociedad humana y la cultura a través del pensamiento y comunicación cotidianas.

Algunas de las preguntas a las que busca dar respuesta esta teoría son: ¿cómo se forma nuestra visión de la realidad? ¿cómo incide esta visión en nuestras conductas cotidianas?

Para intentar responderlas se parte del supuesto de que la realidad, como dice Ibañez (1988), presenta la extraña propiedad de existir en forma duplicada, esto es, la percepción de una u otra realidad, lejos de constituir un fenómeno aleatorio, está condicionada por la pertenencia de las personas a ciertas agrupaciones sociales.

Es obvio, dice Ibañez (op. cit.), que es imposible que todas las actividades que realizamos durante el transcurso de la vida cotidiana se nos queden grabadas y sigan un patrón de reglas específico. Todas las conversaciones, relaciones que establecemos con los demás, lo que vemos y oímos, presentan un cierto grado de ambigüedad que es la responsable de la "realidad duplicada" de la que se hablaba antes. En palabras del propio Ibañez:

"Esta ambigüedad favorece la posibilidad de que cada persona se forme su propia opinión y elabore su particular visión de la realidad social." (1988, p. 16)

La elaboración o construcción de la realidad no constituye un proceso individual e idiosincrásico, sino que la inserción de la persona a diversas categorías sociales y su adhesión a distintos grupos sociales son determinantes en la elaboración individual de la realidad social, ya que generan visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos. Citando el ejemplo de las diferencias generacionales, Ibañez (op. cit.) sostiene que éstas se pueden explicar debido al simple paso del tiempo, ya que este conlleva cambios, nuevas experiencias y nuevas realidades (todo tiene un espacio, momento y contexto específicos). En otras palabras, las posiciones socioeconómica y sociocultural de la persona tiene una gran importancia en la construcción de la realidad cotidiana:



"La forma de ser de las personas, su identidad social y la forma en que perciben la realidad están influenciadas por el medio cultural en el que viven, por la plaza que ocupan en el seno de la estructura social y por las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario." (Ibañez, 1988, p.18)

La realidad tiene propiedades subjetivas que conforman la realidad objetiva pero que varían porque son el resultado de la actividad simbólica (cognitiva). La subjetividad deviene de la interpretación (subjetiva) que cada persona realiza de las situaciones "objetivas". Esto quiere decir que aunque un fenómeno se produzca debido a ciertas causas o condiciones específicas, la interpretación que cada persona haga de ellas estará basada en los procesos cognitivos y condiciones socioculturales inherentes a cada individuo o individuo. Este punto de vista implica que la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para nosotros, pasando a ser el resultado o producto de la actividad de construcción subjetiva que realizamos de la misma.

Lo anterior no quiere decir que existan tantas realidades como interpretaciones se hagan de ella y que por eso son realidades diferentes, sino que la realidad incorpora en sí misma todas las características que desarrolla la gente en la construcción de su propia visión de la realidad. En otras palabras, las realidades de cada mujer y hombre están contenidas en una realidad "mayor" que es común a toda una sociedad o cultura.

Los investigadores de las representaciones sociales buscan elucidar tales visiones distintas de la realidad, es decir, el tipo de pensamiento que utilizan los miembros de la sociedad y de la cultura para forjar la visión de las personas, cosas, realidades y acontecimientos que constituyen el entorno.

En palabras comunes y normales, los seguidores de esta línea de investigación intentan descubrir cómo se forma el conocimiento social, cómo funciona y cómo se organiza.

La postura de esta teoría, como ya se mencionó antes, es que la manera en la que reaccionamos ante la realidad, lejos de ser directa y mecánica (a las características objetivas) está mediatizada por una serie de procesos subjetivos que constituyen la realidad ante la cual se reacciona. En otras palabras, se responde a la realidad tal y como es para nosotros y no tal y como es objetivamente.

Los factores subjetivos no se limitan a configurar la realidad tal y como es percibida sino que intervienen también en ésta tal y como es recordada, modificándola, así, doblemente. En palabras de W. I. Thomas:

"Las situaciones son electivamente reales si se las percibe como tales." (1928, citado por Ibañez, 1988, p.21).

La teoría de las representaciones, al conjugar las dimensiones cognitivas y sociales, constituye una manera particular de enlazar la construcción social de la realidad.

En las páginas siguientes se trata de explicar qué son las representaciones sociales, cómo se originan y qué funciones desempeñan.

## ORÍGENES

Antes de que Moscovici (1961) introdujera el concepto de representación social dentro del campo de la psicología social, a finales del siglo pasado el sociólogo Emile Durkheim (1858, citado por Moscovici, 1988) acuñó el término de "representaciones colectivas" para designar de esta forma el fenómeno social a partir del cual se construyen las diversas representaciones individuales.

Partiendo de la sociología del conocimiento, Durkheim (op. cit.) propone que las representaciones colectivas son la clave para entender por qué la vida social es la fuente más importante de la vida lógica, entendida como la fuente cultural de la que se alimenta cada cultura particular.

Para Durkheim (op. cit.) el concepto de representación se refiere a una vasta forma de clases intelectuales como son la ciencia, religión, mitos, categorías, espacio y tiempo. El concepto de representación presupone un proceso intelectual. La representación es colectiva porque crece dentro de la comunidad donde es compartida de manera homogénea por sus miembros, es comunal porque ha sido compartida por varias generaciones de personas. Dotada de religión, mitos o lenguaje ejerce una influencia sobre la gente y refuerza sus lazos recíprocos de manera uniforme (de esta manera la representación es igualada a la colectividad).

Dentro de esta concepción, existe una sola representación relacionada a un grupo donde ninguna otra representación prevalece. Si los individuos sólo elaboran representaciones sensibles, personales e intransferibles, se pregunta Moscovici (1988), ¿cómo es posible que existan conceptos comunes a todos, conceptos universales que trascienden el tiempo y el espacio? Según Durkheim (op. cit.), si dichos conceptos son comunes a todos es porque son obra de la comunidad. Los conceptos son representaciones colectivas, si son comunes a un grupo social no es porque sean la simple medida de las representaciones individuales, sino porque agregan a lo que podemos aprender de nuestra experiencia personal y propia toda la sabiduría y ciencia acumulada por la sociedad a lo largo de los siglos.

Las representaciones colectivas deben entenderse, dice Durkheim (op. cit.), como conceptos irreductibles y, por tanto, como una unidad de análisis social de primer orden. En tanto conocimiento, no son el resultado de las percepciones inmediatas de mujeres y hombres a título individual, sino la mediación de las categorías implantadas en la mente, son el resultado de la existencia social y son estáticas (estables en el tiempo).

Las representaciones colectivas constituyen una identidad supraindividual, esto es, suponen un nivel conceptual superior ya que la vida colectiva no nace de la vida individual, sino al revés. Dice Durkheim (op. cit.) que la representación colectiva hace de la sociedad la creadora del individuo, que a su vez, está obligado a adaptarse a ella.

Por otro lado, para el mismo autor, las representaciones se pueden generar y modificar excepcionalmente y bajo circunstancias inusuales fuera de las interacciones sociales y cotidianas. Hay estados "efervescentes" (por ej. la aparición en la vida pública mexicana de un movimiento guerrillero) dentro de la sociedad, que producen nuevas ideas y sentimientos que se quedan en la memoria colectiva y son inculcadas a través de la educación como campos estables de la vida cotidiana.

Este punto de vista, dice Moscovici (1988), no corresponde con la realidad histórica que nos es familiar:

"Las representaciones colectivas no son una categoría general, sino una categoría especial de representación con diferentes características. La palabra colectivo significa pluralidad de representaciones y su diversidad dentro de un grupo." (p. 219).

A diferencia de Durkheim, Moscovici (1961) propone que las representaciones sociales deben entenderse como una forma particular de adquirir conocimiento y comunicarlo. Las representaciones son las que guían los pensamientos y no al revés. En palabras comunes y normales, nuestras representaciones no dependen de nuestra manera de pensar sino que nuestra manera de pensar depende de las representaciones que nos hemos formado.

## PRINCIPIOS TEÓRICOS

### El Concepto de Representación Social

Diversos autores (Bañez, 1988; Ocellar y González, 1991; Potter y Litton, 1985 y Jodelet, 1989) concuerdan en que dentro de toda la literatura sobre representaciones sociales no se encuentra una definición formal del concepto de representación social. Esto se debe, dicen, a la diversidad de fenómenos que se engloban dentro del término.

Según Potter y Litton:

"Moscovici no ha definido el concepto de representación social porque piensa que la vaguedad del concepto es una virtud que permite la flexibilidad de las investigaciones." (1985, p.84).

Si bien es cierto que Moscovici (1961, 1988) no define operacionalmente el concepto de representación social, también lo es que si proporciona definiciones o elementos que permiten comprender de manera amplia y detallada lo que tal concepto significa e involucra.

Moscovici (1988) dice:

"Las representaciones sociales son el núcleo de la memoria colectiva cuyos eslabones los forman los hombres y son el prerequisite para llevar a cabo cualquier acción." (p. 215).

Las representaciones sociales orientan las acciones de la gente, tienen un poder decisivo y una influencia causal en el curso de acción, están relacionadas con el pensamiento cotidiano y con el grupo de ideas que dan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas, relaciones que establecemos espontáneamente, etc.

Las representaciones sociales hacen posible clasificar personas y objetos, comparar y explicar conductas y objetivarlas como parte de nuestro bagaje social.

Debido a que las representaciones dan forma a nuestras relaciones con la sociedad, son un componente de la organización social, de ahí que toda representación esté compuesta de figuras y expresiones socializadas.

"Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes." (Moscovici, 1961, p.16)

Adjudicándole un carácter pasivo, se capta como el reflejo o fotografía de un objeto en la conciencia individual o colectiva, sin embargo, la representación, dice Moscovici (1961), debe verse de manera activa ya que su papel es dar forma a lo que proviene del exterior. Más que tratarse de objetos se trata de personas y grupos, de actos y situaciones constituidos por medio, y en el transcurso, de las interacciones sociales.

La reproducción que implica la representación supone una reorganización de las estructuras, un remodelado de los elementos, una reconstrucción de las situaciones en el contexto de los valores, nociones y reglas con las que, en el futuro, se reacciona.

Lo que se ha de representar nunca está actualizado sino que otorga mucha libertad a la actividad mental que se esfuerza por captarlo, esto se logra a través del lenguaje que, con sus metáforas, les da a los elementos que componen la representación un carácter simbólico.

Las representaciones sociales determinan y producen comportamientos porque definen la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos llevan a la acción (respuestas) ante los mismos. En otras palabras, dice Moscovici (1961), la representación social es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre las personas, es un cuerpo organizado de conocimientos y constituye una de las actividades prácticas mediante la cual se le da un significado a la realidad física y social que permite el integrarse a un grupo o relación cotidiana y donde se liberan los recursos de la imaginación.

Partiendo de los elementos citados, varios autores proponen su propia definición de representación social:

Potter y Litton señalan que:

"Las representaciones sociales son conceptos, aseveraciones y explicaciones originadas en la vida diaria en el curso de las comunicaciones interindividuales. Tienen un carácter esencialmente colectivo; los miembros de un grupo social comparten representaciones que les sirven para orientarse en el mundo y para obtener un código de intercambio social, de designación y clasificación de lo que es ambiguo." (1985, p.84)

La definición propuesta por Jodelet subraya que:

"Las representaciones sociales se caracterizan precisamente por construir modalidades de un pensamiento práctico. Es decir, una actividad mental orientada hacia la práctica, un principio que sirve de guía para la actuación concreta.

sobre los hombres y sobre las cosas y que pretende sistematizar los saberes pragmáticos a la vez que, por medio de la comunicación, constituye un agente de la creación de un universo mental consensual." (1989, p 32).

Para Ibañez:

"La representación social es a la vez pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. En tanto que pensamiento constituyente las representaciones sociales no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración. La representación social constituye en parte el objeto que representa, es un factor constitutivo de la propia realidad. La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido. Primero, en el sentido de que las representaciones forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos y, segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación." (1988, p. 36)

De alguna manera, todas estas definiciones coinciden con la que ya mencionaba Morozov:

"La representación social es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos." (1961, p.17)

A partir de las definiciones expuestas se puede concluir que las representaciones sociales son una red donde conceptos e imágenes interactúan y se desarrollan continuamente en el espacio y tiempo. La forma en cómo la red se desarrolla, depende de la complejidad y velocidad de la comunicación así como de los medios de comunicación disponibles.

La característica social de la representación está determinada por la interacción entre individuos y/o grupos y por el efecto en cada uno debido al encañamiento entre ellas. Las características distintivas y detalles internos de cada persona completan el carácter social de la operación, incluyendo los aspectos emocionales e intelectuales.

Las representaciones sociales, dice Morozov (1988), son la intersección de dos realidades: la realidad psíquica conectada a los sentimientos y a la imaginación, y la realidad externa que tiene lugar en la comunidad y está sujeta a las reglas del grupo. En palabras comunes y normales, una representación siempre encadena una forma cognitiva con un contenido aceptado por el grupo. La persona recibe cierta información del medio exterior, lo relaciona con sus estructuras cognitivas y de pensamiento social (del grupo), de esta manera acepta o elimina ciertas alternativas que parecen poco plausibles o informativas.

## LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

Como ya se mencionó, las representaciones sociales le dan forma a la conciencia social, de una clase, de un periodo o de toda una nación.

Entre las representaciones persona-persona, gente, grupos y conciencia social hay muchas diferencias. En cada nivel las representaciones tienen un significado completamente diferente.

Cuando se habla de personas es posible distinguir entre lo que está bien y lo que no, entre lo normal y lo anormal. Esto se puede hacer porque la sociedad o la comunidad científica han establecido parámetros de definición de tales polaridades. Esto no es posible aplicarlo a los grupos, sociedades o culturas porque ahí se trata de un conocimiento cuyo objetivo es crear una realidad. En este caso la comunicación crea o modifica la realidad y se convierte en una práctica cuyas "objetivaciones", pensamientos y sentimientos, al ser comunicados, se vuelven compartidos.

De tal manera, representar algo es imitarlo a través del pensamiento o lenguaje que tiene significado fuera de la comunicación que lo expresa.

"La razón por la que conocemos nuestra vida es porque la creamos día tras día." (Moscovici, 1988, p. 229)

Lo que es representado, y cómo es representado, recibe su significado en términos de la posición de la persona que lo establece. Cuando alguien se representa algo, los conceptos e imágenes que constituyen a la representación son tomados como elementos de la realidad, sus componentes lingüísticos y conceptuales se vuelven secundarios en relación al objeto principal actuar y comunicar. Los sentimientos e ideas que conforman a las representaciones deben ser considerados como realidades que pueden ser tocadas y captadas por la gente y tratados con el mismo rigor que cualquier cosa que perciban nuestros sentidos.

Crear una realidad significa experimentar y pensar en términos de mundos "potenciales" que se materializan en palabras "reales". El mundo, dice Moscovici (1988), tal y como es -o como pensamos que es-, está constituido por recolecciones de lo que era antes combinadas con anticipaciones, cálculos y alternativas que se conjuntan y forman nuestro mundo (realidad) actual. Cuanto más alcance tengo de este mundo una representación social y cuanto más sea compartida por otras personas, el mundo que se ha creado adquiere autonomía y existencia propia.

Para desempeñar el papel de sujeto o sujeta cognoscente en la formación de las representaciones sociales, las personas parten de las observaciones y testimonios que se acumulan sobre acontecimientos corrientes (lecturas, pláticas, experiencias, etc.) La mayor parte de estas observaciones y testimonios provienen, sin embargo, de quienes los han organizado o aprendido por intereses propios. Estas mujeres y hombres "especializados" elaboran un cuerpo de conocimientos cuyos materiales son cuidadosamente controlados y organizados. El objeto de tal conocimiento son las personas que integran la sociedad, con sus problemas, expectativas y todo lo que los define. Es esta razón la que hace que al mismo tiempo que tales comunicaciones se alejen, estén cerca de la gente porque las observaciones que se hacen interfieren sobre las propias observaciones.

De tal manera tenemos que las representaciones sociales son formas de construir mundos. Es importante señalar que el concepto de construcción pierde su exactitud si es visualizado como un simple producto del habla y del consenso entre personas; al contrario éste debe entenderse como una construcción de interacción dinámica y activa de mujeres, hombres y el medio (llámese sociedad y/o cultura).

## REPRESENTACIÓN SOCIAL

### SOCIEDAD PENSAnte

Para resaltar la actividad constructiva dinámica y activa de la persona con el medio social, Moscovici (1988) habla de la sociedad pensante. Hay algunas personas, dice este autor, que creen que sólo los individuos o individuos piensan, y que si los grupos piensan lo hacen mal, sin embargo, la sociedad es pensante porque quienes la integran son comunicativos, se plantean y resuelven sus propios conflictos a través de análisis, comentarios, filosofía y ciencia no oficiales (científicas).

Existen varios lugares donde los hombres y mujeres, parte de la sociedad pensante, expresan sus ideas (cafeterías, bares, metro, micróbus, etc.). En estos lugares pensar no es un lujo, ni un deber (como en la escuela), sino un esfuerzo compartido. A través de las pláticas informales se analizan tópicos económicos, políticos, físicos, psicológicos, etc. Las "conclusiones" que se obtienen circulan después por todos lados (comunidad, ciudad, país, etc.). Cuando esto sucede, dice Moscovici (1988), nos encontramos frente a versiones de lo que se llama sociedad pensante, o sea los escenarios donde las representaciones toman forma y se expanden como rumores.

"Uno debe ver a la sociedad como un sistema pensante, así como la vemos como un sistema político o económico. Así como se visitan laboratorios para investigar cómo la comunidad científica produce hechos y teorías, se deberían visitar otro tipo de laboratorios llamados fábricas, hospitales, etc., para entender cómo otras comunidades producen sus hechos y representaciones." (1988, p. 255).

La gente común y normal entiende estas y conceptos (científicos o no) generando su propio cuerpo de conocimientos (de uso diario). Estas representaciones, que dan forma al comportamiento cotidiano, se derivan de la ciencia pero están conectadas a ella por lazos muy tenues. El pasaje del plano de la ciencia al de las representaciones sociales implica andar saltando de un universo de pensamiento a otro y no una continuidad como en el pensamiento científico. La ruptura entre el conocimiento científico y el cotidiano es necesaria para que cada conocimiento físico, biológico, psicológico, político, etc. entre en el "laboratorio" de la sociedad donde dichos conocimientos aparecen dotados del nuevo status llamado representación social.

De tal manera, las representaciones tienen una función constitutiva de la realidad donde los objetos o conocimientos son evaluados socialmente. Una representación, dice Moscovici (1961), es siempre de alguien o de alguna cosa, el acto de representar no se limita a seleccionar y completar algo objetivamente

determinado mediante procesos subjetivos, sino que, en la práctica, consiste en facilitar la tarea de descubrir, predecir o anticipar las acciones de lo que se está representando.

Por otro lado, Moscovici (op. cit.) concluye que el propósito de todas las representaciones es hacer "familiar" lo "extraño". Cuando surge una situación, objeto, concepto, etc., desconocido, las personas se sienten raras, la primera reacción ante lo extraño es hacer como que no existe, sin embargo, todo lo raro o extraño, a la vez que produce miedo, atrae y es por eso que hay que integrarlo en nuestro esquema de conceptos.

Es en el proceso de integración de lo extraño que se inicia la dinámica de familiarización donde se le quitan al objeto todas las características raras, peligrosas o alarmantes para que se le pueda admitir en una categoría ya conocida.

En palabras de Heider (1956)

"Una situación no familiar está llena de posibilidades que pueden ser amenazantes para una persona insegura y que hacen que se sienta en contra de ella." (citado por Moscovici, 1988, p. 235).

Los objetos raras son entendidos en relación a informaciones o paradigmas previos ya conocidos. Jodelet (1989), comenta que en el encuentro de lo nuevo y el sistema de representación preexistente surgen dos clases de fenómenos. El primero consiste en hacer familiar lo raro (que tiene como característica la rigidez), gracias al predominio de la memoria y a la inserción en los marcos de pensamiento ya existentes. En el segundo fenómeno se lleva a cabo una integración de conocimientos novedosos que vienen a ser la contraparte del fenómeno antes descrito ya que es dinámico y está caracterizado por su innovación y movimiento. Tal sería el caso de cuando se compara el psicoanálisis con la confesión con el fin de comprender la cura psicoanalítica. Al realizar tal analogía, dice Jodelet (op. cit.), se logra que el psicoanálisis sea concebido dentro de una categoría ya conocida (confesión religiosa), pero de la misma forma, la confesión sufre una modificación semejante y se ve influenciada por el psicoanálisis.

Cuanto se tiene un encuentro del tercer tipo con lo raro o desconocido, el sujeto se ve en la necesidad de atribuirle alguna causa a la novedad.

"La búsqueda de causalidad es una respuesta lógica del pensamiento social, y de alguna manera, el hecho de explicarse algo mediante una causalidad es representarlo." (Jodelet, 1989, p. 54).

La teoría de las representaciones sociales es bicausal, es decir, establece relaciones causa-efecto y entre medios y fines (a diferencia del pensamiento monocausal donde lo que se busca es establecer sólo las relaciones causa-efecto). Cuando ocurre un fenómeno, se busca, generalmente, establecer una correlación entre él y la persona para después buscar alguna explicación a manera de regla o de ley aún no descubierta que le dé sentido a la existencia de dicho fenómeno.

Cuando la gente se percata de un fenómeno raro recurre, para su explicación, a dos tipos de causalidad: primaria y secundaria. Para Moscovici (1988) existe un tercer tipo de causalidad llamada social, que también debe tomarse en cuenta.



### Causalidad Primaria

Se buscan las motivaciones que se encuentran detrás de los actos, el por qué y su finalidad. La gente está convencida, en este tipo de causalidad, de que las personas no actúan por oportunidad sino que todo lo que hacen sigue un plan determinado.

### Causalidad Secundaria

Es una causalidad por atribución, no espontánea, que busca descubrir la relación causa-efecto (como en la ciencia). Está dictada por el lenguaje, la educación y el propio punto de vista de la ciencia. De tal forma, se actúa de una manera científica y se considera a la realidad como mero dato científico que debe estudiarse rigurosamente. Para explicar la conducta de la gente se utilizan términos como loco, neurótico, bígúes, lumpen, etc.

### Causalidad Social

Se basa en las explicaciones de derecha e izquierda que reflejan la manera en cómo se organiza el mundo. Esta organización lleva a la persona a tomar una de las dos posiciones, la dirección en que alguien se incline reflejará la realidad social, las influencias del medio, el status social, las concepciones preconcebidas, etc.

En resumen, dice Moscovici (1988), la suposición de extrañeza o no familiaridad se refiere a una falta de comunicación con el mundo en el que una persona u objeto es situado y desbordado de significados que influyen en la idea que se tiene de él con emociones poco claras:

"En conclusión, una operación de desafiamiento llama a la transformación de lo extraño a símbolos familiares sin conseguir un éxito total, al final una vez más prestándose atención porque se han convertido en triviales... Las palabras se convierten en clichés, significados que son contradictorios pueden coexistir sin cancelarse el uno al otro y adquieren un carácter impersonal, al fin y al cabo son de todos y de nadie. Se llega al punto de no diferenciar los objetos de los que tenemos conceptos y no los vemos más porque están ahí todo el tiempo." (Moscovici, 1988, p. 235).

## UNIVERSOS DE CONOCIMIENTO

Para ubicar cómo aparece la representación social como fenómeno social dentro de la sociedad Moscovici (1988), señala la existencia de dos universos de conocimiento de la sociedad: el consensual y el materializado.

### Universo Consensual

Aquí la sociedad es visible, en continua creación. Tiene propósitos y sentido humano y actúa como tal. La sociedad es vista como un grupo de personas iguales y libres, con autoridad para hablar en nombre de la totalidad del grupo y bajo su protección. Ningún miembro del grupo tiene una competencia exclusiva de un conocimiento en particular, sino que esta competencia se adquiere de acuerdo a las circunstancias. De tal

manera podemos ser psicólogas o psicólogos, politólogos o politólogas, médicos, etc. "amateurs", según el tema que se esté discutiendo.

Este universo toma forma en los lugares destinados a la plática: cafeterías, autobús, parque, metro, etc. Para Orellan y González (1991), la conversación es, básicamente, pensamiento en voz alta y es gracias a ella que la gente puede intercambiar, a través de imágenes e ideas, su propia concepción del mundo aparte de realimar, por este medio, sus relaciones sociales.

"Resulta evidente, debido a la comunicación, que las representaciones sociales son la forma y producto de conocimiento." (p. 38)

#### Universo Materializado

Este universo conceptualiza a la sociedad como un sistema donde participan mujeres y hombres con diferentes roles: psicólogos o psicólogas, biólogos o biólogas, economistas, etc., cuyas características los hacen diferentes. La sociedad es un sistema de entidades sólidas, básicas e invariantes diferente a la individualidad. Esta sociedad se ignora a sí misma y a sus creaciones y sólo se observa en los objetos, personas, ideas y actividades aisladas. Las diferentes ciencias que están interesadas en lo aislado intentan imponer, a través de su estudio, lo que es verdadero y lo que no lo es. La ciencia es, por lo tanto, la forma de conocimiento propio de este universo.

"Se confía en las reglas, no en las personas, aún si las condiciones para aplicar las reglas no son cumplidas." (Moscovici, 1988, p. 533)

Para Moscovici (1988), estos dos universos son también las dos categorías que dan forma a nuestros pensamientos y puntos de vista, las cuales se activan para hacer familiar lo raro.

Aunque la teoría de las representaciones sociales ha adaptado, en gran parte, el universo consensual, también toma en cuenta al universo materializado. Sin embargo, no está de más señalar que ambos universos actúan juntos para formar nuestra realidad.

## REPRESENTACIONES SOCIALES

### ESTRUCTURA Y DINÁMICA

Una representación social se presenta como una unidad funcional, fuertemente organizada. Esto significa que los diversos elementos que la componen se unen en una estructura integrada. Existen tres ejes en torno a los cuales se estructuran los componentes de una representación social: actitud, información y el campo de la representación.

#### Actitud

Se manifiesta como la disposición favorable, o no, que tiene una persona hacia el objeto de la representación social. El componente actitudinal, dice Ibañez (1988), suscita un conjunto de reacciones

emocionales implicando a las personas en mayor o menos intensidad. En palabras comunes y normales, es una evaluación del objeto donde se articulan los componentes afectivos que forman parte de la representación.

#### Información

Esta varía tanto en calidad como en cantidad. La construcción de una determinada representación depende del acceso a la información y el origen de la misma, ya que las propiedades de la información directas del objeto y de las prácticas que se realizan con él son distintas a la información obtenida a través de la comunicación social.

#### Campo Representacional

Hace referencia a la ordenación y jerarquización de los elementos que dan forma al contenido de la representación social. Se trata, concretamente, del tipo de organización interna que adoptan tales elementos cuando quedan integrados en la estructura de la representación.

El campo representacional se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo que, además de ser la parte más sólida y estable de la representación, ejerce una función organizadora de la misma.

El esquema figurativo da peso y significado a todos los elementos de la representación. Se construye a través de la observación y del ensayo.

### OBJETIVACIÓN

Mediante la objetivación algo abstracto se convierte en concreto, en las conversaciones, tanto científicas como comunes y normales, mujeres y hombres intentan que se comprenda mejor lo que están diciendo recurriendo a imágenes que "hacen ver" lo que intentan comunicar. A través de la objetivación, dice Ibañez (1988), se materializan en imágenes concretas lo que es puramente conceptual.

En este proceso se da un significado a las palabras que circulan en el medio lingüístico, en otras palabras se dota a las palabras de imágenes para darles una existencia propia y material. Según Orellan y González:

"La objetivación es el proceso por el cual se convierte algo abstracto en algo concreto, es encajar el pensamiento, es descubrir lo real." (1991, p. 40).

La objetivación presenta tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

#### 1. Construcción Selectiva

Se llama así al proceso mediante el cual los distintos grupos sociales, y personas que los integran, se apropian de las informaciones de un determinado objeto. Tal apropiación consiste en retener ciertos elementos de información, rechazando otros que pasan desapercibidos o se olvidan rápidamente. Los elementos que se retienen se transforman para que "encajen" en las estructuras preexistentes de la persona.

Para Ibañez (1988), se trata de un proceso de adaptación de los nuevos elementos de información bastante similar al proceso que describió Piaget (1963) bajo el nombre de asimilación.

## 2. Esquematización Estructurante

Ya que se seleccionó y adaptó la información, ésta se organiza para proporcionar una imagen coherente y comunicable del objeto. Los elementos se integran en un patrón estructurado de imágenes que reproducen un conjunto complejo de ideas. El resultado de esta esquematización u organización interna es el esquema figurativo.

## 3. Naturalización

En la naturalización lo simbólico se vuelve real, se transforman los elementos de la representación en entidades naturales, el esquema figurativo pasa a ser la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la que no parece constituir sino un reflejo fiel. La naturalización se debe, en palabras de Ibañez (1988), a que el pensamiento social se centra sobre el producto (representación) olvidando el proceso y las condiciones de producción de un objeto o fenómeno.

"El núcleo figurativo pasa a ser un objeto que ya estaba ahí esperando que pudiéramos percibirlo o pensarlo" (Ibañez, 1988, p.49)

## ANCLAJE

Por medio del anclaje, un conocimiento nuevo o raro, se integra en el sistema particular de conceptos de tal manera que podamos ubicarlo en un contexto familiar. Para arreglárnoslas con una idea o percepción diferente, dice Moscovici (1968), comenzamos por anclarla con una representación social existente, durante el proceso lo raro adquiere un significado cotidiano.

Cuando nos encontramos ante algo que es raro nos resistimos a evaluarlo o describirlo, la manera de "rendirnos" al objeto o fenómeno es ubicarlo en alguna categoría conocida y darle un nombre que sea conocido (recuérdese el caso, en México, del chupacabras). Para Ibañez (1988), si el nuevo objeto o fenómeno favorece a los intereses del grupo éste se mostrará mucho más receptivo y el proceso de anclaje (acomodación) puede superar al de objetivación (asimilación).

En palabras comunes y normales, lo anterior quiere decir que la integración cognitiva de los objetos o fenómenos raros está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos como por la posición social de las personas o de los grupos.

Ahora bien, para entender cómo se lleva a cabo el proceso de anclaje es preciso especificar dos conceptos: clasificación y categorización.

### 1. Clasificación

El proceso de clasificación se da cuando se integra a alguien o algo en una serie de conductas o reglas estipuladas que delimitan lo que está, o no, permitido en relación a todos los integrantes de esa clase.

## 2. Categorización

La categorización se da cuando se compara a alguien o algo en relación a las categorías guardadas en la memoria y se le asigna un valor positivo o negativo.

Por último, para anclar un concepto en una red que los incluya se recurre a la generalización y particularización.

### a) Generalización

A través de la generalización se reducen distancias entre las personas y el concepto. Se elige una característica al azar y se utiliza como categoría (ej. católico, guero, mujer, etc.). Las características alcanzan a todos los miembros de la categoría y, a partir de ella, se rechazan o aceptan miembros en ésta.

### b) Particularización

En la particularización se amplía la distancia entre los sujetos y la categoría teniendo siempre a la persona bajo escrutinio como divergente del prototipo tratando de descubrir las características o comportamientos que lo hacen diferente.

## REPRESENTACIONES SOCIALES

### FUNCIONES

Para finalizar este apartado sobre las representaciones sociales se presentan, de manera condensada, las principales funciones de las representaciones sociales entre las que se encuentran: la comunicación social, integración de las novedades, conformación de identidades personales y sociales, relaciones intergrupales, tomas de postura, producción de significados y aceptación e integración de la vida social.

#### Comunicación Social

Las representaciones sociales desempeñan un papel capital en la comunicación social. La circulación de las opiniones y las teorías, dice Moscovici (1961), produce el efecto de pensar. La difusión de los conocimientos permite que las teorías y experiencias se modifiquen continuamente tanto en sus alcances como en su contenido. Tales modificaciones están determinadas por los medios de comunicación (periódicos, radio, T.V., etc.) y la organización social de quién los comunica (filialción política, religiosa, etc.). La comunicación, dice Moscovici (op. cit.), nunca se reduce a transmitir los mensajes originales o a transportar informaciones inmutables, sino que diferencia, traduce, interpreta y combina, así como los grupos inventan, diferencian o interpretan los objetos sociales o las representaciones de los otros grupos.

Los sujetos entienden lo que las demás personas les comunican gracias al conjunto de representaciones compartidas que les permiten comprender el significado de los mensajes:

"Las representaciones hacen, en gran medida, sociales a las ciencias y científicas a las sociedades." (Moscovici, 1961, p. 18).

### Integración de las Novedades

Las representaciones sociales tienen la función de integrar (objetivar y anclar) las novedades en el pensamiento social. Las representaciones son fundamentales en la transformación del conocimiento científico al conocimiento del sentido común. Esta transformación es posible gracias a los procesos de objetivación y anclaje:

"Inclusive en estas zonas (física, política, etc.) lo que se recibe está sometido a un trabajo de transformación, de evolución, para convertirse en un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana." (Moscovici, 1961, p. 33)

### Conformación de Identidades Personales y Sociales y Expresión y Configuración de los Grupos

El hecho de compartir las representaciones sociales con el grupo ayuda a que se forme la identidad grupal y la conciencia de pertenencia a un determinado grupo social. Según Ibañez:

"Estar con personas que ven el mundo tal y como lo vemos no sólo permite establecer unas relaciones más relajadas y satisfactorias, sino que nos proporciona una cierta confianza en la validez de nuestros criterios y en la bondad de nuestra forma de ser." (1988, p. 54)

### Relaciones Intergrupales

Para Ibañez, un grupo sólo puede definirse en relación a la diferencia que guarda con otros grupos. Dependiendo de la imagen que un grupo se forme de otro será el tipo de relaciones que se establezcan entre ellos:

"Estas imágenes crean expectativas sobre el tipo de relación que establecerán entre sí dos personas pertenecientes a dos grupos diferentes, y no es nada infrecuente que estas expectativas actúen como profecías que se cumplen por el sólo hecho de haber sido formuladas." (Ibañez, 1988, p. 54)

### Tomas de Postura

Gracias a los elementos valorativos que componen a las representaciones sociales, éstas hacen que las personas tomen una postura hacia el objeto representado y actúen en consecuencia, sin embargo, dice Ibañez (1988):

"No hay que olvidar que el significado que se atribuye al estímulo está orientado por el tipo de respuesta que se está dispuesto a darle." (p. 55).

#### Producción de Significados

Las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social:

"Las representaciones sociales son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos." (Ibañez, 1988, p. 55).

#### Integración y Aceptación de la Vida Social

Finalmente se menciona la función de las representaciones sociales que consiste en conseguir que las personas acepten su realidad social y se integren a ella desde la posición que le corresponde. Las representaciones originan las conductas apropiadas a las relaciones de jerarquía social establecida por el sistema social. En palabras de Ibañez:

"Al igual que las ideologías, aunque de forma mucho más concreta, las representaciones sociales contribuyen a la legitimación y a la fundación del orden social." (1988, p.55)

## LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

"Nadie está intentando comprobar  
que el mundo sea así,  
sino que es así"

Marrero, Rodrigo y Rodríguez

Para los teóricos de las teorías implícitas se tiene que considerar a la persona como un ente pragmático. La gente que vive en cualquiera de las culturas conocidas, desde su infancia, tiene que construir conjuntos de conocimiento para interactuar con el mundo que le rodea y para darle sentido.

Las teorías que construye el hombre y la mujer de la calle son implícitas, es decir que no disponen de una formulación verbal sistematizada, lo que hace que sus argumentos sean tacitos y sin especificar. Como las teorías de la gente común y normal son implícitas existe una coherencia e inconsistencia entre ellas que no son conscientes para quien las formula. Por lo tanto, se dice que una persona puede mantener dos creencias totalmente opuestas o que las concepciones no se aplican consistentemente de una situación a otra.

Las teorías implícitas pretenden establecer una epistemología de la vida cotidiana cuyo objetivo es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del hombre o mujer ordinaria o cotidiana. Esta epistemología, según esta corriente, puede dar la clave de lo que se puede esperar del lego.

La actitud epistemológica de las personas no es buscar la verdad ya que para ellas sus teorías llevan asociado un valor de verdad en el cual no tendría sentido sostenerlas. No hay que olvidar que las mujeres y los hombres no tienen acceso directo a sus teorías, sino que ven la realidad a través de ellas.

"No es que el hombre de la calle esté comprobando la hipótesis de que el mundo sea así, es que para él es así".  
(Marrero, Rodríguez y Rodrigo et. al., 1992, p. 22).

### ORÍGENES

El estudio de las teorías implícitas surge como una línea de investigación, sobre el conocimiento social, alternativa a la perspectiva de la psicología cognitiva cuyas investigaciones presentan un común denominador: estudiar el conocimiento social a través de las representaciones de los individuos sin dar importancia al contenido de tales representaciones. En otras palabras, dicen Marrero, Rodríguez y Rodrigo (1992):

"Se estudia el formato y no el contenido de las representaciones" (p. 95).



El contenido hace referencia a los aspectos semánticos o referenciales de la información, y el formato se refiere al código simbólico que supone la información. Según Fodor (1975) :

"La psicología cognitiva ha pretendido adoptar un lenguaje del pensamiento que permita analizar el formato de las representaciones del lego (proposiciones, imágenes mentales, etc.) y su sintaxis (relaciones que establecen entre ellas), ya que el contenido no añade nada crucial a su estado." (citado por Marero et al, p. 95).

De esta manera, tenemos que para la psicología cognitiva el estudio de las representaciones se reduce a un problema de simbolización y citado de la información. Una vez citada, esta colección de símbolos llamada representación adquiere su significado en correspondencia con el mundo objetivamente construido, esto es, independiente de la comprensión de la persona. Pareciera como si las representaciones fueran un reflejo interno de la realidad externa.

## PRINCIPIOS TEÓRICOS

Siguiendo los supuestos teóricos propuestos por la psicología cognitiva, encontramos que, como mujeres y hombres cognoscentes, aborremos la realidad externa tal cual, la simbolizamos, la citamos, la contrastamos con la realidad externa y si "checa" con ella formamos una representación. Si tal representación no "checa", se dice que hay sesgos o errores en el razonamiento, o que las representaciones están inacabadas, erróneas, confusas, etc.

Para los que apoyan la línea de investigación de las teorías implícitas (Marero, et, al., 1992), con estos presupuestos representacionales no es posible entender cómo la gente común y normal construye concepciones alternativas sobre un mismo fenómeno ni qué sentido tiene el carácter social de sus interacciones con el medio.

Dentro de esta teoría lo que suele llamarse realidad es fruto de una construcción mental y, por lo tanto, no puede diferenciarse de su propia representación. Los procesos de construcción del conocimiento no se realizan en el vacío sino en entornos sociales.

Para las teorías implícitas lo que el investigador debe preguntarse al abordar el problema del conocimiento social es: ¿cómo se construyen las concepciones de los sujetos?, ¿cómo se activan?, ¿de qué modo influyen en el razonamiento y comprensión que guían las acciones?, ¿cuál es el origen social y cultural de tales concepciones?, etc.

El dar respuesta a estas interrogantes nos permite conocer el contenido y el significado de nuestras acciones y representaciones, lo que nos lleva a conocer y explicar tanto lo que las personas hacen y experimentan como los procesos que están implicados en tales actos.

Dentro de esta línea de investigación es apremiante la necesidad de conciliar al sujeto procesador de símbolos con el sujeto pragmático. Para ello, es vital conocer el origen cultural y social de las teorías implícitas, el grado de convencionalización de su contenido, cómo se presentan en los hombres y mujeres, cómo se organizan y activan para ajustarse a determinadas demandas y su influencia en los procesos cognitivos.

Para abordar lo anteriormente expuesto, partimos del supuesto de que las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales que se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales delimitadas por prácticas culturales y formatos de interacción social.

Aunque la construcción del conocimiento es personal, se realiza en entornos de interacción social mediante acciones dirigidas a metas socialmente reconocidas y haciendo uso de un sistema de tecnología y conocimiento compartidos.

Las pautas socioculturales pueden variar de unos grupos a otros, pero son relativamente constantes para las personas pertenecientes al mismo grupo, de ahí que el contenido de las teorías implícitas esté normalizado en el seno de estos.

"En suma, las teorías constituyen una función cognitiva individual que además, gracias al carácter normativo de la experiencia social, permiten al individuo comprender otras "realidades" construidas por sus semejantes posibilitando así los intercambios y procesos de negociación característicos de los grupos sociales". (Marrero, et. al., 1992, p. 14).

Esto nos lleva a explicar el sentido que se da al término teoría dentro de esta corriente. Se parte del presupuesto de que una teoría es una estructura de conocimiento dinámica que se abstrae de la superposición de trazos de memoria específicos a partir de un estímulo de recuperación. Una teoría no es una recuperación mecánica de una estructura preexistente en la memoria, sino una síntesis de información ocasional obtenida a partir del conjunto de experiencias de dominio para acomodarse a las demandas de la tarea o situación. Para comprender lo anterior, debemos aceptar que el sistema cognitivo no sólo es un procesador de información sino un sistema de planificación y control de la acción.

Los hombres y mujeres tienen que tomar decisiones y controlar sus acciones basándose en información insuficiente, por tal razón tienen que elaborar teorías que les proporcionen valores de anclaje que sirvan de motivo para la acción.

Si una persona no tuviera una interpretación personal de un fenómeno, habría miles de hipótesis interpretativas de tal suceso, lo que haría que la acción fuera imposible ya que las situaciones, las personas y sus cursos de acción pedirían ver esto, pero también aquello, de modo que sobre una base tan incierta no sería posible reaccionar ante las diversas demandas del medio.

De lo anterior se deduce que adoptar una teoría supone asumir un punto de vista sobre el objeto o fenómeno resaltando ciertos aspectos del mismo. Esta es una tarea de orden cognitivo, ya que de otro modo el ambiente sería totalmente ambiguo. Las teorías tienen, por lo tanto, un carácter propositivo, determinan la génesis de metas e intenciones que no están "objetivamente" en el entorno, sino que son sintetizadas a partir del marco mental proporcionado por una teoría.

"El lego elabora teorías no como un mero ejercicio intelectual sino como una actividad vital para interactuar con el medio." (Marrero et. al., 1992, p. 23)

Pero para actuar en un medio del que forman parte otras personas, que pueden o no compartir la misma visión de la realidad, el tener una única interpretación del mundo puede resultar un serio obstáculo.

Pareciera ser que la elaboración de teorías que permiten actuar en el medio implica a su vez una radical incompreensión entre las personas lo cual resulta paradójico, sin embargo, la única solución a esta paradoja está en reconocer la existencia de dos niveles funcionales de representación, el de conocimiento y el de creencia.

Las personas no solo necesitan creer, es decir, adoptar un único punto de vista sobre el mundo, sino además necesitan conocer otros puntos de vista alternativos. La capacidad de funcionar alternativamente en el nivel de conocimiento o de creencia se consigue evolutivamente. La diferencia entre tales niveles funcionales de representación, se detallará más adelante:

La denominación de implícito, como opuesto a explícito, hace referencia al carácter inaccesible de la síntesis de conocimiento o creencias a la conciencia de la gente y no al hecho de que sean o no verbalizadas.

Es evidente que las personas entienden el mundo a través de las síntesis implícitas y no a partir del análisis de la síntesis en sí mismas, lo que hace que su verbalización no sea fácil, sin embargo esto no impide que puedan ser verbalizadas en un momento dado si las condiciones son propicias.

Por otro lado, suelen considerarse como una misma actividad las capacidades del hombre y mujer para explicar y predecir la conducta propia y ajena.

Según *Mauero, et al.* (1992), se trata de dos situaciones bien distintas que no deben confundirse. Aunque reconocen que ambos conocimientos pueden aparecer conjuntamente a una determinada edad, señalan que:

"El conocimiento de los estados mentales propios es menos accesible a la conciencia que el conocimiento de los estados mentales ajenos" (1992, p. 24)

Esta distinción se relaciona con el carácter implícito de las teorías debido a que la conciencia de los estados mentales propios no tienen un valor pragmático en la interacción con los otros, tal conciencia sólo serviría para alterar de manera considerable la toma de decisiones y hasta la propia acción porque, como señalan los autores mencionados:

"Seríamos conscientes a cada paso de estar optando por una interpretación de la realidad de las muchas posibles, de estar elaborando inferencias que no son las únicas posibles y de seleccionar un solo curso de acción de entre los potencialmente válidos" (*Mauero et al.*, p. 25).

Sin embargo, el saber lo que los otros piensan parece ser relevante para la adaptación al entorno social, ya que se generan expectativas acerca de la conducta del otro y, a su vez, planes de acción apropiados:

"Nuestras respuestas sociales requieren que seamos conscientes de que los demás no se comportan al azar, sino que sus actitudes y conductas responden a una interpretación particular de la realidad, que genera conductas intencionales para alcanzar determinadas metas significativas para los otros." (Marrero et al. 1992, p.25)

En resumen, el sentido de que las teorías de la mujer y hombre de la calle permanezcan implícitas radica en que el lego puede acceder y dar cuenta, en determinadas circunstancias, del contenido de sus creencias, intenciones, metas, etc., pero desde el punto de vista pragmático, es más adaptativo tener un punto de vista "realista" sobre el mundo según el cual las cosas no nos parecen así, sino que son así.

## LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

La persona se mueve dentro de un medio que a cada rato le está bombardeando de información. La cantidad de información es tal que no se es capaz de procesarla toda y en un mismo momento. Por tal razón se han tenido que desarrollar una serie de estrategias cognitivas de agrupación que permitan asimilar dicha información. Dentro de estas estrategias de agrupación se encuentra la formación de categorías.

Para que se pueda construir una categoría se requiere tener información estable y relevante que sea independiente del contexto.

Algunos autores como Rosen (1978), Reed (1972) y Barbasa (1985) (citados por Marrero et. al. 1992), reducen la formación de categorías a una actividad cognitiva donde se realiza una labor de contrastación entre la imagen prototípica de la categoría y los posibles ejemplares o entre un ideal y la capacidad de los miembros para lograrlo.

De manera contraria, dentro de la perspectiva de las teorías implícitas es preciso añadir las teorías implícitas de las personas sobre su entorno porque reflejan los valores y creencias de los grupos sociales.

Las categorías sociales están resocializadas por la valoración diferencial que hacemos de la gente. La categorización social protege el sistema de valores en el que se origina la división del mundo. Para Murphy y Medin (1985):

"Los hechos físicos y los hechos sociales no son simples conjuntos de atributos o características, sino que representan una imagen y un significado social" (citados por Marrero et. al. 1992, p. 84)

## CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES

Para explicar cómo es que alguien común y normal construye sus categorías representacionales, las teorías implícitas proponen que hay que investigar los siguientes elementos:

### El Carácter Episódico-Semántico de las Representaciones Legas

Para entender cómo es que se construye una representación es necesario hacer una distinción entre la memoria episódica y semántica

En la memoria episódica se almacenan y recuperan sucesos organizados en pautas espaciales y temporales que suelen tener un carácter autobiográfico. Además de contar con localizadores espaciales y temporales, estos trazos de memoria están y se ven influenciados por importantes interferencias y fenómenos de olvido.

Por su parte, en la memoria semántica se almacenan y recuperan conocimientos organizados sobre el significado de las palabras, las reglas gramaticales, reglas de solución de problemas y conocimientos generales sobre el mundo físico y social. Estos contenidos no cuentan con localizadores espaciales ni temporales, son más abstractos, están menos sometidos a interferencias y son más perdurables.

Teniendo en cuenta esta dicotomía es interesante analizar qué tipo de representación es el que resulta más plausible desde el punto de vista de la construcción de conocimiento del lego. Uno de los aspectos claves de tal construcción es que el conocimiento se construye mediante procesos de aprendizaje predominantemente espontáneo.

De tal manera, siguiendo a Bruner (citado por Marsico et al. (1992)), gran parte de las visiones particulares de las personas sobre la realidad no se aprenden sólo mediante la llamada escolarización formal, por el contrario, el conocimiento lego se construye mediante actividades o prácticas culturales que se llevan a cabo en formatos de interacción social. Tales prácticas o actividades se caracterizan por:

- a) Estar delimitadas socioculturalmente
- b) Suponer acciones dirigidas a metas, y
- c) Aplicar sistemas de conocimiento y tecnología transmitidos socialmente

Como ejemplos de prácticas culturales se encuentran el juego, la educación formal (relación maestro-alumno), el trabajo o profesión, la paternidad, etc. En el transcurso de estas actividades, que suelen realizarse en marcos de interacción social, las personas van construyendo su conocimiento con un grado de elaboración conceptual muy variable, desde experiencias emocionales puras hasta elaboraciones más o menos argumentadas y reflexionadas sobre los fenómenos. Ejemplo de esto es cómo la gente construye su visión particular de la infancia, vejez, ciencia, economía, etc. Aunque estas concepciones reflejan visiones más o menos "intelectualizadas" de la realidad no suelen ser fruto de un aprendizaje formal, sino de un acopio de experiencias obtenidas en los intercambios con el entorno social.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay una inclinación a considerar las representaciones legas como episódicas y basadas principalmente en experiencias. A largo plazo, la acumulación de experiencias episódicas sobre un mismo tema podría dar lugar a elaboraciones más abstractas de tales experiencias, sin embargo hay que tener en cuenta que si bien en las mujeres y hombres de la calle los sucesos autobiográficos (episódicos) adquieren una importancia singular, no es menos cierto que poseen capacidades inferenciales y abstractas que les permiten desligarse, en un momento dado, de las constricciones espaciales y temporales de los mismos.

Para comprender el carácter implícito de las teorías hay que considerar las siguientes comparaciones:

### Representaciones Organizadas- Aisladas

Las teorías implícitas difieren de las teorías científicas en que las personas no tienen una visión global del conocimiento (mundo) coherente en su totalidad, las concepciones sobre la educación, la familia, etc., son inconsistentes. Por otro lado, no hay que confundir la coherencia en las ideas con su sistematicidad y explicitud. La gente puede tener versiones incompletas y un tanto simplificadas de la realidad que, además, permanecen inaccesibles a la conciencia, esta última propiedad es importante porque contribuye a la ilusión de objetividad que se tiene cuando se interpreta la realidad.

Pueden existir discrepancias entre lo que se piensa y lo que se hace debido a que la acción está sometida a fuertes constricciones situacionales e interpersonales que pueden interferir con el curso de acción esperado.

En resumen, un modelo representacional sobre las teorías intuitivas debería considerarlas como representaciones organizadas de conocimiento y no como un conjunto de ideas aisladas. En este sentido, hablar de teorías no sería una metáfora sino que el producto cognitivo que es la teoría tendría una cierta estructura interna que habría que definir. Al construir un modelo representacional se debe explicar cómo es que las teorías se construyen en conjuntos organizados.

### El Carácter Idiosincrásico- Convencional del Contenido de la Representación

Al hablar del carácter idiosincrásico-convencional del contenido de las representaciones se hace necesario hacer una distinción entre dos modelos representacionales:

#### a) Individual

Las teorías reflejan construcciones idiosincrásicas fruto de la experiencia personal acumulada.

#### b) Cultural

Las teorías son visiones muy normativizadas y compartidas debido a la transmisión social del conocimiento.

Ambas posturas son restrictivas, la individual propone una pluralidad de puntos de vista tal que no se podría hablar, en sentido estricto, de comunicación humana, por otro lado, la cultural no da cuenta de las creencias minoritarias compartidas por ciertas sectas. Lo que proponen Marriero, et. al. es que:

"Aunque las sociedades modernas conviven visiones alternativas sobre la realidad, éstas no constituyen un número ilimitado y se encuentran en cierta forma normativizadas dentro de cada grupo social. Las personas suelen conocer otras teorías alternativas además de las que comparten, lo cual facilita hasta cierto punto, la comunicación entre grupos" (1992, p. 10).

En resumen, las representaciones poseen un carácter convencional, al menos dentro de grupos sociales. El contenido de las teorías está socialmente normativizado, de ahí el carácter convencional de su representación. Las personas de un determinado grupo o clase tendrían experiencias similares ya que éstas se

adquieren en episodios de contacto con las prácticas y los formatos de interacción propiciados por el grupo. A partir de este campo de experiencia, que es personal pero generado en el medio sociocultural, la gente induce su conocimiento.

### Representaciones Flexibles-Rígidas

Las teorías implícitas son representaciones flexibles que permiten adecuarse a las diversas demandas y a la situación presentada. Todos los procesos cognitivos como leer, razonar, conversar, resolver problemas, planear cursos de acción, etc. suponen la activación dinámica y pragmática de teorías.

Por otro lado, los hombres y mujeres no activan continuamente sus concepciones ni categorizan constantemente la realidad, sino sólo cuando resulta necesario. Por lo tanto, lo que haría que una representación se activara serían las metas o necesidades específicas del sistema con un carácter ocasional.

## TEORÍAS IMPLÍCITAS COMO ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO

Para analizar las teorías implícitas se ha recurrido al modelo inferencial de la teoría de esquemas.

Los esquemas son estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Una vez elaborado el conocimiento se almacena en estructuras bien diferenciadas que se activan y utilizan en determinadas situaciones más o menos prototípicas (organización horizontal). La organización interna de este conocimiento se hace en base a patrones establecidos que tienen la ventaja de ajustarse a una gran variedad de situaciones a partir de una serie de elementos fijos, con lo cual se logra una economía cognitiva.

Además de la organización horizontal prototípica existe una vertical o jerárquica donde los esquemas situados en la parte superior de la jerarquía son de propósito general y sus componentes se combinan para crear los esquemas del siguiente nivel y así sucesivamente. La teoría de esquemas y las teorías implícitas comparten las siguientes características:

- \* Representan conjuntos de conocimientos prototípicos que regulan ciertas situaciones, comportamientos, personajes e ideas del entorno
- \* Intervienen en la comprensión, explicación, predicción y planificación del comportamiento; y
- \* Se adquieren en contextos sociales y a través de la interacción entre las personas

Debido a que ambas teorías comparten dichas características se suelen hacer analogías entre ellas, sin embargo, Hintzman (1986, citado por Marrero et al., 1992) considera que explicar la síntesis de prototipos categoriales a partir de la existencia de conocimientos abstractos que se almacenan en la memoria semántica presenta dos problemas principales:

1. En primer lugar, la teoría de esquemas no es capaz de explicar cómo se aprende originalmente el conocimiento abstracto. Si tenemos en cuenta que el conocimiento categorial no se adquiere de modo sistemático y explícito, resulta difícil explicar el modo en que se producen tales elaboraciones conceptuales en el momento del aprendizaje.
2. En segundo lugar, la teoría de esquemas no es capaz de explicar la enorme flexibilidad y dependencia contextual del conocimiento, además se ha comprobado que los conceptos son entidades fluidas y dependientes del contexto de forma que no pueden ser representadas por estructuras fijas.

Para Marrero et al. (1992) las deficiencias de la teoría de esquemas se hacen también patentes porque las teorías implícitas no se adquieren mediante instrucción formal y/o explícita, sino que responden a procesos de aprendizaje espontáneo llevados a cabo en contextos sociales y culturales en los que el grado de elaboración conceptual es mínimo o, en todo caso muy variable. Por tanto, no queda claro cómo y cuándo se constituyen en conocimientos abstractos.

El hecho de que las teorías se presenten al investigador o investigadora como productos acabados y dotados de cierta organización interna, no significa que se almacenen como esquemas. Este resultado apoya la hipótesis de que se almacenan como experiencias episódicas y que sólo como resultado de una demanda se sintetizan como conjuntos de conocimiento.

Las teorías son el producto de una demanda concreta de síntesis informativa y se activan a la medida de dicha demanda. En este sentido, pueden darse productos parciales de una misma teoría dependiendo de la naturaleza de la demanda.

Para las teorías implícitas las unidades representacionales legas son episódicas, están organizadas en sistemas de experiencias y dan lugar a síntesis flexibles de conocimiento normativizado y adaptado a las demandas de la tarea.

Las teorías se activan a la medida de las necesidades del sistema, en lugar de ser conocimiento estereotipado y activado de manera automática de acuerdo a la situación.

No obstante, en aquellas síntesis más frecuentes la densidad de trazos será tan amplia y sus conexiones tan intensas que se recuperarán como un todo, prácticamente como si formaran un esquema.

Para hacer una síntesis relativa a las ciencias propias se partirá de una gran densidad de trazos con conexiones muy intensas entre éstos. Por el contrario, para realizar una síntesis sobre una concepción ajena, se contará con una densidad y conexión de trazos menor y menos intensa.

Otra función dinámica de las teorías implícitas es que diferentes teorías pueden compartir, al menos en parte, una misma base de experiencia en la cual los episodios se relacionan entre sí por múltiples lazos asociativos. Los modelos dinámicos consideran que el conocimiento abstracto no se almacena como tal, sino que es fruto de un patrón de activación de unidades más simples.

Como ya se mencionó antes, la construcción de teorías, como fruto de procesos de aprendizaje espontáneo, favorece la hipótesis de que están basadas en trazos de memoria de experiencias específicas más que en abstracciones memorizadas. De tal manera, una teoría es una estructura dinámica de conocimientos que se basa en la superposición de trazos específicos de memoria a partir de un indicio de recuperación. El producto cognitivo o teoría resultante, que puede parecer complejo y abstracto, no debe confundirse con la



entidad representacional almacenada en la memoria, lo que se almacena son conjuntos de experiencias de dominio. La teoría no es una recuperación mecánica de una estructura preexistente en la memoria, sino que es una síntesis ocasional obtenida a partir del conjunto de experiencias de dominio para acomodarse a las demandas de la tarea o situación.

## REPRESENTACIONES

### NIVELES FUNCIONALES

Ya se ha hablado de que al elaborar categorías la persona no sólo adopta su exclusivo punto de vista sino que necesita conocer otros puntos de vista alternativos y que al hacerlo, se mueve en dos niveles funcionales de representación: conocimiento y creencia.

#### Nivel Funcional de Conocimiento

Una teoría opera al nivel de conocimiento cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o reflexionar sobre esta como un cuerpo de conocimiento impersonal.

#### Nivel Funcional de Creencia

En este nivel la gente utiliza la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos así como para planificar la conducta.

Como puede apreciarse, la distinción entre ambos niveles se establece en función de si lo que se le pide al sujeto tiene una orientación teórica o pragmática.

Las personas pueden reconocer diferentes versiones prototípicas de teorías (síntesis de conocimiento), pero sólo asumen como propias, o atribuyen a otros, algunas de estas versiones (síntesis de creencia). En este sentido, las síntesis de conocimiento constituirían un repertorio de modelos culturales sobre el mismo fenómeno. En cambio, las síntesis de creencia serían las versiones parciales de esos modelos asumidas e invocadas en situaciones de la vida diaria.

Las síntesis de conocimiento se configuran a partir de un conjunto de experiencias recopiladas por los hombres y mujeres en sus interacciones cotidianas. De ahí que recojan contenidos socialmente accesibles en el entorno cultural y que tengan un marcado carácter normativo (son conocimiento convencional y compartido por grandes grupos sociales).

Por su parte, las síntesis de creencias tanto las que yo asumo como las que atribuyo a otros, se construyen a partir de conjuntos de experiencias obtenidas en el seno de grupos sociales más reducidos que comparten contextos interactivos próximos a la persona. Por ello se encuentra cierta convencionalización también en las creencias, ya que la gente dentro de un grupo tenderá a compartirlas.

Lo más frecuente es que las síntesis de conocimiento sean explícitas (las personas saben lo que se dice por ahí) mientras que las síntesis de creencias permanezcan implícitas, creando una ilusión de objetividad y realismo en la interpretación del mundo que nos rodea (no es que yo crea que las cosas sean así, sino que son así).

Las síntesis de creencias responden a demandas pragmáticas (interpretar, inferir, planificar) muy útiles para lograr un buen ajuste a las condiciones ambientales.

Las niñas y niños pequeños sólo tienen creencias sobre el mundo que están muy ligadas a la esfera personal y afectiva. Todo lo que saben es porque lo asumen como verdad y lo utilizan directamente en sus procesos de adaptación al medio. De ahí surge una gran cantidad de desajustes en la comunicación con las personas de su entorno, que resultan especialmente notorios en su interacción con los adultos. A partir de los 4 ó 5 años de edad las niñas y niños, empiezan a construir síntesis de conocimiento que reflejan puntos de vista alternativos sobre los fenómenos. Entre los factores que intervienen en este proceso de adquisición se encuentran

- El desarrollo de una teoría de la mente, según la cual los otros poseen una estructura mental fundamental e idéntica a la propia (piensan, creen, desean, intentan, saben, ignoran, etc.).
- La adquisición de un lenguaje mentalista que presupone, además de una teoría de la mente, la noción de que el contenido de lo que otros piensan, creen, desean, etc., puede ser diferente del propio.
- Un mayor desarrollo representacional que permite una articulación más compleja y jerárquicamente organizada del conocimiento, y
- La ampliación de la base de experiencia del niño o niña gracias a su participación en marcos cada vez más amplios de interacción social.

Todo ello propicia la articulación alternativa de síntesis de conocimiento y de creencias, lo que significa que los chicos y chicas, a partir de cierta edad, pueden adoptar visiones perspectivistas o realistas del mundo respectivamente. Pero además, la existencia de un repertorio de esquemas culturales que excede al que propiamente se comparte, posibilita el cambio de creencias. Las personas, como señala Sigel (1985):

"...no ponen a prueba sus creencias porque ya creen en ellas." (citado por Mairero et. al. 1992,p.84)

Esto significa que les confieren, de antemano, un carácter de verdad que no requiere comprobación empírica. Resulta pues, imprescindible para posibilitar el cambio de creencias, que las personas conozcan al menos otras hipótesis interpretativas del mundo. En este sentido, la clase social, entendida como clase lógica, suele ser un gran regulador de la variedad y cantidad de información donde se recopilan e intercambian experiencias.

Lo que diferencia un nivel de otro no es una cuestión de contenido, sino de demandas que imponen las necesidades y metas del propio sistema cognitivo. En otras palabras, no contamos con teorías distintas

para hablar y para actuar sino que, según el tipo de demanda, varía la estructura interna de la síntesis así como su valor instrumental (ej. comunicarse, actuar, etc.).

Cuando las personas, siguiendo una demanda de orientación teórica, discriminan entre ideas, reflexionan, debaten o argumentan explícitamente sobre una teoría, es que han elaborado, en cada caso, una determinada síntesis de conocimiento. Cuando, siguiendo una demanda pragmática, interpretan algún suceso, producen inferencias más allá de la información recibida o planean su comportamiento, es que han elaborado una determinada síntesis de creencias.

Las síntesis de conocimiento son esquemas culturales, fruto de la transmisión de las teorías científicas, que presentan una organización interna en torno a prototipos y límites difusos. Por el contrario, las síntesis de creencias son compartidas por grupos más reducidos, se organizan en mezclas de teorías y sus límites están bien definidos.

## TEORÍAS LEGAS VS. TEORÍAS CIENTÍFICAS

Finalmente, y después de haber aportado los elementos suficientes que permiten comprender el origen, construcción, organización y activación de las teorías implícitas, queda establecer las diferencias que guardan éstas con respecto a las teorías científicas.

Como ya se explicó antes, el hombre o la mujer que vive en cualquiera de las culturas conocidas, y desde su infancia, tiene que construir conjuntos de conocimientos que le permitan por una parte interactuar con el mundo que le rodea y, por la otra, darle sentido.

Las teorías que constituye la persona común y normal están implícitas, es decir que no disponen de una formulación verbal sistemática y, por tanto, los argumentos que contienen son tácitos y sin especificar. Sin embargo, las teorías científicas, al basarse en las convenciones sociales de la ciencia, cuentan con una formulación verbal explícita y sus argumentos se estructuran lógicamente.

Por otro lado, como las teorías de la gente permanecen implícitas, las incoherencias e inconsistencias entre las ideas que las componen pueden persistir sin que se sea consciente de ellas. Así, se dice que una misma persona puede mantener dos creencias diametralmente opuestas o que las concepciones no se aplican consistentemente de una situación a otra. Sin embargo, las teorías del científico son coherentes y consistentes.

Son muchos también los que opinan que hombres y mujeres siguen un procedimiento de evaluación de hipótesis. En todo caso, cuando los procedimientos de indagación del lego se apartan de los del científico, se habla de sesgos o de errores en el razonamiento. También es frecuente referirse a las teorías legas como sucedáneos erróneos de las científicas. Sin embargo, las teorías implícitas proponen que la persona ha tenido que construir muchas realidades, ha creado muchos mundos que sólo eran posibles en la imaginación de nuestros antepasados, ha pasado muchas pruebas para estar donde está, así es que quizá no tenga demasiadas razones para desconfiar de sus capacidades como constructor de teorías. Incluso el mismo hecho de haber creado la ciencia ya dice algo "positivo" de las capacidades legas.

Las teorías implícitas pretenden establecer una epistemología de la vida cotidiana cuyo objetivo es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del lego: ¿cómo se construyen sus teorías?, ¿cuál es el criterio de validación de sus productos?, ¿cómo se cambian? Esta epistemología, dicen los teóricos que apoyan esta corriente, puede dar la clave de lo que se puede esperar del lego, por ejemplo, no tiene sentido buscar en el lego el uso de criterios empíricos de falsación de sus teorías cuando ni siquiera las está poniendo a prueba. Por otro lado, su actitud epistemológica no es la de buscar la verdad, ya que para él sus teorías llevan asociado un valor de verdad sin el cual no tendría sentido sostenerlas. Hay que tener en cuenta que las personas no tienen acceso directo a su teorías sino que ven la realidad a través de ellas.

Al estudiar la estructura interna de las teorías legas hay que tratar de huir de las dicotomías extremas producidas por el contraste con las teorías científicas, ya que las primeras no tienen unos límites definidos sino borrosos:

"Son complejas, estables y coherentes, contienen ideas simples, cambiantes y contradictorias" (Munero et al. 1992, p.97).

Sin embargo, de lo anterior no debe deducirse que las teorías implícitas componen conjuntos azarosos de conocimiento que no presentan ninguna coherencia interna. El hecho de que no constituyan siempre conocimientos racionalizados o elaborados conscientemente no significa que sean meras intuiciones inconexas. Por el contrario, está garantizado cierto nivel de coherencia interna basada en una cierta organización conceptual de los contenidos.

## POSTURA TEÓRICA ASUMIDA EN ESTA INVESTIGACIÓN

Hasta aquí se han presentado las teorías que pretenden representar tanto a la perspectiva individual como a la cultural sobre la construcción del conocimiento social. Toca ahora definir la postura asumida en este trabajo de investigación para lo cual se hace necesario hacer una reflexión sobre ambas perspectivas.

Como ya se ha expuesto a lo largo de este capítulo, para la teoría individual, la construcción del conocimiento tiene su origen en la persona y es distinto en función de las experiencias individuales directas (persona-objeto). Es la edad cronológica (etapas de desarrollo intelectual), más que el contexto cultural o social, la que permite interpretar los sucesos o experiencias cotidianas. De tal manera, en esta perspectiva, el factor social o cultural se reduce a una cuestión de contenido de la representación (es un epifenómeno).

En esta postura se pierde de vista que la construcción del conocimiento es también un fenómeno social y que, por lo tanto, no se le puede restringir a una simple dinámica individual.

Por otro lado, para la perspectiva cultural, el origen del conocimiento está en el grupo y es compartido y uniforme porque la interpretación de las experiencias se hace mediante herramientas proporcionadas por el contexto cultural.

Desde esta perspectiva las variaciones en la interpretación de los sucesos se deben, más que a la edad cronológica (como en la postura anterior), a los cambios históricos y/o de desarrollo cultural y a las

experiencias sociales particulares. Sin embargo, en esta corriente de estudio, no se reconoce que el soporte representacional es individual y que, por lo tanto, aunque el conocimiento sea compartido y originado en la colectividad hay que estudiar cómo éste se representa en la mente individual.

Ahora bien, la posición teórica asumida en el trabajo de investigación que aquí se presenta, pretende compartir rasgos tanto de la perspectiva individual como de la cultural.

Se parte del principio de que las concepciones sobre el mundo son construcciones personales realizadas a partir de experiencias que son, en su mayor parte, sociales y culturales y que se construyen principalmente en entornos sociales mediante actividades o prácticas culturales. Esto supone que los procesos de construcción, aunque tiene como protagonista a la persona, se llevan a cabo en contacto y colaboración con otras personas y a través de la realización de actividades culturales.

De tal manera, al exponer las ideas de niñas y niños acerca de los roles educativos, se asume que la construcción de las ideas o representaciones está fuertemente orientada por las prácticas culturales o sociales que se realizan dentro del grupo de pertenencia y que son producto de una construcción individual dentro de un contexto cultural donde la relación y comunicación interpersonal trascienden la dinámica interna e individual de la construcción y que se hace patente en el contenido de las representaciones que mujeres y hombres tienen acerca del mundo que los rodea (en este caso de la escuela en general y de la relación maestro-estudiante en particular).

A continuación y para finalizar este capítulo, se presenta un resumen de los estudios que desde las diferentes perspectivas se han realizado como un esfuerzo por descubrir las concepciones que poseen las personas sobre la realidad social.

## EL CAMPO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

"Nuestra representación del mundo es tan próxima y forma parte de tal manera de nosotros mismos que es difícil tomar conciencia de ella y convertirla en objeto de estudio."

Delval

El estudio de cómo comprende el niño o niña la sociedad en la que se desarrolla (p. ej. el mundo económico, familiar, escolar, etc.), es de gran importancia si se quiere comprender cómo es que se lleva a cabo el proceso de socialización que le permitirá a niñas y niños actuar (y aprehender) dentro de su entorno.

Los estudios sobre el desarrollo social de las personas, aparte de dar cuenta de la capacidad de la niña o niño para entenderse a sí mismo y a los demás (como individuos y como grupo), también lo hace de su capacidad para entender el mundo social más amplio (relaciones institucionales, económicas, educativas, etc.) con el que está en contacto. Desde esta perspectiva, el conocimiento social incluye actividades intelectuales que se aplican a diversos contenidos.

"El conocimiento social incluye toda actividad intelectual cuyo propósito es pensar o aprender sobre los procesos psicológicos o sociales del yo, de los demás o de los grupos humanos, así como sobre las interacciones sociales y las relaciones que se producen entre los individuos, los grupos o las comunidades nacionales." (Flavell, citado por Delbarro, et al 1988).

## DESARROLLO DE ESTUDIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO SOCIAL

El primer trabajo en el que se abordan temas relacionados con el conocimiento social se encuentra en el libro de Jean Piaget "El Juicio y el Razonamiento en el Niño" aparecido en 1924 y en "El Juicio Moral en el Niño" en 1932.

En 1951, Anne-Marie Well y Piaget (citados por Delval, 1989), publicaron un estudio sobre el desarrollo de la idea de patria y relaciones con el extranjero.

En la década de los años 1950, Sydney Strauss (op. cit.) publicó estudios sobre la génesis de las nociones económicas, Kurt Danziger (op. cit.) estudió las nociones económicas y relaciones de parentesco.

Actualmente existen, al menos, dos líneas de trabajos sobre el conocimiento (representación) del mundo social.

- 1) Por un lado se encuentran las investigaciones sobre representación social que se inician con los trabajos de Durkheim (1898, citado por Moscovici, 1988) y que han sido continuados por S. Moscovici (1961, 1988). La mayoría de estos trabajos se han realizado con adultos y se subraya en ellos el aspecto social (perspectiva cultural) más que el constructivo (Jodelet, 1989; Mugny y Pérez, 1988; Oriellan y González, 1991).
- 2) La otra línea de trabajos comprende los estudios sobre las concepciones espontáneas de mujeres y hombres acerca de problemas científicos. Esta perspectiva se ha visto impulsada en tiempos recientes por los investigadores de la educación al comprobarse que las ideas de niñas, niños y adultos sobre problemas científicos no coinciden, muchas veces, con las teorías científicas actuales ni con lo que se enseña en las escuelas. (Hargreaves, 1979; Moreno y Sastre, 1980; Ginett, 1981; Del Barrio, Echeita, Martín y Moretuo, 1988; Gilly, 1989; Castellana y Lenzi 1991; Furnham, 1991; Aguilar, Díaz, Díaz-Banasa, Hernández, G., Hernández, S., Muria y Peña, 1992; Delval, 1989, 1992, 1994; Sola, 1991).

Turiel (1979, citado por Del Barrio, et al 1988) señala que los psicólogos que estudian el desarrollo del conocimiento social proponen que las investigaciones sobre dicho conocimiento se centran en los siguientes aspectos:

#### Conocimiento Psicosocial

Se refiere al conocimiento de uno mismo y de las otras personas, de sus ideas, sentimientos e intenciones en relación con uno mismo o con otro y el conocimiento de las relaciones interpersonales diádicas (amistad, amistad, etc.). El conocimiento psicossocial implica distintas habilidades como: la capacidad de situarse en el punto de vista del otro u otra, la empatía, la atribución de motivos e intenciones, etc.

#### Conocimiento de la Sociedad o Societal

Es el conocimiento de las relaciones presentes en sistemas sociales más amplios (como la familia, la escuela, las instituciones sociales, el mundo del trabajo, etc.). Incluye la comprensión de la organización y los procesos de funcionamiento de la sociedad en sus distintos ámbitos, por ejemplo, la comprensión de las normas, implícitas o explícitas, que regulan las relaciones interindividuales, grupales, de comunidad, etc.

#### Conocimiento Moral

Comprende el conocimiento de las relaciones interindividuales basadas en la justicia y el derecho, más allá de un contexto social concreto. Abarca la comprensión de los principios universales del bien y del mal.

Shantz (1982, citado por Delval, 1989) propone los siguientes campos de investigación del conocimiento social:

- El yo y las otras personas como organismos que poseen pensamientos, sentimientos, intenciones, preferencias, razonamiento, actitudes, etc.
- Las relaciones sociales diádicas (autoridad, amistad, conflicto, etc.).
- Relaciones de grupo social. Se refiere a los sistemas lineales o configuracionales que relacionan a varios individuos con otro, delimitados por conceptos de dominancia, afiliación, liderazgo y reglas que son compartidas por los miembros del grupo.
- Sistemas sociales más amplios, como la familia, escuela, instituciones sociales, naciones, etc.

En la tabla siguiente se presentan las áreas que más se han estudiado dentro del conocimiento social:

Tópico	Temas	Conceptos
Mundo Político	Figuras políticas	Organización política - Instituciones - Sistemas políticos
Funcionamiento Económico	Justicia y ley	Gobierno y política
Nación	Relaciones de producción	Relaciones de intercambio - Orden económico
Familia	Adquisición de la riqueza	Comercio y economía
La Guerra y la Paz	Trabajo y empleo	
Religión	Conocimiento de las unidades geográficas	Símbolos nacionales - Estereotipos nacionales
Clases Sociales	Nación de extranjero	Raza, color y prejuicio
Nacimiento y Muerte	Conflictos intergrupales	
Cambio Social	Naciones de parentesco	Adopción de roles sexuales
Salud y Enfermedad	Origen y resolución de conflictos internacionales	
Papeles Sexuales	Comprensión de distintos creídos	Comprensión de la historia sagrada
Infancia y Desarrollo	Aspectos religiosos y espirituales	
Escuela y Educación	Diferencias entre clases sociales	Origen y cambio de la desigualdad social
	Movilidad social	Estratificación y clase social
	Origen y desarrollo de los seres vivos	
	Dimensiones históricas de los acontecimientos sociales	
	Fuente de las enfermedades	Métodos curativos
	Sexo y género	Trabajo femenino
	Ideas sobre los seres vivos	Ideas de los padres - Infancia
	Inteligencia	Cognición - Interacción maestro-alumno
	Construcción y descubrimiento del conocimiento	Institución educativa
	Expectativas	Relaciones interpersonales
		Niña escolar - Roles Institucionales
		Profesiones



Después de haber presentado el panorama general de investigación, en el siguiente capítulo se hace referencia a los estudios que, dentro del campo del conocimiento social, se han realizado sobre el tópico de la escuela en general y de la relación maestro-estudiante en particular.

Debido a que el trabajo central de este trabajo de investigación es dar cuenta de las ideas que niñas y niños tienen acerca de los roles educativos, se hace necesario presentar lo que varias investigadoras e investigadores consideran del papel o función de la escuela y de los roles asumidos por estudiantes, profesores y profesoras durante la interacción educativa.

## RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO EL PAPEL DE LA ESCUELA

"Un maestro es una persona, un complemento de tu educación, porque te enseña y te ayuda a superarte...tú pones parte y él pone parte".  
Lucero<sup>1</sup>

"Un maestro es una persona, un sembrador de conocimientos, es una persona noble, humilde, decente, trabajador, que ama a su profesión".  
Juana<sup>2</sup>

"Un maestro es como un segundo padre para los niños, porque uno convive con ellos, los conoce".  
Elvira<sup>3</sup>

La gente construye "su" realidad (conocimiento social) de acuerdo a las experiencias e interacciones sociales que establece con los personajes e instituciones que le rodean.

Dichos personajes e instituciones van a proveer a la persona con normas, valores, prácticas culturales y sociales, tradiciones, costumbres, etc. que van a permitirle comprender, estructurar y adaptar su actuación dentro del grupo social y/o cultural de pertenencia de acuerdo a un contexto y situación específicos.

A parte de la familia, la institución socializadora más importante es la escuela (para aquellos o aquellas que pueden acudir a ella), en la que el niño o niña pasa gran parte de su vida y a través de la cual aprende, además de conocimientos científicos y culturales, prácticas y costumbres que, según diversos autores (Bordieu, 1977, Haigreaves, 1979, Fuentes, 1985, Giroux, 1985, Gilly, 1989, De Leonardo y

<sup>1</sup> Alumna de secundaria. Edad: 13 años 11 meses.

<sup>2</sup> Maestra de 4o. de primaria. Edad: 43 años

<sup>3</sup> Maestra de 6o. de primaria. Edad: 33 años.

Guevara, 1990, Sola, 1991, etc.), están diseñados para transmitir y preservar el orden social (de relaciones de poder).

En este capítulo se intenta dar una visión, muy particular, de la función, que diversos autores y autoras atribuyen a la institución escolar ( y a la relación maestro- alumno) y el papel o influencia de ésta en la construcción de la realidad que los pequeños y pequeñas elaboran o construyen.

## LA ESCUELA COMO AGENTE SOCIALIZADOR

### VISIONES PEDAGÓGICAS

Generalmente se ha definido a la escuela como una institución social encargada de transmitir el cúmulo de conocimientos científicos, así como las reglas, valores, normas y actitudes que constituyen la cultura de una sociedad. Según Coll y Sola (1993):

"La educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución también social: la escuela tiene carácter de institución, de organización vertebrada al servicio de unos fines, dotada de una estructura e integrada por un conjunto de personas cuya actividad debe permitir su adecuado funcionamiento." (p. 11).

Por otro lado, Monserrat Moreno y Genoveva Sastre (1980), señalan que se puede establecer la existencia de las siguientes prácticas pedagógicas que guían la actividad escolar (así como la interacción educador-educando): la pedagogía tradicional y la pedagogía activa. Para comprender la diferencia entre ambas a continuación se exponen algunos de los principios que sirven de base a cada una de ellas.

#### Pedagogía Tradicional

Se parte del principio teórico de que las personas, al nacer, traen consigo un potencial genético de actitudes preformadas y cuya actualización puede ser natural e independiente de los factores sociales.

La escuela, según este tipo de pedagogía, tiene como principal función el comunicar al escolar el mayor número posible de conocimientos y conceptos ya totalmente descritos por las generaciones anteriores. La cantidad de información retenida por las alumnas y alumnos dependerá, teóricamente, de sus capacidades innatas entre las que destacan el mayor o menor grado de inteligencia, memoria y atención.

Por otro lado, un buen maestro o maestra deberá comportarse como un conferenciante claro y ameno en la exposición de los conceptos y mostrar afecto, pero sin dejar de ser autoritario o autoritaria, en el trato hacia sus estudiantes.

En palabras comunes y normales, el profesor o profesora es quien enseña y el alumno o alumna, si es inteligente y tiene buena memoria, quien aprende.

### Pedagogía Activa

Dentro de esta práctica educativa se atribuye a la institución escolar una función estimuladora del desarrollo personal. Se concede una gran importancia a la investigación espontánea del escolar como método para ayudarlo a desarrollar sus aptitudes. El nivel evolutivo (conocimientos) alcanzado por cada persona dependerá de la interacción entre su potencial genético y el aprendizaje escolar. El grado de desarrollo intelectual estará en función de cómo la escuela ejercite (mejor o peor) las potenciales innatas de cada estudiante.

### LA ESCUELA VISTA POR PIAGET

Ambas prácticas pedagógicas otorgan un papel central a la escuela como el medio idóneo para desarrollar las capacidades innatas de la gente. La teoría piagetiana explica la evolución del pensamiento como el resultado de la interacción entre factores internos (construcción de esquemas) y externos (experiencias con el mundo físico) a la persona. Dentro de los últimos cabe situar al sistema pedagógico.

Piaget concede a la transmisión escolar del conocimiento una función importante, aunque no exclusiva, en el desarrollo de la inteligencia y en la construcción del conocimiento.

"La evolución interna del individuo solo proporciona un número más o menos considerable, de esbozos susceptibles de ser desarrollados, anulados o dejados sin terminar, según las aptitudes de cada uno, pero no son más que esbozos y únicamente las interacciones sociales y educativas las transformarán en conductas eficaces o las anularán por siempre" (p. 219, citada por Evans y McLambert, 1978)

De acuerdo a Piaget (op. cit.), toda escuela que no tenga en cuenta los procesos constructivos del niño o niña, corre el riesgo de transmitir conocimientos que no sean integrados al sistema de pensamiento y que, al final, no sirvan absolutamente de nada, ya que se pueden llegar a realizar correctamente los ejercicios, tareas o exámenes escolares pero de manera mecánica, sin haber desarrollado las bases intelectuales que permitan la comprensión lógica de lo que se está haciendo.

En su estudio sobre las teorías implícitas del profesorado, Marrero (1992) señala que la historia de la educación es un conjunto de tradiciones, concepciones y modelos educativos, muchas veces en conflicto. Estas filosofías, señala este autor, son el contexto a través del cual podemos comprender las teorías actuales sobre la función escolar y el papel que maestros, maestras, alumnos y alumnas juegan dentro de la interacción educativa.

De esta manera, tras un estudio de las distintas mentalidades pedagógicas en la educación occidental, principalmente desde el siglo XVII, Marrero distingue cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva. A continuación se presentan los principios rectores de cada una de ellas.

### Tradicional

Retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke (citados por Mariero, 1992) fundamentalmente. La educación está dirigida principalmente por el profesor o profesora y fuertemente centrada en su autoridad, moral o física, sobre el o la estudiante quien, de forma pasiva, será el destinatario de una verdad que se considera universal e incontestable.

Será responsabilidad del maestro o maestra, según esta filosofía pedagógica, seleccionar los contenidos educativos que han de servir para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad.

### Activa

Aranca con Rousseau y se concreta en Dewey (op. cit.) quien hará la primera sistematización de la escuela experimental. Para Rousseau el infante no es un adulto y no debe ser tratado como tal. Cuanto más se educa a la persona más se le aleja de la naturaleza y de la sabiduría.

Toda enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del escolar, debe ser una respuesta a los problemas que se le planteen y debe ser deseada y aceptada con gusto.

Para Dewey, la actividad es la característica humana dominante. El aprendizaje tiene lugar, cuando, enfrentados con la necesidad de escoger entre cursos alternativos de acción, nos involucramos en la construcción de hipótesis que anticipan las consecuencias de formas particulares de actuar. Dewey propone que la escuela se convierta en un laboratorio social donde se aprenda a llevar a la práctica (realidad) los conocimientos adquiridos; así mismo debe ser un lugar de motivación para seguir la tendencia "natural" a buscar, indagar, explorar y aprender por experiencia.

### Crítica

Se inspira en la obra de Marx (op. cit.) y da lugar a planteamientos como los de la pedagogía antiautoritaria. Se consolida en el siglo XX con los trabajos de la "nueva sociología" de la educación que postula que el hombre (y la mujer) vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico determinado. La educación ha de centrarse en la totalidad, histórica y social, del proceso de formación de la conciencia del ser humano, por ello es importante mostrar la relación entre los "valores educativos y las condiciones materiales" subyacentes. De ello se desprende la necesidad de recurrir al "análisis económico" para situar a la educación dentro del proceso de producción y reproducción del capital y del valor.

La postura marxista comprende una valoración crítica de la "educación realmente existente" y de las ideas dominantes sobre la educación dentro de los aspectos de la vida social que confluyen en la educación.

### Técnica

Skinner, Bobbit y Tyler (op. cit.) son los representantes de esta línea pedagógica que además retoma principios de la teoría de sistemas y de la cibernética. Algunas de sus características son: el desarrollo de taxonomías de objetivos, diseños muy estructurados del proceso de enseñanza-aprendizaje, la huida de la ambigüedad y procedimientos de evaluación que puedan especificar los objetivos alcanzados.

### Constructivista

Parte de las ideas de Rousseau (op. cit.) y se consolida en la segunda mitad del siglo XX a través de la obra de Piaget, de los movimientos de la escuela nueva y de la pedagogía operatoria.

Educación es adaptar al niño o niña al mundo social adulto, transformar su constitución psicobiológica en función de las realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor. Se tiene en cuenta la naturaleza propia del escolar basándose en su constitución psicológica y en las leyes de su desarrollo.

Estas corrientes, dice Maffey, permiten comprender el sustrato cultural en que se instalan las teorías implícitas de los profesores y profesoras sobre la enseñanza:

"Las ideas culturales tienen una estructura esquemática coherente y forman parte del bagaje representacional del profesorado, por lo que se presupone que las ideas pedagógicas del profesorado tienen una génesis sociocultural." (1992, p. 249)

### ESCUELA Y ORDEN SOCIAL

El tema educación se ha desarrollado conforme la escuela se ha consolidado como institución formal, especializada y generalizada.

Los diversos análisis realizados sobre educación han tratado de establecer la relación existente entre procesos educativos y sociedad. En las sociedades capitalistas, la escuela, con una organización formal, conocimientos específicos que impartir, agentes especializados, programas y contenidos educativos y técnicas pedagógicas, es el resultado de la división social del trabajo, del conocimiento, de la complejidad social y de los requerimientos del desarrollo industrial.

En algunas instancias, sobre todo en las gubernamentales, se manifiesta que la función escolar reside, principalmente, en:

"... la transmisión de una herencia sociocultural, para generar progreso y movilidad social, para conformar una homogeneidad cultural, base del nacionalismo." (Sala, 1991, p. 19).

En nuestro país, México, la escuela se consolida como una institución organizada y generalizada, debido a la imposición del proyecto de desarrollo industrial que se propone como proyecto de desarrollo económico y político. El carácter de escuela especializada se explica en relación a los modelos de desarrollo establecidos por el proyecto industrial.

La consolidación del sistema educativo, como función y obligación del estado, y como derecho y obligación de todo ciudadano y ciudadana, implicó un modelo político, económico, social y cultural. El deseo de modernización demandaba una acción educativa que permitiera la incorporación de los mexicanos al proyecto de desarrollo industrial y de crecimiento económico establecido.

La pobreza y las diferencias sociales se interpretaron como consecuencia de la falta de educación. En esta medida, se pensó en la educación como un medio eficaz para la transformación sociocultural; la escuela debía transmitir conocimientos, pero también generar expectativas de una vida mejor. Surge entonces, según Patricia Sola (1991), el mito liberal educativo en el que se postula que:

"El desarrollo y el crecimiento educativos conllevan el crecimiento y el bienestar social; a través de la educación se contribuye a la distribución social, decrecen las desigualdades sociales y se asegura la democracia." (p. 21).

Después de la Segunda Guerra Mundial comienza a investigarse el papel socializador de la escuela. Los resultados de dichas investigaciones fueron poniendo en entredicho el modelo de desarrollo social y de los programas educativos señalando que las prácticas educativas contribuían a perpetuar un orden social desigual.<sup>4</sup>

Desde los años 1970, en México se incrementan los estudios sobre fenómenos educativos, que centran su atención en la relación existente entre desigualdades sociales y desigualdades educativas. A través de estos estudios se pretendía demostrar dichas desigualdades por medio del análisis de las estructuras piramidales (autoritarias) de la educación, de los problemas de las diferencias entre clases y grupos, entre las regiones del país, así como del análisis de los problemas de imitación y desviación escolar concomitantes a las desigualdades sociales.

En el nuevo planteamiento se analiza a la educación como el ejercicio de transmisión a partir del cual se reproducen las desigualdades sociales. Las acciones escolares, se concluye, están dirigidas a conformar hábitos que posteriormente se utilizarán en la incorporación laboral. Obedecer a los maestros y maestras, guardar silencio, escribir lo que a uno le dicen, etc. son enseñanzas que las niñas y niños van asimilando y que regulan su comportamiento en los salones de clase primero, y en el futuro en los lugares de trabajo:

"Señalar que la escuela termina con las desigualdades o, por el contrario, señalarla como un medio privilegiado que perpetúa la lógica de las desigualdades en las relaciones de clase no basta para entender el alcance de la acción escolar... la educación impartida en la escuela no se limita a brindar instrucción o un certificado para la incorporación al trabajo, también inculca valores que sirven para legitimar y reproducir el orden social y para promover, al mismo tiempo, formas de vida distintas a las aprendidas en la familia y en la comunidad generando nuevas expectativas y capacitando para el trabajo." (Sola, 1991, p. 13)

Para Bourdieu (1977), la acción escolar se impone en la medida en que la institución tiene el reconocimiento de legítima y está encargada de impartir un tipo "especial" de conocimiento.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, dice Bourdieu, hay desigualdades sociales y culturales porque los alumnos y alumnas están expuestos diferencialmente a las enseñanzas escolares (hay a quienes se les enseña a obedecer y a quienes se les enseña a mandar) y a los mensajes que la escuela transmite:

<sup>4</sup> Anteriormente se postulaba que la escuela podía formar al ser social y satisfacer las necesidades de la sociedad en su conjunto.

"El sistema educativo contribuye a la reproducción de las relaciones de clase mediante el ocultamiento, por medio de una actitud aparentemente neutral, de la transmisión del poder y de los privilegios aportada por la escuela." (Bourdieu, 1977, p. 144)

Como ha podido observarse, varios autores (Bourdieu, 1977, Fuentes, 1985, Giroux, 1985, Gilly, 1989, Safa, 1991) señalan que los contenidos y programas educativos no garantizan igualdad de circunstancias a quienes están expuestos a ellos.

Las diferencias y desigualdades educativas no son evidentes solamente en los datos que corroboran el acceso desigual al sistema educativo formal y en los porcentajes de deserción escolar, sino que también son evidentes y vividas todos los días en los salones de clase.

Para comprender las prácticas educativas, lo que la escuela enseña y cómo lo enseña y el resultado de todo esto, se propone el análisis de lo que cada uno de los actores sociales (maestro o maestra y estudiante) piensa del rol que él o ella misma y el otro u otra desempeñan.

## ESTUDIOS SOBRE LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO

### Perspectiva Histórica

En los antecedentes de la interacción maestro-alumno, Coll y Solé (1990) señalan la existencia de las siguientes líneas de investigación:

#### 1. Características Personales de los Maestros y/o Maestras.

Estos estudios tratan de identificar las características personales de los maestros o maestras que influyen en la eficacia docente. Como ejemplo de esta postura se encuentra el trabajo realizado por Ryans (1960, citado por Coll y Solé, 1990) en el que se relacionan determinadas actitudes y rasgos de personalidad del profesor o profesora (parcial-justo, estereotipado-original, desorganizado-metódico, etc.) con su desempeño docente entendido éste como el logro de objetivos educativos logrados por sus estudiantes. Las objeciones a esta postura son que las relaciones causales que se establecen entre las características de quienes transmiten el conocimiento y los logros de sus estudiantes, no toman en cuenta lo que realmente ocurre (representaciones mutuas) entre ellos.

#### 2. Métodos de Enseñanza Eficaces.

A esta categoría pertenecen las investigaciones que comparan el aprendizaje obtenido y el método instruccional empleado.

El problema con esta línea de investigación es la existencia de numerosos métodos instruccionales (formales y no formales) empleados por los docentes y el poco control que se tiene de las variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



### 3. La Vida de las Clases

La necesidad de estudiar lo que ocurre en las aulas, y en las relaciones maestro-alumno, es lo que caracteriza a esta línea de investigación, así como el contar con "instrumentos" de observación objetivos cuyos resultados se especifiquen a través del diseño de sistemas categoriales explicativos de la relación entre las variables envueltas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (que informen del comportamiento de educadores y educandos en tal proceso) y las variables referidas al aprendizaje (logro de objetivos educativos) alcanzado por los escolares.

El problema subyacente a estos trabajos de investigación, es la subjetividad del proceso de categorización y la no consideración de los procesos psicológicos implicados en la adquisición del conocimiento.

Como puede observarse, en las tres líneas de investigación el papel que se otorga al alumno o alumna es secundario. Todas las investigaciones se han centrado en observar los comportamientos o desempeño del maestro o maestra, pero ninguna se ha interesado por saber qué es lo que ambos piensan del rol que ellos mismos y el otro u otra desempeñan. No hay que olvidar que el acto de enseñar implica siempre, y por lo menos, dos actores: quien enseña y quien aprende. Por lo tanto, dicen Coll y Miras

"Si queremos comprender las relaciones que se establecen entre maestros y alumnos no hay que tomar en cuenta sólo los comportamientos manifiestos y observables, sino también a las cogniciones asociadas con los mismos." (1990, p. 297.)

Para estos mismos autores en el proceso de comprender la interacción educador-educando, es importante tomar en cuenta: la importancia otorgada a la actividad constructiva de los alumnos y alumnas, el papel del maestro o maestra en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los y las estudiantes y la consideración del discurso y comunicación educativos como uno de los elementos básicos para comprender el proceso de interacción entre los mismos. Partiendo de estos planteamientos se da lugar a la cuarta línea de investigación.

### 4. Sociolingüística

El objetivo de los trabajos realizados bajo esta perspectiva es describir qué pasa en los salones de clase utilizando registros narrativos, audiovisuales o magnetofónicos como instrumentos para obtener datos.

Para tener una mayor comprensión de la interacción maestro-estudiante, se toma como alternativa a la categorización, la observación participante, la adopción del punto de vista de los participantes, la primacía de lo cualitativo sobre lo cuantitativo y se da especial importancia al habla para entender la interacción establecida entre maestros o maestras y estudiantes. El inconveniente de esta perspectiva es el gasto en tiempo y dinero requerido.

Un buen ejemplo de esta perspectiva es el trabajo realizado en la Ciudad de México por Patricia Sala (1991) sobre las funciones de la escuela.

## DEFINICIÓN DE ROLES

Para estudiar y entender la interacción educativa hay que tomar en cuenta las siguientes cualidades distintivas y sumamente importantes:

- El acto de enseñar implica como mínimo dos actores: uno que desempeña el rol de transmisor de conocimientos y otro que desempeña el de aprendiz de los mismos (Coll y Miras, 1990).
- En la relación maestro-alumno este último se ve forzado (por sus padres, ley, sociedad, etc.) a ir a la escuela. En otro tipo de interacciones existe una "libertad" entre los participantes, ya que si por cualquier extraña razón la relación o interacción es insatisfactoria, poco atractiva o francamente insoportable, se posee el derecho y el poder de interrumpirla. Por ejemplo si una maestra o maestro no se siente a gusto en la escuela, y si su situación económica se lo permite, puede renunciar, sin embargo, el alumno o alumna no puede ni siquiera expresar que ya no quiere continuar con la no tan satisfactoria relación. (Hargreaves, 1979)
- En la escuela, los niños o niñas no tienen elección, se les obliga a iniciar la interacción con los docentes. Aunque en la práctica generalmente los y las estudiantes no se rehúsan a "participar" en la interacción, ello no altera la base de involuntariedad de su presencia en la escuela, porque como todos sabemos (hasta los maestros y maestras), gracias a nuestra experiencia, hay momentos en que lo peor que le puede pasar a un estudiante es estar en un salón de clases. Obviamente, existen aquellos y aquellas a quienes les gusta estar en la escuela, pero hay a quienes no les agrada porque no les interesa, porque les obligan, porque la profesora o profesor y sus compañeros les causan mal o por cualquier otra extraña y desconocida razón. Sin embargo, estos últimos, siempre tienen forma de escaparse de la escuela.

- 1o. Si es que son audaces y tienen los medios disponibles (dinero) se pueden ir de pinta.
- 2o. La huida psicológica, la más común y compleja, donde el alumno o alumna se la pasa durmiendo o pensando en todo menos en la clase, y
- 3o. Hacer como que pone atención, como que le interesa, como que entiende, como que si aprende, etc. Aquí el o la estudiante se compromete sólo al mínimo de las exigencias escolares; si le dejan tarea, la hace, si le preguntan, contesta; si hay examen y sólo si hay examen, estudia, etc. (Hargreaves op. cit.).

Si después de todo lo anterior alguien duda de la involuntariedad de la asistencia del niño o niña a la escuela sólo hay que preguntarle a un alumno o alumna "común y normal" (de los que les gusta ir a la escuela), qué significan para él o ella las vacaciones, la respuesta, seguramente, será que son días fantásticos y maravillosos de libertad, juego, descanso, etc., en pocas palabras: de diversión.

Los profesores y profesoras reconocen, aunque no explícitamente, que a sus estudiantes no les gusta mucho que digamos ir a la escuela, la prueba está en que si alguna vez se portan "bien" y estudian, su recompensa es salir temprano, exentar alguna materia, etc. (Fuentes, 1985)

Por otro lado, para los padres y madres de familia, la escuela es un lugar de mayor diversión, placer y conocimiento para sus hijos o hijas y esperan (si no es que dan por hecho), que estos tengan la misma concepción y se manifiesten entusiastas y felices de ir a la escuela. Forster (1967) comenta al respecto:

"El interés de los padres porque sus hijos asistan a la escuela es algo que proviene a caso de los temores paternos a las vacaciones prolongadas y de la propensión a revestir de tonos románticos los tiempos de la escuela." (citado por Hargreaves, 1979, p. 132)

- Otro rasgo distintivo de la interacción maestro-alumno es la enorme diferencia de poderes entre ambos participantes. En el aula lo que dice el profesor o profesora es lo que se hace, la obligación del estudiante es callarse y obedecer características del alumno y alumna ideal. A este respecto, Patricia Saha comenta que la acción escolar requiere de la clasificación de lugares, tiempos y personas.

"El niño sabe que al entrar a la escuela debe proceder de acuerdo a una rigida especial si desea avanzar en las graduaciones establecidas. El funcionamiento escolar requiere el reconocimiento de estas divisiones y distinciones." (1991, p. 92)

El poder de los docentes proviene de varias fuentes, su autoridad legal dentro de la escuela, su conocimiento (él o ella es quien sabe las cosas) y su edad (adulto). De tal manera, puede intervenir o interrumpir a su libre albedrío las actividades del estudiante quien carece de un espacio-momento "privado" y tiene que explicar (nada de secretos) por que está triste, alegre, contento, enojado, enfermo, etc.

Contraria, y desventajosamente, él o la estudiante tiene que respetar el terreno privado del profesor (nada de preguntas) y no puede intervenir o interrumpir sus actividades. Cuando las niñas o niños quieren hablar deben indicarlo alznado la mano y, además, tienen que esperar hasta que el profesor o profesora se le ocurra "autorizale" a decir algo.

En la interacción educativa las condiciones están dadas a favor de quien transmite el conocimiento, ya que puede tomar la iniciativa y tiene el poder de "imponer", lo que sea. Si se hablara en términos de la teoría del intercambio, dice Hargreaves (1979), el maestro o maestra obtiene buenos beneficios de la interacción (más ganancias que pérdidas), mientras que los alumnos y alumnas suelen quedar en posición de pérdida neta (más costes que ganancias).

En resumen, se puede decir, de acuerdo a lo planteado por Hargreaves, que el maestro o maestra es quien puede explotar a voluntad a sus estudiantes.

## REPRESENTACIONES MAESTRO-ALUMNO

### ORIGEN Y CONSTRUCCIÓN

Coll y Miras (1990), Misticovici (1966), Ibañez (1988), Gilly (1989), Jodelet (1989) y Mariero, Rodrigo y Rodríguez (1992), coinciden al señalar que nuestras reacciones ante los fenómenos y personas están, en gran parte, mediadas por la percepción y representación que tenemos de ellas.

La representación que tienen cada maestro o maestra en particular de sus estudiantes, lo que piensa y espera de ellos o ellas, las intenciones y capacidades que les atribuye, puede implicar que éstos modifiquen su comportamiento de acuerdo a las expectativas de quien transmite el conocimiento.

Meriton y col. (citados por Forns, Fievas y Tradó, 1981), al iniciar sus estudios en los años 1950's, proponen que las actividades y expectativas de una persona, al ser conocidas por otro u otra, ayudan a "configurar" su comportamiento, en otras palabras si yo sé qué espera alguien de mí, y ese alguien es una figura importante (por ejemplo de autoridad), haré todo lo posible para responder a esas expectativas.

Autores como Resenthal et al. (1966, citado por Coll y Miras, 1990) e Ibañez (1988) señalan también que la expectativa que una persona tiene del comportamiento de otra puede convertirse en una profecía que se cumple automáticamente. La representación que un maestro o maestra construye de un o una estudiante, es captada por el último o última, de forma tal que hace todo lo posible por adecuarse a tal representación o expectativa (las expectativas del profesor o profesora y su influencia en el rendimiento del escolar se tratarán con mayor detalle más adelante).

Tanto Forns et. al. (op. cit.) como Coll y Miras (1990) están de acuerdo al señalar que el origen de la representación mutua maestro-alumno se encuentra en:

- \* La observación mutua directa de sus características y comportamiento.
- \* Las informaciones previas u opiniones recibidas de las personas que se encuentran alrededor.
- \* La consistencia e inconsistencia de las percepciones, esto es, la observación que se lleva a cabo de manera común y normal en el aula y que puede ratificar o modificar por completo la concepción inicial.
- \* Para Forns et. al. (1981) también influye la personalidad y las expectativas iniciales de las personas.

Al reunir estas características se lleva a cabo una selección y categorización de las características del otro u otra y se empieza a construir la representación mutua. Los rasgos o elementos elegidos para dicha construcción dependerán de la historia personal del los participantes.

En cuanto a la representación que construye el profesor o profesora de el o la estudiante, ésta se basa en las características del llamado alumno o alumna ideal (Hargreaves, 1979; Gilly, 1989; Coll y Miras, 1990), que se construye durante el transcurso de la práctica docente.

Aunque la imagen del estudiante ideal es única, dicen Coll y Miras, propia e idiosincrásica de cada profesora o profesor, fruto de su experiencia profesional y personal, se reconoce la influencia de factores sociales y culturales en su formación y, por lo tanto, la posibilidad de encontrar rasgos comunes de lo considerado "ideal" en un momento y un contexto histórico y cultural dado.

"Para estudiar el papel de la escuela en los procesos de socialización, y a partir de éste su participación en la reproducción y transformación social, se debe tener presente que en sus prácticas se manifiestan las demandas y formas de ser de cada uno de los participantes. Los maestros y los niños no sólo son consumidores de una política educativa, sino productores de prácticas que participan en la reproducción social y en la transformación social." (Sala, 1991, p. 86)

Existen investigaciones (Boreieu, 1977; Hargreaves, 1979; Kaplan y Castorina 1995) que sugieren que el atractivo físico del alumno o alumna influye para que se esperen mejores resultados de aprendizaje y comportamiento.

Ahora bien, el origen de las representaciones propias de los alumnos y alumnas se encuentra desde mucho antes de que inician su vida escolar, ya que en casa o en otros lugares oyen hablar de la escuela a sus padres y otros adultos, a sus hermanos o amigos, aparte de la información que les llega a través de los medios de comunicación, de manera tal que desde mucho antes de entrar a la escuela poseen una imagen más o menos "idealizada" de qué es un maestro o maestra, de lo que se hace en la escuela y de cómo se debe comportar como estudiante. Esta imagen inicial evolucionará y se reconstruirá a lo largo de su experiencia escolar.

En resumen, en la construcción de la representación mutua maestro-alumno, el primero seleccionará y evaluará las características y el comportamiento de sus estudiantes en función de su adecuación y cumplimiento de las expectativas de comportamiento asociadas al rol del alumno o alumna ideal. A la inversa, el o la estudiante seleccionará y valorará las características del educador o educadora que más se aproximen a sus expectativas sobre ese rol particular.

"Tanto el maestro como el alumno son copartícipes en el momento educativo, en la medida en que lo que ellos son - la posición que ocupan los maestros, los niños y sus familias en la estructura social, la formación de los maestros, el capital cultural que los niños tienen al entrar a la escuela, el origen y la composición de historias familiares- está constantemente presente en los momentos educativos." (Sala, 1991, p. 14)

## EL ROL DEL MAESTRO

El maestro o maestra es quien se encarga de ejercer la acción pedagógica. Este reconocimiento es fundamental para el ejercicio de su trabajo: un profesor o profesora debe enseñar.

Cuando los maestros o maestras llegan a la escuela no son tablas rasas. Todo lo que ellos son, su mundo externo e interno los acompaña y forma parte de las posibilidades de éxito o fracaso en el desempeño de sus actividades.

Ahora bien, dado que tienen más iniciativa y poder para definir la interacción educativa, resulta obvio que el primer paso consiste en definir una situación donde puedan desempeñar su función adecuada y/o cómodamente. La definición que haga de la situación, dice Hargreaves (1979), debe estar de acuerdo con el concepto que posee de sus funciones en clase.<sup>5</sup>

Para dar cuenta de las funciones que los maestros y maestras asumen en clase, varios investigadores e investigadoras han ideado conjuntos de subroles (el rol básico es el de transmisor de conocimientos), que se relacionan con las tareas o actividades desempeñadas en el ejercicio docente. Sorenson (citado por Hargreaves, 1979) indica seis subroles principales:

- \* **Orientador:** Recomienda modos de acción al estudiante.
- \* **Asesor:** Ayuda al estudiante a descubrir sus habilidades y potenciales.
- \* **Mantenedor de la Disciplina:** Se adhiere a las reglas y administra sanciones.
- \* **Informador:** Dirige el aprendizaje y la disertación.
- \* **Motivador:** Se sirve de recompensas para fomentar la actividad conformista.
- \* **Mediador:** Obtiene ayuda de agencias externas.

Otro conjunto de seis subroles, con referencia especial a la escuela primaria, es el propuesto por Blyth (op. cit.):

- \* **Instructor:** Dirige el aprendizaje.
- \* **Sustituto de los padres:** Se interesa porque el alumno o alumna obtenga conocimientos.
- \* **Organizador:** Incluye también la disciplina.
- \* **Portador de Valores:** Transmite los valores dominantes de la sociedad.
- \* **Clasificador:** Evaluador del comportamiento académico y de otra clase (como comportamiento moral, social, etc.)
- \* **Operario de Bienestar Social:** Busca ofrecer las oportunidades que, a futuro, permitan la movilidad social.

Trow (op. cit.) indica ocho clases de subroles agrupados en dos grandes grupos:

- **Roles Administrativos y Ejecutivos**
  - a) Mantenedor de la disciplina (policía).
  - b) Estimador y conservador de antecedentes (oficinista).
  - c) Funcionario de ayudas de aprendizaje (bibliotecario).

<sup>5</sup> Cabe añadir que el concepto del propio rol es único y diferente para cada profesor. Por otro lado, y de acuerdo a lo planteado por las teorías implícitas, puede ser que el maestro o maestra tenga un concepto muy particular de su propio rol y que actúe de manera muy diferente o, incluso, hasta opuesta.

d) Director de programa (planificador).

\* Roles de Enseñanza

- a) Motivador.
- b) Persona de recurso (poseedor de conocimiento).
- c) Evaluador.
- d) Adaptador (aplica los programas educativos).

Existen otras listas similares, sin embargo no parece existir una forma fácil de establecer una lista única de los subroles desempeñados, esto debido a que, como ya se mencionó antes, la concepción propia del profesor o profesora sobre o en relación al rol que desempeña es única y diferente para cada uno en particular, lo que implica que casi ninguna lista que pueda elaborarse sea aplicable a todos y cada uno de los docentes.

Tratando de ofrecer una clasificación común y aplicable a cualquier maestro o maestra, Hargreaves (1979) señala que todos poseen dos subroles básicos a los que no pueden rehuir. Dichos subroles son: Instructor y Mantenedor de la Disciplina.

## I. INSTRUCTOR

En cuanto a instructor, enseña a sus estudiantes a aprender y comprueba (evalúa) que lo hagan. En esta tarea coexisten dos aspectos fundamentales:

- a) Lo que ha de aprenderse (se refiere al contenido del currículum), y
- b) Cómo debe aprenderse (tiene que ver con los métodos de enseñanza)

El profesor/a es la persona encargada de ejercer la acción pedagógica. Este reconocimiento, dice Patricia Sala, es fundamental para el ejercicio de su trabajo (enseñar):

"Que los niños aprendan es una condición para el reconocimiento de la legalidad y la legitimidad del maestro y de la escuela." (1991, p. 98)

Como parte del subrol de instructor o instructora, ejerce su habilidad en lo que enseña, califica al alumno o alumna y le motiva para que quiera aprender y se esfuerce por hacerlo.

Ahora bien, no hay que olvidar, señalan Hargreaves (1979), Gilly (1989), Coll y Miras (1990), y Sala (1991), que el profesor o profesora actúa de acuerdo a lo que espera de sí mismo o misma, así como por lo que los otros u otras (alumnas/os, directores/as, padres y madres de familia, otros maestros/as) esperan de él o ella y por la forma en que interpreta el desempeño del subrol de instructor.

Cada maestro o maestra desempeña el subrol de instructor o instructora de acuerdo a lo que él o ella cree que es lo mejor, por ejemplo, puede ser que no esté de acuerdo con el contenido del curriculum y lo complemente o hasta lo cambie y a la hora de enseñar a sus estudiantes lo haga dictando (o sea lo más común y normal), organizando proyectos de grupo, o fomentando (en raras ocasiones) el aprendizaje de cada uno de los alumnos o alumnas individualmente.<sup>6</sup>

En cuanto a la interacción verbal con los alumnos y alumnas, Ned Flinders (1960, citado por Hargreaves, 1979) demostró que entre el 65% y 95% de la conversación en clase, estaba conectada a las tareas.

Una conversación puede originarse si y sólo si la maestra o maestro toma la iniciativa, da su consentimiento y establece las reglas y condiciones de la misma (en pocas palabras es quien decide de qué se habla, quién puede hacerlo y más aún, cuándo, por qué y cuánto tiempo debe hablarse). De otro modo, si los y las estudiantes inician una conversación se les calla o castiga.

"Pláticas entre alumnos con el profesor. En el curso del profesor son directivas" (Hargreaves, op. cit. P.133)

## II. MANTENEDOR DE LA DISCIPLINA

Al estudiar el subrol de mantenedor de la disciplina no hay que olvidar, señala Patricia Saha (1991), que en las prácticas educativas se manifiestan las demandas y formas de reproducción social, donde los papeles de dominación y diferencias entre clases sociales se manifiestan.

Castorina y Lenzi (1991) señalan que dentro de los estudios psicogenéticos acerca del concepto de autoridad existen varias perspectivas.

- Para Piaget (1939) la autoridad es tratada como un factor crucial en la formación de las primeras ideas infantiles acerca de la obligación moral. En los niños y niñas más pequeños, Piaget creyó encontrar una moral heterónoma relacionada con la experiencia de la presión intelectual de un "superior sobre un inferior". Por lo tanto, cualquier acto que responda a una obediencia a los adultos es bueno, así como cualquier acto no conforme con las reglas establecidas por el adulto es malo, desde el punto de vista infantil. Lo "bueno" está relacionado a la obediencia, a la autoridad. Conforme la niña o niño crece, desarrolla una crítica respecto a los mandatos de la autoridad.

Kolberg (1976, citado por Castorina y Lenzi op. cit.) propone que la primera versión infantil de la obediencia no deriva del respeto a la autoridad, sino del temor al castigo. El niño o niña considera como "buenos o malos" los comportamientos que están regulados por las sanciones y obedece en consecuencia.

Turiel (1983) no comparte la idea de que para la niña o niño lo bueno y lo malo se definen por la obediencia, el castigo o la conformidad ante un adulto. Las pequeñas o pequeños, dice este autor, se ocupan conceptualmente desde temprana edad con dos tipos de problemas sociales: por un lado, los

<sup>6</sup> Esto por supuesto es totalmente imposible, si no es que inconcebible, en una escuela de educación pública.



relacionados a las actividades apropiadamente morales y vinculadas a las consecuencias intrínsecamente justas e injustas de los comportamientos, por otro lado se encuentran aquellos referidos a la aceptación o rechazo de normas de convivencia que se producen de manera convencional, esto es, dentro del grupo social. También menciona que las opiniones sobre la moral tienen que ver con la participación de los niños o niñas en actividades relacionadas a lo justo o injusto de los actos y que éstas no dependen de la autoridad del adulto, y que los infantes aceptan la legitimidad de una autoridad pero pueden cuestionarla si sus actos entran en conflicto con los valores morales en los que creen.

"La moralidad se manifiesta en la expresión de respeto por la sociedad y se simboliza en la autoridad, las reglas y los signos convencionales del orden social." (Tunel, 1983, p. 258).

Para Damon (1977, citado por Castorina y Lenzi, 1991) las nociones morales de los niños o niñas no son reducibles a su relación con la autoridad. La autoridad implica dos procesos: la legitimidad y la obediencia.

El tipo de atributos de poder institucional o social que un infante considere legítimos pueden estar relacionados con su concepto de obediencia.

Para Castorina y Lenzi (op. cit.) la autoridad se refiere a una relación entre roles que se cumple dentro de una organización (en este caso la escuela) y entre los actores de la misma (maestros/as, alumnos/as, director/a, etc.). En tal relación existe quien desempeña el rol de "autoridad" y quien es la o el "subordinado". Cada rol se lleva a la práctica tomando en cuenta el rol del otro u otra. Así, la autoridad está capacitada para exigir ciertos comportamientos a sus subordinados, quienes, de acuerdo a las exigencias de su rol, están obligados a aceptar dichas exigencias. Ambas partes comparten el presupuesto de que la autoridad tiene el derecho de exigir y los subordinados de obedecer.

La legalidad de la autoridad del maestro o maestra se basa en su rol de transmisión de conocimientos (como ella o él es quien enseña, hay que hacerle caso y obedecerle), por eso puede ejercer la autoridad, aunque a veces no enseñen o enseñen mal.

En este sentido, la autoridad difiere del poder puro, ya que la posibilidad de imponerse deriva de una autoridad otorgada, dotada del derecho a ordenar y esperar obediencia.

Cabe mencionar que los maestros o maestras ejercitan la tarea disciplinaria de muchas formas. Si interpreta su rol de forma autocrática, fijará por sí mismo todas las reglas exigiéndole a sus estudiantes que obedezcan y se callen. También puede ser que proceda en forma democrática fijando las reglas como decisión conjunta entre él o ella y las alumnas y alumnos.

La razón por la que existen más profesores o profesoras de tipo autocrático, dice Hargreaves, es que en la escuela, casi todos se interesan por la conservación de su rol en cuanto dueños de la situación:

"El profesor piensa que le corresponde el "control", lo que significa que puede señalar reglas de conducta y hacer que el alumno las siga. Cuando el maestro es incapaz de imponer reglas o conseguir la sumisión de los alumnos a las mismas, suele decirse que falla en su rol de mantenedor de la disciplina y que los alumnos quedan fuera de control o son indisciplinados y dueños de la situación." (1979, p. 138).

Muchos maestros y maestras piensan que el tener el control de la situación consiste en la sumisión del alumno o alumna a sus órdenes, por eso se relaciona a la disciplina con los castigos, ya que éstos constituyen uno de los medios más comunes y normales con los que se obliga a la sumisión.

Para Waller (1932, citado por Hargreaves, op. cit.) otro elemento de la conservación del control reside en el establecimiento de relaciones de formalidad con el o la estudiante, ya que la formalidad es un medio de distanciamiento social que sirve para imponer respeto y, por lo tanto, autoridad.

Hargreaves (1979) dice que la formalidad es el sistema de "no implicación" con las alumnas o alumnos destinados a conservar la independencia emocional de la profesora o profesor y a impedir la familiaridad con sus estudiantes. Abandonar la formalidad es arriesgarse a perder el respeto.

Debido a que el subirla de mantenedor de la disciplina es casi casi de vida o muerte, a quienes rompen las reglas se les acusa de "malos" estudiantes, niños o niñas "problema", etc. y el maestro o maestra se siente en el deber de castigar o sancionar el comportamiento de estudiantes tan indeseables. Por este motivo, la descortesía, insolencia, impertinencia, rebeldía, etc., son pecados mortales cometidos por las alumnas o alumnos que deben expiar sus culpas.

"En los procesos de enseñanza-aprendizaje la participación por la disciplina es una de las más importantes. El valor del silencio, el sentido del orden, hablan mucho de una buena o mala labor magisterial. Un salón en silencio habla de un buen maestro que tiene buenos alumnos, independientemente de un examen de conocimientos" (Patricia Sufa, 1991, p. 86).

Aún cuando se practica un modo "democrático" de establecer las reglas (autoridad) donde se da un proceso de negociación entre educadores y educandos, tiene que quedar claro que aunque los y las estudiantes pueden presionar o negociar, quien determina o establece los términos y resultados de la negociación es el maestro o maestra y no la presión de los alumnos o alumnas.

## AUTORIDAD

### CONCEPCIONES INFANTILES

Como resultado de sus investigaciones, Castorina y Lenzi (1991) encontraron las siguientes concepciones infantiles sobre la autoridad:

#### Funciones

Las funciones del maestro o maestra y del director o directora son consideradas como independientes una de la otra. Los niños y niñas establecen una distinción entre las tareas, al último se le atribuye la enseñanza, mientras que existe una confusión sobre el papel o la función del primero atribuyéndole funciones administrativas. Aunque se describen actividades como presidir actos o dar órdenes, no se logra conceptualizar el alcance de autoridad en tales actividades.

### La Jerarquía Constitutiva de la Autoridad.

En la mayoría de las niñas y niños pequeños no hay un criterio para construir una jerarquía educativa, o si existe está parcial o débilmente estructurada. Sin embargo, se reconoce una jerarquía, aunque muy nítida, entre docentes y estudiantes, ya que todos admiten que los primeros enseñan y mandan.

Donde se observan diferencias es en la cadena de subordinación del maestro o maestra con la directora o director, ya que cuando el último se encarga de establecer las tareas escolares a realizar, se concibe más dependencia del primero, pero cuando no se logra definir el rol de la directora o director, la relación de subordinación es más imprecisa, a grado tal que los maestros y maestras pueden mandarse entre sí o pueden mandar a la directora o director produciéndose cierta circularidad en la jerarquía.

Por otro lado, hay quienes consideran que la directora o director es quien manda porque es la o el dueño de la escuela, porque le paga al dueño de la escuela para que le deje hacerse cargo de ésta, o el dueño le dice lo que debe hacer porque es más grande que los maestros y maestras y porque quien construyó la escuela (no se menciona que tra el dueño, sólo que la construyó) delega el mando en la directora o director.

### Los Límites de la Autoridad

Las niñas y los niños establecen lo que se puede hacer en la escuela con respecto a lo que el dueño o constructor de la misma permiten, sin embargo, el contenido de lo que no se puede hacer está casi siempre referido a las tareas que se han atribuido a las figuras de autoridad (por ejemplo una maestra o maestro no puede no enseñar). Algunos límites a la autoridad surgen de lo racional de sus decisiones (no pueden decir tonterías o bailar), otros tienen de índole creencias morales básicas como la justicia (se supone que no se puede pegar a los y las estudiantes o tratarlos mal).

La distinción entre los dos subroles planteados por Hargreaves (1979), instructor y mantenedor de la disciplina, representa una visión más sencilla y amplia del comportamiento del docente en clase, además de que indica la imposibilidad de encontrar a un maestro o maestra que no desempeñe ambos subroles. Sin embargo no hay que olvidar, como ya se mencionó antes, que la manera en que se desempeñan los subroles está influenciada por:

- a) La calidad única del maestro o maestra (sus antecedentes, formación, actitudes, necesidades, personalidad, circunstancias de trabajo, etc.) y
- b) La situación, esto es, el conjunto de otros significantes con los que educadores o educadoras está en contacto (otros maestros/as, el director/a, padres de familia, etc.).

Aunque los alumnos y alumnas influyen sobre el concepto que tiene el profesor o profesora de su rol en clase, no son, de hecho, una influencia importante, ya que al maestro o maestra le importa más lo que la

directora o director y demás personal escolar (inspector, jefe de sector, jefe de zona, otros maestros/as, etc.) opinen de su trabajo. En palabras de Waller (1932):

"Las personas importantes para el profesor son los demás profesores y, en comparación con la buena reputación en el seno de esta fraternidad, la buena opinión de los estudiantes parece poca cosa y de escaso valor. Más importante en la propia asimilación a la profesión es el momento en que decidimos que sólo son importantes los profesores." (citado por Hargreaves, 1979, p. 140)

Aunque el director o directora, la plantilla docente, padres y madres de familia, etc. no están presentes durante el desempeño del rol del maestro o maestra en clase, ejercen tanta influencia porque componen el parámetro de autoevaluación personal. En otras palabras, la profesora o profesor nunca juzga sus aptitudes basándose exclusivamente en la respuesta de sus estudiantes (si lo hiciera, dice Hargreaves, ¿cómo le haría para conservar su autoestima ante un grupo difícil?), sino que se basa en la actitud que tienen sus colegas y sus jefes (autoridades escolares) hacia él o ella.

Los otros maestros o maestras forman sus impresiones de acuerdo a lo que ven cuando pasan por el salón del profesor o profesora en cuestión, en lo que los y las estudiantes dicen, en cómo es la relación educador-educando fuera del salón de clase, etc. (por ejemplo, si los niños/as se portan bien durante el recreo se deduce que lo mismo hacen en el salón), por lo tanto, hay un esfuerzo por parte del docente, señala Hargreaves, porque los alumnos y alumnas le tratan en los lugares "públicos" de manera tal que se entienda que es él o ella quien posee, aún en esos lugares, el control.

## ESTILO DE ROLES

De acuerdo a la interpretación que se tiene del desempeño del rol se puede decir que se desarrolla un estilo de enseñanza, es decir, de dar la clase.

Flanders (1960, citado por Hargreaves, 1979) propone dos estilos de rol:

### 1. Profesores Indirectos

Estos se centran en el alumno/a y se les denomina como "progresistas", "integradores", "democráticos", etc.

### 2. Profesores Directos

Son los que están centrados en el maestro/a, y los adjetivos que se utilizan son: "tradicional", "dominador", "autocrático", etc.

Flanders (op. cit.) señala que los alumnos y alumnas que son enseñados por maestros directos consiguen logros superiores y actitudes mejores.

Herbert y Thelen (1976, citados por Haigreves, 1979) conciben los estilos de rol en términos de modelos. Para estos autores el maestro o maestra conserva un modelo en el pensamiento de cómo debe desempeñar su rol y actúa en consecuencia para conseguir que su clase se adapte al modelo. De tal manera, el modelo resume los principios de la enseñanza y de un método específico.

## EL BUEN MAESTRO

Desprendido del estilo de rol se encuentra la noción del buen (ideal) maestro o maestra. Casi todos (maestros/as, alumnos/as, padres y madres de familia, personal docente, etc.) se forman un "ideal", aunque no sea muy específico, de lo que debe ser el desempeño del rol, y todo lo que se aproxime a ese ideal es considerado como bueno. Para Patricia Sala:

"La capacidad de los maestros para controlar a los niños es ocasión de desarrollar computaciones y competencias entre los maestros. Los niños, los padres de familia o la autoridad clasifican a los maestros de buenos y malos. Los hay con menos o más poder ante la dirección o entre ellos, los hay más o menos preparados. A un buen maestro no sólo lo define su vocación o sus habilidades innatas, también la mayor o menor capacidad para controlar los recursos que pueden asegurarle el éxito en su actividad docente." (1991, p. 95).

La palabra "bueno", dice Haigreves (1979), da a entender dos cosas:

Primero. Un juicio moral, porque hay estilos y métodos de enseñanza que se consideran mejores que otros (p. ej. estilos democráticos vs. estilos autoritarios).

Segundo. Se refiere a la eficacia de la maestra o maestro, esto es, que los alumnos y alumnas aprendan lo que se supone deben aprender como resultado directo de lo que se les enseña. Sin embargo, esta concepción no parece ser tan adecuada ya que en la práctica se puede observar con frecuencia la ausencia de aprendizajes (logros) satisfactorios. Esto se debe a que en éstos también entran en juego factores como los intereses y disposición de los y las estudiantes, el método de enseñanza (que para algunos puede ser el adecuado pero para otros no), la relación maestro-alumno, etc.

Desde la perspectiva de la psicología social, para responder a la pregunta de cómo es o debe ser un buen maestro o maestra? se deben tomar en cuenta factores como la relación global entre educador y educando, su mutua atracción u hostilidad, el modo en que se perciben, evalúan y reaccionan respectivamente y la forma en que el comportamiento del docente crea, sostiene y cambia las interacciones maestro-alumno. Es imposible, desde la perspectiva psicológico-social, hablar de un buen profesor o profesora ya que la efectividad de todo estilo de enseñanza depende de la adecuación del mismo al docente, al estudiante y a la situación.

## EL MAESTRO VISTO POR EL ALUMNO

Como señalan Coll y Miras (1990), las investigaciones sobre la representación mutua maestro-alumno han estado, en su mayoría, centradas en lo que el profesor/a piensa, lo cual quizá está reflejando los patrones de dominación donde quien importa es quien posee el poder (en otras palabras el maestro/a) y no el dominado (estudiante).

En las investigaciones que se han llevado a cabo sobre lo que el alumno o alumna piensa del profesor o profesora se destaca que casi todos los y las estudiantes no hacen más que aceptar las reglas del juego impuestas por el maestro o maestra. Esto sucede así porque los adultos (padres y madres de familia) han logrado convencer al niño o niña de que es bonito e importante ir a la escuela porque, entre otras cosas, ahí puede jugar, puede salir al recreo, puede aprender y, cuando sea grande, ser alguien en la vida.<sup>7</sup>

Por otro lado, los estudios sobre las actitudes de los y las estudiantes para con los docentes se basan en el comportamiento de los últimos que a los estudiantes les gusta o les disgusta.

Haigicaves (1979) señala que el maestro o maestra que les gusta a los alumnos y alumnas es quien, en cuanto a la disciplina, mantiene el control, es equitativo, no tiene favoritos o favoritas, no impone castigos extremos o immoderados, en cuanto a la instrucción, explica y ayuda, expone clases interesantes, en cuanto a su personalidad, es alegre, paciente, comprensivo o comprensiva, posee sentido del humor y se interesa por sus estudiantes en cuanto personas individuales y diferentes.

Ahora bien, el profesor o profesora que no les gusta a los y las estudiantes, o que les cae mal, es quien en cuanto a la disciplina, es muy estricto, tiene a sus consentidos o consentidas, castiga y amenaza arbitrariamente, en cuanto a la instrucción, no explica ni ayuda, no sabe muy bien lo que está enseñando y sus clases son aburridas, y en cuanto a personalidad, se desquita con ellos o ellas, esto es, los ridiculiza, es sarcástico, de mal carácter, enojoso o enojosa, no tiene sentido del humor e ignora las diferencias individuales.

Patricia Sula (1991) señala que un estudiante demanda del docente atención y afecto, y que si bien es cierto que quiere aprender también lo es que la manera en que el profesor o profesora se comporte durante el proceso de enseñanza-aprendizaje influye y es importante para los resultados o logros exitosos.

"Los niños quieren ser enseñados, calificados, orientados y escuchados. Al niño no le basta la eficacia de la enseñanza, también demanda cercanía." (p. 17)

Según Forns et. al. (1981) la representación que tiene el alumno/a del maestro/a está basada en la valorización de aspectos emotivos y emocionales, relegando a un segundo término los aspectos cognitivos. Por otro lado, señalan que la representación de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años es esencialmente lírica.

Para Gilly (1989) existen tres tendencias básicas en la organización y contenido de las representaciones de los alumnos y alumnas sobre los maestros y maestras:

<sup>7</sup> En la sección de resultados se discute lo que para los niños y niñas significan el aprender y el ser algo en la vida.

### 1) Aspectos afectivos y relacionales de comportamiento de los maestros o maestras.

Se refiere a qué tanto se relaciona afectivamente el profesor o profesora con el estudiante como ente individual y único. Se toma en cuenta el calor afectivo, la disponibilidad, respeto, actitud positiva, etc.

### 2) Aspectos de comportamiento y de desempeño del rol.

El peso de los aspectos afectivos y de comportamiento es mayor en estudiantes de preescolar y disminuye en primaria y secundaria, donde los factores que ganan son los relacionados al desempeño del rol del maestro o maestra. Los indicadores que se consideran importantes son la claridad de las explicaciones, conocimiento de los contenidos, capacidad para interesar y motivar a los alumnos y alumnas, etc.

### 3) Aspectos de manejo situacional.

En estudiantes de secundaria aparecen factores menos estables y más vinculados a situaciones concretas, como son el manejo de los contenidos de la enseñanza, la actuación del maestro o maestra ante problemas, etc.

## EL ROL DEL ALUMNO

Así como la maestra o maestro, el niño o niña no llega en blanco a la escuela, sino que trae un "capital cultural" donde el origen y la composición de historias familiares está constantemente presente en los momentos educativos.

En cuanto a su participación en el proceso educativo, dice Hargreaves (1979), el papel que le toca desempeñar es descubrir lo que se espera de él o ella para poder cumplirlo.

Si se recuerda la teoría de las ganancias y pérdidas, el sistema con que la alumna o alumno puede incrementar sus ganancias consiste en aprender el comportamiento que sea agradable para el maestro o maestra.

Hargreaves señala que no todos los alumnos y alumnas, sobre todo en los niveles de educación avanzados, se "adaptan al rol de averiguar lo que se espera de ellos o ellas para actuar en consecuencia. También hay estudiantes que desafían el poder del docente. Este desafío puede tomar dos formas.

1) Las alumnas y alumnos se organizan y cobran cierta fuerza que les permite "negociar" la interacción dentro de la escuela. Cuando el maestro o maestra intenta reemplazar la negociación por la imposición, tropieza con una resistencia activa, subversión y antagonismo interpersonal que promueven ciertas fricciones.

Es imposible que el profesor o profesora haga una imposición absoluta y definitiva de la situación, cuando lo hace los efectos secundarios (huelgas, pafos, mítines, etc.) no le son muy agradables, por lo tanto, en la práctica, se da una negociación entre docentes (directores/as, rectores) y organizaciones estudiantiles donde se trata de llegar a un punto medio con respecto a ciertas exigencias y en la que en otros

aspectos de discusión el maestro o maestra reduce o modera sus exigencias a cambio de la conformidad de los alumnos y alumnas a otras condiciones.

"Por fortuna para los profesores, los alumnos suelen subestimar la fuerza de su posición, en especial en la forma colectiva. Los temores de directores y profesores con respecto a la "fuerza del alumno" cuando los estudiantes se agrupan en organizaciones provienen del reconocimiento de que una vez que la fuerza del alumno se moviliza colectivamente, puede emplearse de modo eficaz contra las aspiraciones del profesor. Al igual que los patrones de otro tiempo, los profesores parecen mal dispuestos a conceder a los alumnos derechos que éstos exigen." (Hargreaves, 1979, p. 158)

La segunda forma de "rechazo" o no aceptación se encuentra en lo que Hargreaves señala como el currículum oculto del alumnado.

Se ha señalado que el y la estudiante acepta las condiciones del maestro o maestra, sin embargo tal aceptación es sólo superficial. El que las alumnas o alumnos no se encuentren, como en el caso anterior, en abierto y declarado conflicto con los profesores o profesoras no significa que acepten las reglas implantadas por éstos o éstas. No es suficiente para el niño de complacer al profesor o profesora ocupa una parte importante de la adaptación y desarrollo escolar que todo estudiante debe aprender. En palabras de Jackson (1968):

"El saber complacer al maestro forma parte de un currículum encubierto que todo estudiante (y todo profesor) debe dominar si quiere salirse satisfactoriamente con la suya." (citado por Hargreaves, 1979, p. 173)

El establecer un rol general del alumno o alumna es bastante complejo, dice Hargreaves, porque, de alguna u otra manera tiene que aprender lo que se espera de él o ella y después actuar en consecuencia. Si hay una característica que se pueda mencionar del rol del alumnado, dice este autor, es la inteligencia que implica aprender lo que la maestra o maestro espera y complacerle, así como para desarrollar tácticas que permitan apartarse de las previsiones sin incurrir en la desaprobación o producir la impresión de que las satisface cuando en realidad no puede o no quiere hacerlo.

Varios maestros y maestras, sino es que todos, señalan que el rol de todo estudiante es el de aprender y deducen que lo ha hecho porque obtiene buenas calificaciones en los exámenes (los pasa), sin embargo, en casi todas las ocasiones, el aprendizaje es aparente, ya que el alumno o alumna no piensa o razona las respuestas sino que las memoriza. Todos los profesores y profesoras, aunque no lo confiesen, saben que el día del examen casi todos sus estudiantes responden correctamente, pero que si se les ocurre preguntarles lo mismo dos o tres días después, seguramente casi nadie va a poder contestar.

Esto sucede así, considera Hargreaves (1979), porque en las aulas no se propicia un aprendizaje significativo que dé respuesta a los problemas y objetivos de quien aprende.

"El aprendizaje no significativo tiende a ser adquisición de conocimiento que simplemente se almacena, o, de manera típica, conocimiento insuficiente captado, distorsionado y almacenado finalmente." (1979, p. 191).



## EL ALUMNO VISTO POR EL MAESTRO

Para Hargreaves (op. cit.), en la definición que hace el maestro o maestra de su rol se encuentra implícita la definición del rol del alumno o alumna. El profesor o profesora al definir su rol está definiendo, también, cómo quiere que se comporten sus estudiantes.

Cuando los docentes explican la forma de trabajo y establecen las reglas y procedimientos aplicables a la clase, aclaran, simultáneamente, lo que esperan de las alumnas y alumnos (o sea que se ajusten a las reglas y procedimientos). De tal manera, si se adopta un rol tradicional, se esperará que los y las estudiantes sean sumisos, respetuosos, corteses, formales, tranquilos, que pongan atención, trabajen, no hablen cuando no se les permita, no copien y, más aún, se interesen por todo lo relacionado a la escuela.

El maestro o maestra evaluará a sus estudiantes de acuerdo a estas características. Si el alumno o alumna se adapta a ellas se sentirá a gusto, pero por el contrario, si no es así la interacción será insatisfactoria y se considera al estudiante como "malo" o "problemático".

Según Hargreaves (1979), para definir el rol del alumnado los docentes se basan en dos aspectos o dimensiones de su propio rol:

### 1. Rol de Instrucción.

Se juzga al estudiante por el grado en que presta atención, trabaja y manifiesta entusiasmo e interés.

### 2. Disciplina.

Se percibe y juzga al alumno o alumna según se adapte a las previsiones de la figura de autoridad. A este respecto Patricia Saha señala que:

"Un buen alumno es el que repite un silencio todo aquello que le ha sido ordenado." (1991, p. 113).

Si la niña o niño se adapta a las predicciones en ambas dimensiones (instrucción y disciplina) queda evaluado como un "buen" estudiante.

Para Gilly (1989) existen tres factores que definen el rol del alumno o alumna visto por la profesora o profesor:

1. La impresión general del rol ligada a la función de la instrucción. Los juicios se basan en primer lugar por los valores de la actitud del estudiante hacia el trabajo (participación, motivación, etc.) y en segundo lugar por los valores cognitivos (calidades de asimilación y creatividad).

2. El segundo factor está relacionado a la función de la interacción maestro-alumno y del apego a las reglas sociales y morales de la vida escolar que permiten un funcionamiento del grupo favorable a la adquisición de conocimientos propuestos dentro del contexto pedagógico directivo y jerárquico habitual.

3. El alumno o alumna tiende a ser percibido favorablemente desde el punto de vista de sus valores socio-institucionales deseables y también de acuerdo a un ensamble de otras características como la belleza, la fuerza psíquica, etc.<sup>8</sup>

No hay que olvidar, dice Gilly, que en la concepción del maestro o maestra del rol del alumno o alumna intervienen los elementos generales de la representación social de la escuela, en la que se privilegia el modelo dominante de persecución de objetivos escolares donde la niña o niño pierde su identidad y es visto dentro de una relación de dependencia jerárquica fundada sobre la imposición directiva del profesorado.

Para Forns et. al. (1981) existen tres perspectivas de la percepción que el maestro o maestra tiene del alumno o alumna

#### 1. Perspectiva Personalista.

El profesor o profesora es capaz de caracterizar e identificar al alumno dentro de un "perfil de personalidad" (dependiente, egocéntrico, agresivo, sincero, sensible, abierto, justo, etc.).

#### 2. Perspectiva de Pronóstico.

El juicio de la maestra o maestro es el mismo que el que se puede obtener a través de la aplicación de pruebas psicométricas (p. ej. pruebas de inteligencia, de orientación vocacional, etc.).

#### 3. Perspectiva Relacional.

La conducta del maestro o maestra está determinada por lo que piensa que sus estudiantes piensan de él o ella (teoría de la mente) y por la forma en que se representa a sus estudiantes.

Hargreaves (1979) señala que existen investigaciones que sostienen que los alumnos y alumnas que apoyan el rol del maestro o maestra obtienen una percepción más favorable. El profesorado, dice Hargreaves, experimenta el "efecto de halo" en la percepción y evaluación de los y las estudiantes, ya que quienes cumplen las reglas o previsiones se consideran poseedores de un amplio rango de cualidades, mientras que quienes se desvían poseen todos los defectos habidos y por haber.

En palabras de Hargreaves:

"Acaso de modo inconsciente, somos propensos a conceder trato preferencial a quienes nos agradan o nos aprueban." (p. 150).

Para Hallworth (1962, citado por Hargreaves, 1979), si bien es cierto que la conformidad con las previsiones de los maestros o maestras es importante, no es la base exclusiva. Según este autor, se tiende a evaluar a los alumnos de acuerdo a dos factores principales:

<sup>8</sup> Castorina y Kaplan también hacen referencia al atractivo físico de alumnas y alumnos como influyentes en la concepción y expectativas del profesorado.

### 1. Factor de Confianza y Conciencia.

El maestro/a se pregunta ¿en qué forma este niño o niña armoniza conmigo? Para responder hace uso de indicadores como la estabilidad emocional, carácter fiable, perseverancia, cooperación y madurez.

### 2. Factor de Extroversión.

Aquí la pregunta planteada es ¿cómo este alumno o alumna armoniza con los demás? Los indicadores para responderla son la jovialidad, sentido del humor, espontaneidad y sociabilidad.

Ambos factores, dice Hallworth, son interdependientes existiendo mayor peso del primero sobre el segundo.

Una idea que es compartida por Hargreaves (1979), Gilly (1989), Coll y Miras (1990) y Castorina y Kaplan (1995), es que entre los factores que intervienen en la percepción y evaluación de los maestros y maestras respecto a sus estudiantes se encuentra la clase social de los últimos.

Cuando el niño o niña es de clase media, señala Hargreaves, resultan las cualidades de fiable, cooperador y cortés. Se percibe al alumno o alumna, dice Gilly, como trabajador, inteligente y entusiasta.

En cuanto a los y las estudiantes cuyos padres son obreros, se les percibe, señala Gilly, como perezosos y responsables de su fracaso escolar. Por su parte, Hargreaves dice que los profesores y profesoras consideran que estos alumnos y alumnas merecen el trabajo que realizan.

## EL BUEN ALUMNO

La representación que la maestra o maestro construye del rol del estudiante, dicen Coll y Miras (1990), se basa en las características del llamado alumno o alumna "ideal" que se construye durante el transcurso de la experiencia docente.

Aunque la imagen del alumno o alumna ideal, dicen estos autores, es única, propia e idiosincrásica de cada maestro o maestra, fruto de su experiencia profesional y personal, se reconoce la influencia de factores sociales y culturales en su formación (como pueden ser las pautas de dominación social) y, por lo tanto, la posibilidad de encontrar rasgos comunes en las imágenes del estudiante ideal en un momento y un contexto histórico-cultural determinado.

Gilly (1989) señala que al hablar del "buen" alumno o alumna se establecen prototipos sobre su comportamiento, donde se pasa de un universo dimensional (en términos de factores) a un universo tipológico (en términos de tipos de estudiantes). Los prototipos propuestos por Gilly son:

- Las y los buenos estudiantes juzgados por el profesor o profesora como aptos para seguir sus estudios. Se habla de un alumno o alumna sociable, inteligente, aplicado o aplicada y con buena disciplina.
- Las malas y malos estudiantes juzgados como no aptos para seguir sus estudios. Los rasgos mencionados son la pasividad, introversión, distracción, indisciplina poca dotación intelectual y el trabajo.

Londeix (1982) sugiere que cada tipo de alumno o alumna remite a una concepción dada de la escuela:

"El buen alumno, a la vez inteligente, dinámico, que se sabe expresar, agradable y social se relaciona con un medio social favorable y evoca el modelo de la escuela de élites fundada sobre la ideología del don y brillantez." (citado por Gilly, 1989, p. 378).

Por otro lado, la y el estudiante aplicado, disciplinado, perseverante y consciente, según Londeix, será el prototipo del buen alumno o alumna de medios sociales culturalmente poco favorecidos y relacionado a una concepción de la escuela meritocrática.

## EXPECTATIVAS Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Rosenthal et al. (1966, citados por Coll y Mars, 1990) señala como resultado de sus investigaciones, que las y los experimentadores pueden transmitir involuntariamente sus expectativas a los sujetos experimentales, de tal manera que el comportamiento efectivo de estos se modifique en el sentido de las expectativas de los investigadores o investigadores.

Si los sujetos experimentales pueden llegar a ejecutar mejor una tarea o resolver un problema cuando el experimentador espera que así suceda, no tiene nada de extraño señalar, dice Rosenthal, la conjetura de que los alumnos y alumnas van a aprender más y mejor y van a obtener mejores resultados escolares cuando el maestro o maestra espera que así suceda (profecía de autocumplimiento). En palabras de Rosenthal,

"Si las expectativas inducidas en los maestros son favorables, de alguna manera se da por supuesto que la profecía de autocumplimiento operará también en sentido contrario, esto es, si las expectativas son desfavorables afectarán negativamente el rendimiento de los alumnos." (op. cit. p. 210)

La profecía de autocumplimiento, según Gilly (1969), tiene que integrar los siguientes elementos o fases.

- En primer lugar es necesario que la información proporcionada al maestro o maestra consiga cambiar realmente su representación sobre el alumno o alumna. La posibilidad de que esto suceda dependerá de que: la información transmitida sea creíble, que no choque con la información (representación) previa, que la observación cotidiana de lo que los y las estudiantes hacen y dicen no entre en conflicto con la información recibida, etc.
- En segundo lugar, y suponiendo que la representación del maestro o maestra haya cambiado, es necesario que éste lleve un cambio de expectativas en cuanto al rendimiento y desempeño de la o el estudiante y en tercer lugar, y dando por supuestos los cambios de representación y expectativas, para que éstos operen es necesario que el profesor o profesora modifique su comportamiento educativo.

Coll y Miras (1990) señalan que no es evidente que un cambio de expectativas vaya necesariamente acompañado de un cambio en el comportamiento educativo del docente y que no cualquier cambio en la relación educativa, por manifiesto y profundo que sea, conducirá irremediabilmente a una mejora en el rendimiento de los alumnos y alumnas.

Jussim (1986, citado por Coll y Miras, 1990), propone un modelo de desarrollo y cambio de las expectativas que consta de tres fases.

**Fase 1.** El maestro o maestra desarrolla expectativas sobre el rendimiento del alumno o alumna basándose en estereotipos (sexo, clase social, etc.), pruebas estandarizadas (C.I.) y predicciones ingenuas (basadas en la apariencia física o modo de vestir).

El mantenimiento o cambio de las expectativas iniciales dependerá de la adecuación del estudiante a ellas, el grado de flexibilidad o rigidez de las mismas y la fuerza de las actuaciones que las contradigan.

**Fase 2.** Se refiere a las diferencias en el tratamiento educativo que los profesores y profesoras ofrecen a sus estudiantes de acuerdo a las expectativas que tienen sobre ellos o ellas.

Estas diferencias se encuentran en el tiempo o mayor grado de atención, apoyo emocional, retroalimentación, tipo de oportunidades y actividades de aprendizaje y en la dificultad del material enseñado. Así mismo, se mencionan una serie de procesos psicológicos como la percepción de control del maestro o maestra sobre sus estudiantes, la percepción de semejanzas (el profesor/a piensa que el buen alumno/a se parece a él o ella), mecanismos de atribución (un buen estudiante tiene dificultades debido a las circunstancias, los malos alumnos/as debido a su capacidad), la evitación de la ansiedad provocada por la disonancia cognitiva entre las expectativas e informaciones que los producen (un mal estudiante que saca buenas calificaciones) y la tendencia a sentir afecto por los buenos alumnos o alumnas y rechazo por los malos.

**Fase 3.** Las alumnas y alumnos reaccionan a los diferentes tratamientos educativos mediante una mayor o menor atención, participación, esfuerzo, cooperación, etc., de tal manera que acaban confirmando las expectativas del profesor o profesora.

Jussim (op. cit.) considera que el nivel de conocimiento y las habilidades desarrolladas, la percepción que tienen los y las estudiantes de su control sobre los resultados del aprendizaje, el valor que le otorgan a las actividades y esfuerzo escolares, y, sobre todo, el concepto de sí mismos (tanto cognitivo como de autovaloración afectiva) influyen en sus reacciones ante el trato recibido.

Lo interesante de esta propuesta es que se toman en cuenta los factores que no se pueden observar directamente pero que influyen en el cumplimiento de las expectativas, así como la consideración de los elementos contextuales como aspectos fundamentales para explicar los procesos educativos.

Por último, Hargreaves (1979) señala que los efectos de las expectativas serán particularmente fuertes en los alumnos y alumnas para los que la opinión del profesor o profesora sea altamente significativa y,

además, tengan un concepto de sí mismos que concuerde, o al menos no sea contradictorio, con las expectativas del maestro o maestra.

Para terminar este apartado sobre la relación maestro-alumno, es necesario recalcar lo que Coll y Miras (1990) dicen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje:

"El acto de enseñar y aprender implica siempre como mínimo dos actores: uno que desempeña el rol de enseñar y otro que desempeña el rol de aprender, uno que está inmerso en un proceso de adquisición de saberes (conocimientos, normas, valores, actitudes, destrezas de diversa naturaleza, etc.) y otro que intenta dirigir, guiar o influir sobre dicha adquisición con unos fines determinados." (p. 297).

Para concluir el soporte teórico de esta investigación se considera necesario señalar que la elección de las posturas presentadas (tanto de la relación maestro-estudiante) como de las teorías de la perspectiva cultural e individual), responde al propósito de presentar una visión global de las tendencias que existen en el desarrollo de estudios sobre la construcción del conocimiento social en el seno del ámbito escolar en general y de la relación maestro-estudiante en particular.

De tal manera, es importante señalar que la postura teórica asumida en este trabajo considera que todas las ideas o representaciones de los niños y niñas acerca de los roles educativos es producto de una construcción individual elaborada a partir de los instrumentos intelectuales que cada estudiante posee y de las proporcionadas por su grupo social de pertenencia y que todo el proceso de construcción del conocimiento se lleva a cabo en un contexto cultural.

Por último, y antes de pasar al desarrollo de la investigación, cabe resaltar que el presente trabajo apoya lo que varios autores y autoras citados a lo largo de estos capítulos, señalan acerca de que para cumplir el objetivo de comprender el tipo de relaciones que se establecen entre maestros o maestras y estudiantes, es necesario saber lo que ambos piensan acerca de su propio rol y del otro. Para este propósito no basta saber lo que piensa la profesora o profesor, sino que es necesario conocer también cuál es la concepción del alumno o alumna (que es precisamente el objetivo de esta tesis) de su propio rol y del desempeñado por el docente.



## INVESTIGACIÓN

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Varios autores (Coll y Miras, 1990; Forns, Freixas y Triadó, 1981; Gilly, 1989) han señalado que la relación maestro-estudiante que se establece durante la interacción educativa es de vital importancia para estructurar el método y la calidad de enseñanza (actuación del profesor (a)), así como la respuesta y/o desempeño de alumnas y alumnos a la misma.

Como ya se ha planteado en la parte teórica de esta investigación, detrás de cada acto o conducta manifiesta (ya sea del maestro(a) o de la alumna(s)), se encuentra una representación (implícita o explícita) que le da forma, por lo tanto, para poder entender el tipo de interacción y actuación entre quien enseña y quien adquiere conocimientos se considera que es fundamental conocer todas las ideas subyacentes al desempeño o actuación de los principales involucrados en el proceso de educación.

Es verdad que dentro del panorama de investigación del conocimiento social, en el campo de la psicología se han desarrollado una gran variedad de estudios, sin embargo, en lo que respecta a la temática relacionada a la escuela en general, y a las relaciones interpersonales en particular, se le ha dado poca importancia a las representaciones (manifestadas en forma de teoría implícita) o ideas que guían los actos, expectativas y desempeño de estudiantes, profesores y profesoras.

En otras palabras, en la mayoría de las investigaciones realizadas, se ha tomado en cuenta el formato y no el **contenido** (implícito la mayoría de las veces) de las ideas subyacentes a la tarea educativa.

Tomando en cuenta esta panorámica de investigación, el problema que este trabajo de tesis intenta abordar se refiere al descubrimiento (hacer explícito o clarificar) los conceptos o ideas que las niñas y niños tienen acerca de los roles educativos, esto es, lo que los y las estudiantes piensan del rol que ellos y ellas mismas y los profesores y profesoras desempeñan, o deben desempeñar, dentro del proceso de educación.

Por otro lado, se considera que la relevancia de esta investigación reside en los siguientes puntos:

1. Se abre un campo de investigación que en México es casi inexistente, ya que hasta ahora no se ha encontrado ninguna investigación que dé cuenta de las ideas que los y las estudiantes tienen acerca del papel que les toca jugar en la adquisición y transmisión de conocimientos.
- II. En el análisis de las respuestas obtenidas se intenta dar cuenta no sólo del formato de la representación o teoría sino del contenido de la misma. Para tal objetivo se presenta un análisis, y un marco teórico que lo



respalda, en el que se intenta conjugar el aspecto de construcción personal en la elaboración de teorías con el factor de influencia social que las determina.

En otras palabras, se reconoce que es la niña o niño, quien con los instrumentos intelectuales de que dispone, hace una construcción única y propia de "su" realidad, pero sin negar el papel fundamental de la transmisión social que organiza y da sentido a sus concepciones sobre el mundo.

- III. El saber lo que las y los estudiantes piensan acerca de los roles educativos puede servir de pauta para todas aquellas y aquellos (psicólogos(as), maestras(es), madres y padres de familia, estudiantes, SEP, etc.) que se encuentran involucrados en la investigación o ejercicio del proceso educativo, ya que si se tiene conocimiento de lo que para el niño o niña significa ser estudiante, maestro(a), aprendiz, estudiar, etc., entonces tal vez se pueda comprender y evaluar de una manera más objetiva la actuación y desempeño de los y las estudiantes y, si fuera el caso, corregir algunos aspectos que estuvieran interfiriendo en un óptimo desarrollo educativo.
- IV. Para la psicóloga o psicólogo educativo, que encuentra uno de los campos de acción en las cuestiones relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser los problemas de aprendizaje y adaptación escolar, así como con las posibles estrategias de solución y prevención de los mismos, es fundamental que tenga conocimiento de cuáles son y cómo se construyen o desarrollan las ideas de los niños y niñas en torno a los roles educativos, así como de las teorías implícitas y la influencia social subyacente a estas, porque así contará con más elementos que le permitan diseñar programas de acción más objetivos y eficaces.
- Se supone (espera) que tanto lo que las y los estudiantes piensan de los roles educativos, puede ayudar al psicólogo(a), maestra(a), padre o madre de familia y al mismo estudiante, a comprender un poco (mucho) más los problemas y/o desempeño escolar de quienes están adquiriendo y transmitiendo conocimientos y la mejor manera de mejorar la actuación y/o desempeño de todos los y las involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- V. Por último, aunque se reconoce que la información contenida en esta tesis no es de fácil acceso para la población estudiantil, se considera que es necesario que, a través de las personas directamente relacionadas a la formación educativa (maestras (as), psicólogos(as), familiares, etc.), tanto las alumnas como alumnos conozcan lo que sus compañeros y compañeras estudiantes piensan acerca de los roles educativos para que de ahí pueda hacerse una contrastación con sus propias ideas y se hagan conscientes de cuál es el papel que, implícitamente, tienen que sus maestros(as), ellos y ellas mismas deben desempeñar. El papel del docente (o de la persona encargada de la transmisión de conocimientos) sería la de presentar al aprendiz las ideas que comparten las y los estudiantes que formaron parte de este estudio y contrastarlas con las de sus estudiantes para que de esta manera se creara una especie de metacognición a través del cual las alumnas y alumnos pudieran tener acceso a sus propias ideas acerca de los roles educativos. El objetivo de dicho metacognición sería el de brindar a los y las estudiantes elementos que, de ser necesario, contribuyeran a transformar las teorías o ideas que estuvieran limitando el

papel activo y constructivo de las personas en su adquisición de conocimientos por otras que los guiarán a considerarse como entes activos y responsables de la construcción de sus propios saberes.

## OBJETIVOS

Los objetivos generales de la presente investigación son:

- \* Conocer las ideas que tienen las alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca del rol que ellos y los maestros o maestras desempeñan dentro del proceso educativo
- \* Comprobar si existen diferencias y/o semejanzas (y en qué consisten), en las ideas de los alumnos y alumnas de 4o. y 6o. grado de primaria y 2o. grado de secundaria.
- \* Analizar si existen diferencias y/o semejanzas entre las ideas de las niñas y las de los niños.

## HIPÓTESIS

La conceptualización del rol maestro alumno es cualitativamente diferente en niñas y niños en los niveles escolares establecidos.

## VARIABLES

### Conceptualización del Rol Maestro-Estudiante

Se refiere a las ideas que tienen los alumnos y alumnas acerca de las actividades que profesores o profesoras y estudiantes desempeñan dentro del proceso educativo.

### Nivel Escolar

El grado escolar que cada uno de las alumnas y alumnos entrevistados estén cursando al momento de la entrevista.

### Edad

La edad cronológica de alumnos y alumnas al momento de la entrevista.

### Experiencia Dentro del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Se tomarán como indicadores los antecedentes de reprobación y cómo los y las estudiantes evalúan la relación educativa que han sostenido con sus maestros y maestras.

## MÉTODO

### Muestra de Estudio

La población de estudio se tomó de dos escuelas (primaria y secundaria) de educación pública ubicadas en el Distrito Federal, Ciudad de México.

Se entrevistaron estudiantes de ambos turnos (matutino y vespertino).

La muestra estuvo constituida por 60 alumnos: 30 mujeres y 30 hombres (40 de escuela primaria y 20 de escuela secundaria), cuyas edades fluctuaron entre los 9 y los 15 años.

Las características de los sujetos que se tomaron en cuenta como relevantes para la investigación fueron:

- \* Edad
- \* Género
- \* Grado Escolar,
- \* Antecedentes de Repetición

La distribución de los alumnos y alumnas por nivel y grado escolar fue la siguiente:

	Niños	Mujeres	Hombres	Total
Primaria	40	10	10	20
Secundaria	60	10	10	20
	80	10	10	20

### Instrumentos

#### -La Entrevista.

Como resultado de un estudio piloto (que se describe más adelante) se obtuvo una entrevista semiestructurada (anexo) que recoge los siguientes ámbitos de interés:

- \* Definición del rol maestro-alumno
- \* Requisitos indispensables para desempeñar el rol
- \* Desempeño o funciones del rol
- \* Autoridad, y
- \* Experiencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

Como apoyo en la recopilación de la información se utilizó una grabadora y cintas de audio.

## PROCEDIMIENTO

### Recopilación de Información

Siguiendo el método clínico-crítico piagetiano se realizó una entrevista a cada uno de los alumnos y alumnas que constituyeron la muestra de estudio. Para realizar las entrevistas se utilizó: el formato de entrevista y como apoyo una grabadora y audiocassettes.

### Estudio Piloto

Previo a la entrevista definitiva se llevó a cabo un estudio piloto en el que se encuestaron a 91 alumnos y alumnas de 3o. a 6o. grado de primaria y cuyas edades fluctuaron entre los 7 y 14 años; y a 21 profesores.

La muestra de estudiantes para el estudio piloto se tomó de una escuela de educación pública en la colonia Ajusco del Distrito Federal, dentro de la delegación Coyoacán. Como resultado del estudio piloto se obtuvo una entrevista semiestructurada (anexo) que recoge los ámbitos de interés ya señalados en el apartado de instrumentos.

### Selección de Escuelas

Las escuelas de donde se tomó la muestra de estudio fueron elegidas por ser las más cercanas al Centro de Salud Comunitario Ajusco, que es escenario de prácticas del área de Psicología Educativa, lo que facilitó el acceso a las mismas.

### Selección de Participantes en la Muestra de Estudio

Para seleccionar a la muestra de estudio se acudió a los salones disponibles. A la maestra o maestro encargado del grupo se le informaba que se estaba haciendo una entrevista a las niñas y niños de la escuela para saber cuáles eran sus ideas acerca de la escuela por lo que se le pedía que permitieran que 10 niñas y 10 niños salieran un momento del salón para platicar con ellos y ellas. Se les aclaró que ellos podían elegir a los y las estudiantes que participarían en la entrevista. Cabe mencionar que el riesgo de entrevistar sólo a los y las estudiantes considerados por los y las maestras como más "inteligentes" quedó casi eliminado debido a que había salones en los que los alumnos no llegaban a más de 20; y en otros casos los alumnos "inteligentes" no alcanzaban la cifra requerida y tenían que mandar a todos.

### Realización de las Entrevistas

Las entrevistas realizadas a los niños y niñas consistieron en una conversación abierta en la que se trató de seguir el curso de pensamiento que se encontraba detrás de cada respuesta obtenida. Las entrevistas se realizaron de forma individual en un salón de usos múltiples de la escuela y durante éstas estuvieron presentes dos entrevistadoras y la niña o niño entrevistado.

### **Análisis de las Entrevistas**

Una vez realizadas las entrevistas, que fueron grabadas en audiocassettes, se hizo la transcripción escrita de cada una de ellas.

A partir de los protocolos de entrevista (versión escrita) se realizó el vaciado de datos, esto es, se agruparon las respuestas encontradas en cada una de las preguntas por separado. Obtenido el vaciado de datos y a través de un análisis cualitativo de las respuestas encontradas, éstas se agruparon considerando los elementos que compartían de manera semejante, para formar categorías y subcategorías de respuesta por cada pregunta.

Para establecer las categorías se analizaron las respuestas obtenidas en cada pregunta y se consideraron los elementos comunes entre ellas agrupándolas, de acuerdo a éstos, en una categoría de respuesta. Aquellos elementos adicionales de la respuesta (no compartidos en la categoría general) fueron agrupados en subcategorías.

### **ANÁLISIS DE DATOS**

Para contrastar las semejanzas y diferencias entre las categorías de respuesta obtenidas, se realizaron dos tipos de análisis, uno cuantitativo (frecuencias) y otro cualitativo (contenido de las respuestas).

#### **Análisis Cuantitativo**

El análisis cuantitativo está basado, sobre todo, en las frecuencias obtenidas en cada una de las categorías y subcategorías de respuesta. Se llevó a cabo considerando los siguientes indicadores:

##### **1. Categoría.**

Se cuantificaron las frecuencias de respuesta en cada una de las categorías y subcategorías y se estableció la de mayor frecuencia.

##### **2. Género**

En esta fase se determinaron las diferencias y semejanzas entre las categorías reportadas por niñas y niños y se establecieron las de mayor frecuencia en cada caso.

##### **3. Grado Escolar**

Se analizó el panorama de distribución de respuestas por categorías y subcategorías entre los diferentes grados escolares. Se determinaron las categorías y subcategorías encontradas con mayor frecuencia en cada uno de los grados escolares y se establecieron las semejanzas y diferencias entre ellas.

#### 4. Género y Grado Escolar

Por último, en esta fase se analizaron las diferencias entre las categorías y subcategorías de respuesta de niñas y niños de cada uno de los grados entrevistados.

#### Análisis Cualitativo

Se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ámbitos de interés considerados en la entrevista realizada. Para cada uno se considera el aspecto de docente y aprendiz. Es decir, se presentan los resultados correspondientes a los siguientes apartados de la entrevista:

- Conceptualización de maestro o maestra.
- Conceptualización de alumno o alumna.
- Requisitos indispensables para desempeñar el rol de maestro o maestra.
- Requisitos indispensables para desempeñar el rol de alumno o alumna.
- Desempeño del rol de maestro o maestra (Funciones)
- Desempeño del rol de alumno o alumna (Funciones)
- Requisitos indispensables para desempeñar el rol de maestro o maestra.
- Requisitos indispensables para desempeñar el rol del alumno o alumna.
- Autoridad (figuras de autoridad reconocidas).
- Experiencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para este análisis se establecieron los puntos de relación existentes entre las distintas respuestas encontradas en cada una de las preguntas que conformaron cada uno de los ámbitos. Para establecer dichas relaciones se tomó en cuenta el contenido de las respuestas de los niñas y niños a las distintas preguntas que tenían relación con el ámbito de interés que se estaba analizando. Aquí es importante señalar que aunque de manera inicial cada ámbito de interés planteado en la entrevista tenía asignadas preguntas específicas, al analizar las respuestas obtenidas se encontró que había otras preguntas que, aunque su función no era la de investigar esa área o tópico de interés, aportaban información relevante para establecer las características o rasgos definitorios del ámbito específico, por lo que también tuvieron que tomarse en cuenta, logrando con esto establecer una interrelación entre los distintos tópicos de interés planteados en la entrevista.



## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se exponen los datos obtenidos, tanto del análisis cualitativo como cuantitativo, de las entrevistas realizadas.

En primer término se presenta el análisis cuantitativo que, como ya se mencionó antes, consiste en presentar las categorías y subcategorías establecidas para cada una de las preguntas.

Cabe recordar también que para establecer las categorías se tomaron en cuenta los elementos comunes en las respuestas de todos las niñas y niños entrevistados. Los elementos distintos o adicionales (no comunes a todas las respuestas) al elemento central que daba forma a la categoría general fueron la base para establecer las subcategorías correspondientes a la misma.

En segundo término se presenta la descripción cualitativa, en la que se hace un análisis por ámbito de interés, esto es, se analizan las respuestas de las y los estudiantes al conjunto de preguntas establecidas para investigar cada una de las secciones de la entrevista (definición, requisitos indispensables para desempeñar el rol, desempeño del rol, autenticidad y experiencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Ambas descripciones, cuantitativa y cualitativa, se presentan por separado por considerarse que de esta manera se pueden apreciar más claramente los factores alrededor de los cuales se integran las ideas de los niños y niñas.

En otras palabras, se consideró que para poder hacer una integración de las ideas manejadas por las y los estudiantes en cada ámbito de interés era necesario tener primero, una visión detallada de las semejanzas y diferencias implícitas en las respuestas de las niñas y niños a cada una de las preguntas para así obtener todos los factores que pudieran estar inmersos en la conformación de un ámbito de interés en particular.

Por otro lado, el presentar ambos análisis por separado permite contar con los elementos necesarios para poder comprender las relaciones, ya sea de coincidencia o discrepancia, propuestas entre los distintos ámbitos de interés.





## DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA

Este análisis o descripción se hace en cada una de las preguntas por separado. Al inicio de cada una de las preguntas se presentan cuadros de frecuencias que contienen las categorías y subcategorías encontradas (con sus correspondientes frecuencias). También se incluye un ejemplo de respuesta representativo de cada una de las categorías y subcategorías mencionadas en los cuadros. Los ejemplos se encuentran representados por un número, en caso de una categoría, o por un número y una letra en caso de una subcategoría. En cada ejemplo de respuesta se señala el nombre, la edad y el grado escolar de cada estudiante al que corresponde la respuesta.

Más adelante, el análisis se continúa tomando en cuenta los siguientes indicadores:

### Definición de Categorías y Subcategorías

En este apartado se aclara en que consiste cada categoría y subcategoría de respuesta, así como los elementos que la conforman. También se presenta un ejemplo de respuesta representativo de cada categoría general.

### Categoría

Incluye las frecuencias (presentadas en tablas) de cada categoría general. Se resaltan las categorías y subcategorías que agrupan el mayor número de respuestas.

### Género

Se establecen las diferencias y semejanzas entre las respuestas de niños y niñas en general.

### Grado Escolar

Las semejanzas y diferencias entre las categorías y subcategorías de cada uno de los grados escolares que forman parte de la investigación se hacen presentes en este apartado.

### Grado Escolar/Género

Por último, se contrastan las semejanzas y diferencias entre las respuestas de mujeres y hombres de cada uno de los grados escolares por separado.

En la presentación cuantitativa de los resultados, en cada uno de los apartados anteriores, entre paréntesis se indican las frecuencias de las categorías y subcategorías mencionadas, entre corchetes se encuentra la referencia a la categoría mencionada (que puede estar indicada por un número o por el nombre de la misma) y a la frecuencia que obtuvo. Para señalar las subcategorías se utiliza un número (que indica la categoría correspondiente) acompañado de una letra (que indica la subcategoría a la que se está haciendo referencia).



## I. ¿QUÉ ES UN MAESTRO?

¿Qué es un maestro?	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Transmisor de Conocimientos	1	2				
1A. Se atribuyen intenciones como la bondad o la amistad						
1B. Existe un gusto o deseo por hacerlo	1					
1C. Se hace comparación con los padres						1
1D. Sin un fin específico	1		3	1		1
1E. Con un fin inmediato	2	0	1	0		1
1F. Con un fin a largo plazo		2	1	1	4	1
1G. Como un deber						1
2. Guía o ayuda				1		
3. Requisitos Educativos o de Conocimientos						1
3A. Porque se poseen conocimientos						
3B. Se mencionan elementos extraescolares (ayuda en problemas) sin un fin específico			1		2	
3C. Elementos extraescolares con un fin a futuro				1	1	2
3D. Se hace mención a la habilidad que posee el profesor para transmitir el conocimiento			1			
3E. Se transmiten los conocimientos porque se ha cumplido con un proceso educativo no específico	1		1		1	1
3F. Proceso educativo que le permite desempeñar el rol con un fin inmediato	1		1		1	1
3G. Proceso educativo que le permite desempeñar el rol con un fin a largo plazo.			1			
4. Complemento de la Educación						1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Luis (11,11) 4o. ¿Qué es un maestro? Alguien que nos enseña lo indispensable: sumar, restar, dividir. Para mí es como un amigo, alguien que no me trata con un garrote, sino que me trata con paciencia, que me comprende.

1B. Anahí (10,4) 4o. *¿Qué es un maestro?* Un señor que nos enseña a estudiar. *¿Cualquier señor?* No, no cualquiera porque unos se dedican a unas cosas y otros a ser maestros. *¿Entonces qué señor?* Bueno, los que desean ser maestros.

1C. Noël (13,7) Sec. *¿Qué es un maestro?* Se supone que es como un padre que te enseña, te educa en cierta base de materias y todo eso, te ayuda a sobrellevar, a seguir tus estudios y a formarte tú.

1D. M. Rosario (11,2) 6o. *¿Qué es un maestro?* Una persona que nos enseña a varios niños. *¿Qué te enseña?* A leer, a multiplicar, a dividir y a ver varios libros.

1E. Adriana (12,5) 4o. *¿Qué es un maestro?* Alguien que te enseña a estudiar y trabajar, que te pone trabajos y que te ayuda a pasar año y nada más.

1F. Juana (14,4) Sec. *¿Qué es un maestro?* Yo pienso que es una persona que te puede enseñar cosas nuevas para llegar a ser alguien en la vida y poder superarte. *¿Qué es ser alguien en la vida?* Tener un buen trabajo para poder mantenerse, y en dado caso de que te llegues a casar, poder trabajar para ayudar a tu pareja.

1G. Juan Carlos (13,7) Sec. *¿Qué es un maestro?* Una persona que tiene el deber de enseñarnos nuevas cosas cada día.

2. Omar (12,3) 6o. *¿Qué es un maestro?* Para mí un maestro nos ayuda a estudiar y a razonar las cosas.

3A. Julio (13,6) Sec. *¿Qué es un maestro?* Alguien que me enseña conocimientos de los que él ya sabe.

3B. Alejandra (13,10) Sec. *¿Qué es un maestro?* Para mí un maestro aparte de que te va a enseñar porque se supone que es persona más indicada para transmitir conocimientos, también es un amigo en cierta forma porque cuando llegamos a tener problemas te va a decir "¿qué pasa?", o sea, es una persona que te va a apoyar y a enseñar que para eso está.

3C. Ibe (14) Sec. *¿Qué es un maestro?* Para mí es una persona que nos está enseñando para que cuando seamos grandes tengamos un futuro, que no seamos ignorantes porque luego a veces la gente se aprovecha de uno y pues el maestro nos enseña lo que nosotros ignoramos, a veces hemos oído algo y nos quedamos con la duda y el maestro nos dice, o sea, no es como un maestro, es como un amigo al que tú le dices tus dudas y él te ayuda.

3D. Leslie (12,1) 6o. *¿Qué es un maestro?* Es una persona que enseña cosas, sabe cómo hacerlas y tiene la facilidad de enseñarlas a los demás.

3E. Gabriela (10,7) 4o. *¿Qué es un maestro?* Una persona que nos ayuda para que aprendamos las cosas. *¿Cualquier persona?* No, alguien que haya estudiado para enseñarnos.

3f. Israel (14,6) Sec. *¿Qué es un maestro?* Yo considero que es una persona que llegó a tal grado de estudio para podemos enseñar, o sea que pasó sus enseñanzas que le dieron algunos otros maestros para pasárnolas a nosotros. *¿Cuales enseñanzas?* Según su clase. Si es de biología lo concierne a la biología.

3G. Juana (12,9) 60. *¿Qué es un maestro?* Una persona que nos enseña a salir adelante. *¿Cualquier persona?* No, una persona que haya estudiado para ser maestro. *¿Qué es salir adelante?* Hacer una carrera o ya desde ahorita puede ser. *¿Cómo desde ahorita?* Echarle muchas ganas para superarme.

4. Lucero (13,11) Sec. *¿Qué es un maestro?* Es una persona, un complemento de tu educación porque te enseña, te ayuda a superarte. *¿Por qué es un complemento de tu educación?* Porque es el que te enseña, que te ayuda, tu pones parte y el pone parte porque te enseña, te ayuda.

### ¿Qué es un maestro?

Para esta pregunta las respuestas que se encontraron fueron clasificadas en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Transmisor/a de conocimientos
- Categoría 2. Guía
- Categoría 3. Requisitos educativos o de conocimientos
- Categoría 4. Complemento de la Educación

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se define al maestro/a como quien transmite conocimientos (que enseña cosas). Las subcategorías establecidas contienen los siguientes elementos:

- 1A. Al transmisor/a de conocimientos se le atribuyen intenciones como la bondad o la amistad
- 1B. Quien enseña lo hace porque le gusta o tiene ganas de hacerlo.
- 1C. Se establece una comparación con los padres
- 1D. No se menciona la finalidad de la transmisión de conocimientos
- 1E. Se adjudica un fin inmediato (aprender a leer, escribir, etc.) a lo que la maestra o el maestro enseña.
- 1F. Se menciona que el conocimiento que transmite el maestro o maestra tiene una "aplicación" futura
- 1G. La transmisión de conocimientos es vista como un deber.

Luis (11,11) 4o. *¿Qué es un maestro?* Alguien que nos enseña lo indispensable: sumar, restar, dividir. Para mí es como un amigo, alguien que no me trata con un guante sino que me trata con paciencia, que me comprende.

Juana (14,4) Sec. *¿Qué es un maestro?* Yo pienso que es una persona que te puede llegar a enseñar cosas nuevas para llegar a ser alguien en la vida y poder superarse. *¿Qué es ser alguien en la vida?* Tener un buen trabajo para poder mantenerse y en dado caso de que te llegues a casar, poder trabajar para poder ayudar a tu pareja.

2. La definición va más allá de la "simple" transmisión de conocimientos. Aquí la maestra o maestro es visto como un medio o guía para que el alumno o alumna pueda desarrollar sus capacidades (razonar, comprender, etc.).

Omar (12,3) 6o? *¿Qué es un maestro?* Para mí un maestro nos ayuda a estudiar y a razonar las cosas.

3. Aunque se define a la profesora o profesor como transmisor de conocimientos, la diferencia con la categoría uno es que aquí se señala que existen requisitos como:

- 3A. Poseer conocimientos.  
 3B. Ayudar al alumno y alumna en sus problemas personales.  
 3C. Ayuda al alumno y alumna y los prepara para el futuro.  
 3D. Se hace mención a la habilidad que se posee para transmitir el conocimiento.  
 3E. Se transmiten conocimientos porque se ha cumplido con un proceso educativo no específico.  
 3F. Proceso educativo que permite desempeñar el rol.  
 3G. Proceso educativo que permite desempeñar el rol y donde el o la estudiante obtiene un beneficio a largo plazo.

Alejandra (13,10) Sec. 1: *¿Que es un maestro?* Para mí un maestro aparte de que te va a enseñar porque se supone que es la persona más indicada para transmitir conocimientos, también es un amigo en cierta forma porque cuando llegamos a tener problemas te va a decir "¿qué pasa?", o sea, es una persona que te va a apoyar y a enseñar que para eso está.

Leslie (12,1) Oa.: *¿Que es un maestro?* Es una persona que enseña cosas, sabe cómo hacerlas y tiene la facilidad de enseñarles a los demás.

4. Se define al maestro y maestra como un complemento de la educación.

Lucero (13,11) Sec. 1: *¿Que es un maestro?* Es una persona, un complemento de tu educación porque te enseña, te ayuda a superar. *¿Por qué es un complemento de tu educación?* Porque es el que te enseña, que te ayuda, tu pones parte y el pone parte porque te enseña, te ayuda.

## FRECUENCIAS

Categoría	M		H		M		H	
	M	H	M	H	M	H	M	H
1. Transmisión de Conocimientos	8	10	5	8	4	5	40	
2. Guía				1				1
3. Requisitos	2		5	1	5	5	18	
4. Complemento					1			1

## CATEGORÍA

La categoría que presenta la frecuencia más alta es la número 1 donde se define a la maestra o maestro como transmisor de conocimientos (40). Las subcategorías que destacan son: la 1D [sin un fin específico (9)], 1E [con un fin inmediato (16)], y 1F [con un fin a futuro (9)]. Aunque aparece aquí la concepción de la transmisión de conocimientos con una "aplicación" a futuro, la visión que obtiene más peso



es aquella donde lo que se enseña sirve para el aquí y el ahora que se ve reflejada en las respuestas de las subcategorías 1D, 1E y 1G.

## GÉNERO

Tanto hombres como mujeres definen al maestro o maestra como quien enseña algo atribuyendo a esta enseñanza la característica de bondad [1A (3)] y un fin a largo plazo [1F (9)].

Mientras que son más mujeres (7) que hombres (2) las que mencionan que la transmisión de conocimientos no tiene un fin específico, es en el sexo masculino (13), más que en el femenino (3), donde se menciona el fin inmediato de la educación.

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de mujeres son la 1B [gusto/deseo por enseñar (1)], 3B [ayuda de problemas (3)], 3D [habilidades (1)], 3E [proceso educativo (3)], 3F [con un fin a futuro (1)], y 4 [complemento (1)].

Respuestas únicamente de los hombres se agrupan en las subcategorías: 1C [comparación con los padres (1)], 1G [como un deber (1)], 2 [guía/ayuda (1)], y 3A [posee conocimientos (1)].

## GRADO

### 4o. Grado.

La categoría representativa de los alumnos y alumnas de 4o. grado es la que define a la maestra o maestro como transmisor de conocimientos [1 (18)], resaltando las subcategorías donde se menciona que dicha transmisión no posee un fin específico [1D (4)] y la que menciona que tiene un fin inmediato [1E (8)].

Las subcategorías donde sólo se encuentran agrupadas respuestas de alumnos y alumnas de 4o. son la 1A [bondad/amistad (3)], y 1B [gusto/deseo (1)].

### 6o. Grado.

Al igual que en el grado escolar anterior, las alumnas y alumnos de 6o. mencionan que el maestro o maestra es quien enseña cosas (13). Así mismo se resalta que no existe un fin específico de dicha enseñanza [1D (3)] o también se dice que tiene un fin inmediato [1E (7)].

Elementos como que el profesor o profesora es una ayuda para el alumno [2 (1)], posesión de habilidades [3D (1)] y el cumplir con un proceso educativo que permita desempeñar el rol [3G (1)] sólo se encuentran en alumnos y alumnas de 6o. grado.

### Secundaria.

Las categorías en torno a las cuales se agrupan las respuestas de las alumnas y alumnos de secundaria son las que definen a la maestra o maestro como transmisor de conocimientos [1 (9)] y mencionan que

existen requisitos que se deben cumplir para poder desempeñar el rol [3 (10)]. La subcategoría donde se observa una agrupación mayor de respuestas es la 1F [fin a futuro (5)].

Elementos que sólo se mencionan en este grado son: comparación con los padres [1C (1)], el desempeño del rol como un deber [1G (1)], porque se poseen conocimientos [1A (1)] y donde se define al docente como un complemento de la educación [4 (1)].

Cabe mencionar que aquellas subcategorías donde se señala que el conocimiento recibido tiene una aplicación a futuro [1F (5), 3C (3)] son mencionados con más frecuencia en alumnos y alumnas de secundaria.

## GRADO/GÉNERO

### 4o. Grado.

Las mujeres de 4o. grado tienden a visualizar a la maestra o maestro como un transmisor de conocimientos sin un fin específico [1D (4)], mientras que los hombres señalan un fin inmediato [1E (6)]. Por otro lado, las mujeres son las únicas que hacen mención al requisito de preparación educativa [3E (1)], que permita desempeñar el rol [3F (1)] y al gusto o deseno por desempeñarlo [1B (1)]. Los hombres son los que señalan la aplicación a futuro de la enseñanza [1F (5)].

### 6o Grado

Las mujeres de 6o., al igual que las de 4o., hablan de la transmisión de conocimientos sin un fin específico [1D (3)] mientras que los hombres lo hacen del fin inmediato [1E (6)]. Mientras que las mujeres son las únicas que menciona elementos como la ayuda en problemas personales [3B (1)], poseer habilidades [3D (1)] y el cumplir con un proceso educativo [3E (1), 3F (1) y 3G (1)], los hombres son los que mencionan que el maestro o maestra es una ayuda para el o la estudiante [2 (1)] y que esa ayuda sirve para obtener beneficios futuros [3C (1)].

### Secundaria.

Las alumnas de secundaria, a diferencia de los grados anteriores, enfatizan la finalidad a futuro de la transmisión de conocimientos [1F (4)] y la complementariedad maestro-alumno [4 (1)]. Los alumnos establecen la semejanza del docente con los padres [1C (1)], el desempeño del rol como un deber [1G (1)] y el poseer conocimientos para poder transmitirlos [3A (1)].

## II. ¿TODOS LOS MAESTROS SON IGUALES O DIFERENTES? ¿EN QUÉ?

## DIFERENTES

¿Todos los maestros son iguales o diferentes? ¿En qué? Diferentes	4o		6o		8o	
	M	H	M	H	M	H
	1. Elementos Percipibles. Las diferencias se establecen en relación con aquellas características que son claramente percipibles.			1		
1A Características Físicas						
1B Grados en que enseñan		2	1			1
1C Características Físicas y Grados en que enseñan	1					
1D Comportamiento hacia el alumno (Ejercs, mtds, resolución...)	4	5	4	2	2	1
1E Comportamiento y características físicas	1			1		
1F Actividades que implican un elemento físico (ejercs)			1			1
2. Estilos de Enseñanza. Para establecer las diferencias se toma como característica la forma en la que el maestro transmite sus conocimientos (lección, no explícita, con juegos, narración...)		1	2	3		3
2A Sin otro elemento						
2B Comportamiento hacia el alumno	2		2	2		
2C Características Físicas				1		2
2D Características Psicológicas (fuerza de voluntad, carácter...)	1				2	
3. Campo de Conocimiento. Las diferencias se establecen tomando en cuenta el campo de conocimiento que establece el maestro (grados/materias)		1			2	1
3A Comportamiento hacia los alumnos						
3B Habilidad para transmitir el conocimiento					1	
4. Integración. Aquí se hace una integración de los elementos anteriores					1	
4A Comportamiento hacia el alumno, habilidad para transmitir el conocimiento y para controlar el grupo						
4B Forma de enseñar, comportamiento hacia el alumno y complejidad de la información que se maneja en los diferentes grados.	1		1			
4C. Características Físicas, comportamiento hacia el alumno, forma de enseñar y se hace mención a la preparación del maestro.				1		

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Sandra (13,10) 6o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Diferentes en cómo se visten, se peinan, caminan.

1B. Edgar (10,6) 4o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Diferentes porque algunos dan clases en diferentes lugares, algunos dan clases en 6o. y en 1o.

1C. Julia (10,7) 4o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Algunos son diferentes, algunos son iguales, son diferentes en la cara, en los pies, en las manos, en la ropa, porque luego unas sí son iguales o se visten iguales y otras no, también en su personalidad. *¿Como en su personalidad?* O sea, en su vida porque si se quieren vestir de una manera se visten y otras se visten de otra manera.

1D. Gabriela (10,7) 4o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Son diferentes porque unos son muy regañones, otros son muy buenos, otros son regulares, otros son medios porque ni te consienten mucho ni te regañan mucho y nada más te saludan y cuando van por la calle no te andan diciendo, no te tutear, te dicen por tu nombre y no te andan diciendo de cariño.

1E. Demetrio (12) 6o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Diferentes, hay unos que regañan, hay otros que no, hay otros que peagan, hay unos que tienen el cabello largo, hay unos que son hombres, otros son mujeres, nada más.

1F. Luis (13,8) 5ec. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Diferentes, o sea, algunos dejan más trabajos, otros menos, unos alumnos, los que van mal en la materia les dejan más trabajos para que puedan pasar el bimestre, puedan pasar el examen.

2A. Claudia (12) 6o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Algunos son diferentes en el método de enseñar, un maestro te puede enseñar de diferente forma y el otro de distinta. *¿Cómo de formas diferentes?* Puede haber un maestro que te enseñe con juegos o diferentes formas y hay otros que no, que directamente así te enseñan.

2B. Brenda (10,5) 4o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Algunos son diferentes en sus características, en sus formas de explicar, en su forma de platicar.

2C. Héctor (11,7) 6o. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Diferentes, en que uno enseña de un modo y quiere decir lo mismo, en que uno es mujer y el otro hombre, nada más.

2D. Adriana (14,7) 5ec. *¿Todas las maestras son iguales o diferentes?* Todos son diferentes pero todos deberían ser iguales en sus técnicas, diferentes en su manera de pensar, en su forma de dar la clase, o sea en lo que les guste, uno puede ser de geografía, otros de química y así. *¿Cómo son diferentes en su forma de pensar?* Por ejemplo, tal vez haya un reporte en la T.V. y uno dice: "a mí me parece así", y el otro "a mí me parece lo contrario". *¿Cómo son diferentes en dar su clase?* Cada uno la da como mejor cree que van a aprender los alumnos, por ejemplo, Educación Física no la van a enseñar con los libros sino con la práctica.

3A. Ilse (14) Sec. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Hay muchos diferentes, hay unos buena onda y otros así muy cerrados, o sea, nada más se dedican a dar su clase y otros se ponen a conversar contigo. *¿En algo más son diferentes?* También en lo que enseñan, en español nos enseñan unas cosas, en matemáticas: álgebra.

3B. Juana (14,4) Sec. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Diferentes porque no tienen la misma facilidad para enseñar, por ejemplo, un maestro de español no puede enseñar lo mismo que la maestra de historia, o un maestro de química lo que va enseñar la de matemáticas. *¿Cómo es eso de la facilidad de enseñar?* Comprender que los alumnos, al transmitirles sus conocimientos, pueden adquirirlos, o sea, que se les queden en la cabeza.

4A. Alejandra (13,10) Sec. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Son diferentes tal vez en el modo de enseñar, tal vez unos tienen más facilidad de expresarse, de dar a conocer a sus alumnos sus ideas que otros, para otros es un poquito más difícil porque llegan con confianza y los alumnos les agarran mucha confianza y ya es más difícil que les entiendan porque todos estarían haciendo otra cosa, en cambio hay maestros que tienen más habilidad para controlar a un grupo y poder explicar mejor. *¿En algo más son diferentes?* En su carácter, que unos te van a tratar con más respeto, porque si hay maestros que se sorprenden un poco por su manera de hablarte, es un poco dura y yo creo que en esos aspectos sí deberían tener un poco de cuidado.

4B. Karina (10,8) 4o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Diferentes porque algunos enseñan una cosa y otros otra. O sea, por ejemplo, lo de 4o. no lo enseñan en 5o. porque ya van en más grado, como lo de 3o. no lo enseñan en 4o., tal vez las tablas y las divisiones y las sumas sí, pero las demás cosas no. *¿En algo más son diferentes?* Que algunos son amables con los niños, algunos no les pegan y así como te digo les enseñan las cosas muy bien. *¿Qué cosas diferentes los enseñan?* Por ejemplo en 4o. no enseñan las sumas de 5o., por ejemplo, de más fracciones, con más cantidades, con más números, por eso digo yo, las multiplicaciones también.

4C. Hugo (12,6) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Diferentes en su forma (señala su cara) y puede que en su estudio. *¿Cómo diferentes en su forma?* Hay maestros que son muy estrictos y otros muy buena gente, unos que son médicos acá. *¿Cómo médicos acá?* Mala onda éno?.

¿Todos los maestros son iguales o diferentes? ¿ En qué?

## DIFERENTES

Se encontraron las siguientes 4 categorías generales para esta pregunta:

- Categoría 1. Elementos perceptibles
- Categoría 2. Estilo de enseñanza
- Categoría 3. Campo de conocimiento
- Categoría 4. Integración

## DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Las diferencias se centran en características claramente perceptibles (aquí y ahora) que el alumno o alumna puede apreciar de primera instancia. Para marcar las diferencias, en las subcategorías, se manejan los siguientes elementos:

- 1A. Características físicas, ejemplo de estas son: alto/a, flaco/a, vestido, peinado, etc.
- 1B. Grados en que enseñan, las diferencias residen en que hay maestras y maestros de 1o., 2o., etc.
- 1C. Se hace mención a las características físicas y al grado en que las maestras y maestros enseñan.
- 1D. Se habla del comportamiento del maestro/a hacia el alumno, esto es, si es bueno, malo, regañón, pegalón, etc.
- 1E. Se combinan el comportamiento y las características físicas.
- 1F. Se mencionan las actividades que realizan maestras y maestros (como dejar tareas o trabajos) resaltando que dichas actividades tiene como fin que el alumno/a obtenga un beneficio.

Julia (10,7) 4o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Algunos son diferentes, algunos son iguales, son diferentes en la cara, en los pies, en las manos, en la ropa, porque luego unas si son iguales o se visten iguales y otras no, también en su personalidad. ¿Cómo en su personalidad? O sea, en su vida porque si se quieren vestir de una manera se visten y otras se visten de otra manera.*

2. Para establecer las diferencias se toma como característica la forma en que se transmiten los conocimientos (estilo de enseñanza): en esta categoría se manejan juicios valorativos del desempeño del rol. En las subcategorías encontradas se añaden los siguientes elementos:

- 2A. Método de enseñanza (escribe en el pizarrón, lee, dicta, etc.)
- 2B. Comportamiento hacia el alumno/a (buena/a, regañón/a, gritón/a, etc.)

9C. Características físicas (alto/a, pelo largo, corto, etc.)

9D. Características psicológicas (carácter, personalidad, etc.)

Claudia (12) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Algunos son diferentes en el método de enseñar, un maestro te puede enseñar de diferente forma y el otro de distinta. ¿Cómo de formas diferentes? Puede haber un maestro que te enseñe con juegos o diferentes formas y hay otros que no, que directamente así te enseñan.*

3. En esta categoría el elemento común es el campo o dominio de conocimiento manejado por el maestro o maestra, en palabras comunes y normales lo que los maestros y maestras enseñan (matemáticas, español, historia, etc.). En las subcategorías se menciona:

3A. Comportamiento hacia los alumnos (buena onda, cerrados, etc.)

3B. Habilidad para transmitir el conocimiento (facilidad para enseñar)

Juana (14,4) 5o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Diferentes porque no tienen la misma facilidad para enseñar, por ejemplo, un maestro de español no puede enseñar lo mismo que la maestra de historia, o un maestro de química lo que va enseñar lo de matemáticas. ¿Cómo en eso de la facilidad de enseñar? Comprender que los alumnos, al transmitir sus conocimientos, pueden adormilarse, o sea, que se les queden en la cabeza.*

4. Al señalar las diferencias se hace una integración de los elementos señalados en las categorías anteriores (características perceptibles, estilo de enseñanza, y campo de conocimiento). A diferencia de las respuestas de la categoría 1, los alumnos y alumnas son capaces de centrar su atención en elementos diversos y no claramente perceptibles. Se podría decir que aquí se empieza a tener noción de las causas y los procesos que dan origen a las diferencias. Tales causas o procesos se ven reflejados en las siguientes subcategorías:

4A. Se menciona el comportamiento hacia el alumno/a, la habilidad para transmitir el conocimiento y para controlar al grupo.

4B. Se toman en cuenta para establecer las diferencias la forma de enseñar, el comportamiento hacia el alumno/a y la complejidad de la información manejada en los diversos grados escolares.

4C. Los elementos manejados son las características físicas de los maestros/as, el comportamiento hacia el alumno/a, la forma de enseñar y la preparación del maestro/a.

Alejandra (13,10) 5o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Son diferentes tal vez en el modo de enseñar, tal vez unos tienen más facilidad de expresarse, de dar a conocer a sus alumnos sus ideas que otros, para otros es un poquito más difícil porque llegan con confianza y los alumnos les agarran mucha confianza y ya es más difícil que les entiendan porque todos estarían haciendo otra cosa, en cambio hay maestros que tienen más habilidad para controlar a un grupo y poder explicar mejor. ¿En algo más son diferentes? En su carácter, que unos te van a tratar con más respeto, porque si hay maestros que te sorprenden un poco por su manera de hablarte, es un poco dura y yo veo que en esos aspectos si deberían tener un poco de cuidado.*

Hugo (12,6) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Diferentes en su forma (señala su cara) y puede que en su estudio. ¿Cómo diferentes en su forma? Hay maestros que son muy estrictos y otros muy buena gente, unos que son medios acá. ¿Cómo medios acá? Mala onda uno?*

## FRECUENCIAS

Categorías	M	H	M	H	M	H	Σ
1. Elementos Percetibles	6	7	7	3	2	4	29
2. Estilo de Enseñanza	3	2	2	0	4	5	16
3. Campo de Conocimiento		1			3	1	5
4. Integración	1		1	1	1		4

## CATEGORÍA

La frecuencia mayor la obtienen las categorías que mencionan como aspectos diferenciadores características perceptibles [1 (29)] y donde se mencionan juicios valorativos sobre el desempeño del rol del maestro/a [2 (16)]. Por otro lado, las subcategorías que resultan son las que mencionan características perceptibles y comportamiento hacia el alumno/a [1D (16)] y el estilo de enseñanza del maestro/a [2A (10)].

## GÉNERO

Tanto mujeres como hombres tienden a establecer las diferencias entre los maestros y maestras de acuerdo a características físicas [1A (M 1, H 1)], comportamiento hacia el alumno o alumna [1D (M 10, H 6)], actividades realizadas que implican un beneficio para el niño o niña [1F (M 1, H 1)], estilo de enseñanza y comportamiento hacia el o la estudiante [2B (M 4, H 2)], y dominio del conocimiento y comportamiento hacia el alumnado [3A (M 2, H 2)]. Es importante hacer notar que el comportamiento hacia el alumno o alumna aparece con bastante frecuencia.

Por otro lado, son más hombres que mujeres los que mencionan como diferencias entre los maestros y maestras el estilo de enseñanza [2A (H 6, M 2)], y grados en que enseñan [1B (H 3, M 1)], siendo las características físicas [1A (2)], estilo de enseñanza y características físicas [2C (3)] y la conjugación de características físicas, comportamiento hacia el alumno o alumna, forma de enseñar y preparación del maestro/a [4C (1)] mencionadas solamente por el sexo masculino. Por su parte las mujeres son las únicas en mencionar a las características psicológicas [2D (3)], el dominio de conocimiento y la habilidad para transmitirlo [3B (1)], y la integración de elementos como el comportamiento hacia los y las estudiantes, habilidad para enseñar y mantenimiento de la disciplina [4A (1)] así como la forma de enseñar, comportamiento y



complejidad de la información manejada en los distintos grados [4B (2)] como los elementos que establecen las desigualdades entre docentes.

## GRADO

### 4o. Grado.

La mayoría de las alumnas y alumnos de 4o. grado, al establecer las diferencias, hablan de características perceptibles [1 (13)] resaltando aquellas que tiene que ver con cómo trata el maestro/a al alumno/a [1D (9)]. Otros elementos mencionados son los grados en los que enseñan los maestros/as [1B (2)], características físicas y grados escolares [1C (2)], comportamiento y características físicas [1E (1)], estilo de enseñanza [2A (2)], estilo de enseñanza y comportamiento hacia el alumno/a [2B (2)], características psicológicas [2D (1)], dominio de conocimiento [3A (1)] y la integración de la forma de enseñar, comportamiento y complejidad de la información manejada [4A (1)].

### 6o. Grado.

Para los alumnos/as de 6o. grado, al igual que en 4o., predominan las características perceptibles [1 (10)] resaltando el comportamiento hacia el alumno [1D (6)]. Otra categoría que también agrupa un número considerable de respuestas es la que señala juicios valorativos con respecto al desempeño del rol [2 (8)]. Respuestas de alumnos/as de 6o. grado se encuentran en las subcategorías 1A [características físicas (1)], 1B [grados en que enseñan (1)], 1E [comportamiento y características físicas (1)], 1F [actividades que implican un beneficio para el alumno (1)], 2A [estilo de enseñanza (5)], 2B [comportamiento hacia el alumno (2)], 2C [estilo de enseñanza y características físicas (1)], y 4B y 4C [integración (1)]. Cabe resaltar que al integrar los diversos elementos para señalar las diferencias existentes un alumno de este grado es el único que hace mención a la preparación del profesor.

### Secundaria.

Es importante señalar que en las respuestas de estudiantes de secundaria no parece haber una categoría definitoria, sin embargo la mayor concentración de respuestas se encuentra en la categoría 2 (9) que es la que menciona los juicios valorativos del desempeño del rol. Así mismo, los alumnos y alumnas de este grado son quienes más mencionan como diferencias el dominio de conocimiento [3A (4)]. Otros elementos definitorios de las diferencias son las características físicas [1A (1)], grados en que enseñan [1B (1)], comportamiento hacia el alumno/a [1D (3)], actividades que implican un beneficio para el alumno/a [1F (1)], estilo de enseñanza [2A (3)], estilo de enseñanza y comportamiento [2B (2)], características físicas [2C (2)], características físicas y psicológicas [2D (2)], e integración de elementos como el comportamiento, habilidad para enseñar y mantener la disciplina [4A (1)]. Por último cabe resaltar que los alumnos y alumnas de secundaria son los únicos que hacen mención a la habilidad del maestro para transmitir el conocimiento [3B (1) y 4A (1)].

## GRADO/GÉNERO

### 4o. Grado.

Tanto niñas y niños de 4o. grado comparten la noción de que lo que hace diferentes a los maestros y maestras es la manera en que los tratan [1D (M 4, H 5)]. En las subcategorías 1B [grados en que enseñan (2)], 3A [estilo de enseñanza (2)], y 3A [dominios de conocimiento y comportamiento (1)] son elementos mencionados solamente por los niños, mientras que las niñas son las únicas que mencionan las subcategorías 1C [características físicas y grados en que enseñan (1)], 1E [comportamiento y características físicas (1)], 2B [estilo de enseñanza y comportamiento (2)], 2D [características psicológicas (1)] y 4B [forma de enseñar, comportamiento y complejidad de la información manejada (1)].

### 6o. Grado.

Tanto alumnas como alumnos de 6o grado comparten la idea de que los profesores y profesoras son diferentes en cómo les tratan [1D (6)] y en su estilo de enseñanza [3A (5)]. Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de las mujeres son la 1A [características físicas (1)], 1B [grados en que enseñan (1)], 1F [actividades que implican un beneficio para el niño/a (1)] y 4B [forma de enseñar, comportamiento y complejidad de la información (1)]. Respuestas sólo de los hombres se encuentran en la 1E [comportamiento y características físicas (1)], 2B [estilo de enseñanza y comportamiento (2)], 2C [estilo de enseñanza y características físicas (1)] y 4C [características físicas comportamiento, forma de enseñar y preparación del maestro/a (1)].

Es importante señalar que mientras que la mayoría de las respuestas de las mujeres se centran en la categoría 1 [características perceptibles (7)], las de los hombres lo hacen en la categoría 2 [estilo de enseñanza (6)].

### Secundaria.

Ambos sexos señalan como diferencias el comportamiento hacia el alumno o alumna [1D (3)] y el dominio de conocimiento [3A (3)]. Por otro lado, mientras que en las subcategorías 2B [estilo de enseñanza y comportamiento hacia el alumno/a (2)], 2D [características psicológicas (2)], 3B [habilidad para transmitir el conocimiento (1)] y 4A [comportamiento, habilidad y disciplina (1)], se encuentran respuestas sólo del sexo femenino, en la 1A [características físicas (1A (1))], 1B [grados en que enseñan (1)], 1F [actividades benéficas para el alumno/a (1)], 2A [estilo de enseñanza (3)], y 2C [estilo de enseñanza y características físicas (2)], se encuentran respuestas solamente del sexo masculino.

## III. ¿TODOS LOS MAESTROS SON IGUALES O DIFERENTES? ¿EN QUÉ?

## IGUALES

¿Todos los maestros son iguales o diferentes? ¿En qué? Similitudes	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
	1. Características Percipibles. Las similitudes se establecen de acuerdo a características claramente percipibles.		1			2
1A. Sinónimos.						
1B. Sinónimos y desempeño del rol (enseñan).		2	4	3	3	3
1C. Características Físicas.	1					
1D. Características Psicológicas.	1					1
1E. Comportamiento hacia el alumno.	2				1	1
2. Transmisión de Conocimientos. Se hace mención a la transmisión de conocimientos:				1		1
2A. Específicos.						
2B. Lo mismo en el mismo grado.	2		2			
2C. Lo mismo a los mismos alumnos.	2					
2D. Existe un gusto/interés por enseñar.					1	
3. Conocimientos. Los maestros de un mismo grado poseen los mismos conocimientos.			1			
4. Estilo de Enseñanza. Se menciona la forma de enseñar y la relación que se establece con los alumnos.				1	1	
* No se aceptan similitudes.	2	5	3	5	3	4

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. José M. (10,6) 4o. ¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Si, en que son maestros, nada más.

1B. Héctor (11,7) 6o. ¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Iguales en que los dos son maestros, en que los dos nos enseñan.

1C. Anacdi (9,8) 4o. ¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Iguales en su forma, que si es hombre o mujer.

1D. Julio (13,6) Sec. ¿Todos los maestros son iguales o diferentes? Que tienen el mismo carácter porque nos tienen igual. ¿Qué es el carácter? Tiene dos significados: uno es el comportamiento y el otro es el proponerse lo que va a hacer sin arrepentirse.

1E. Stefany (10,5) 4o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Podrían ser iguales en su carácter, en que no nos pegan, en que nos tratan bien, en todo eso.

2A. Andrés (12,3) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Iguales en que enseñan las mismas cosas, en que dan los mismos estudios, las mismas explicaciones.

2B. Diana (11,7) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Iguales, algunos son diferentes porque son de otros grados, pero un profesor de un mismo grado si son iguales porque dan los mismos temas, dicen lo mismo y explican lo mismo.

2C. Anisbeth (9,10) 4o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* En que fueran los mismos. *¿Cómo los mismos?* Que tuvieran papás pero que no fueran tan ancinitos y sus papás les dirían cómo hacer las cosas y ya las harían igual. *¿Tendrían el mismo papa?* No. *¿Entonces?* Serían igual en hacer las mismas cosas. *¿Que cosas?* Enseñarles, los mismos maestros enseñan a los mismos alumnos que tiene el otro maestro.

2D. Elizabeth (14,4) 5to. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Todos tienen el mismo objetivo, quieren enseñar, quieren propiarnos.

3. Luis (11,11) 4o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Si, en su conocimiento, puede ser que los de 6o sepan más que los de 1o. ó 2o, o quién sabe a lo mejor los de primero saben más que los de 6o. nunca se sabe.

4. Omar (12,3) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Hay unos que se parecen en todos los aspectos, en cómo dan la información, cómo escriben, cómo están aquí en la escuela, hay unos que nomás se sientan a platicar con los maestros y otros no, comparten el mundo de los niños. *¿Cómo lo comparten?* Jugando con nosotros, platican o así.

¿Todos los maestros son iguales o diferentes? ¿ En qué?

## IGUALES

Las respuestas encontradas se agruparon en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Características perceptibles
- Categoría 2. Transmisión de conocimientos
- Categoría 3. Conocimientos
- Categoría 4. Estilo de enseñanza

## DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Las semejanzas se establecieron de acuerdo a aquello que se percibe claramente. En las 5 subcategorías encontradas se recogen los siguientes elementos:

- 1A. Sinónimos (los maestros/as son iguales en que son maestros/as)
- 1B. Sinónimos y desempeño del rol (son iguales porque son maestros/as y enseñan)
- 1C. Características físicas (hombres, mujeres, pelo largo o corto, etc.)
- 1D. Características psicológicas (llámense carácter, personalidad, etc.)
- 1E. Comportamiento hacia el alumno/a (se refiere a si el maestro/a les pega, grita, regaña, etc.)

Héctor (11,7) de: *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Iguales en que los dos son maestros, en que los dos nos enseñan.

Aivali (9,8) de: *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Iguales en su forma, que si es hombre o mujer.

2. A esta categoría la forman cuatro subcategorías donde el elemento común es la asignación del rol del maestro/a como transmisor/a de conocimientos. Al hablar de tal transmisión los alumnos y alumnas hacen referencia a aquello que perciben en su desempeño diario. Las subcategorías correspondientes a esta categoría son:

- 2A. Transmisión de conocimientos específicos (como enseñar a leer, escribir, sumar, etc.)
- 2B. Los maestros/as son iguales porque todos/as los de un mismo grado enseñan lo mismo (todos los maestros/as de primero enseñan lo mismo)
- 2C. Los maestros/as enseñan lo mismo a los mismos alumnos/as
- 2D. Existe un gusto o deseo por transmitir el conocimiento (son iguales en que les gusta enseñar)

Diana (11,7) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Iguales, algunos son diferentes porque son de otros grados, pero un profesor de un mismo grado si son iguales porque dan los mismos temas, dicen lo mismo y explican lo mismo.

Elizabeth (14,4) 5er. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Todos tienen el mismo objetivo, quieren enseñar, quieren prepararnos.

3. Se hace mención a los conocimientos que poseen los maestros/as. Aunque existe confusión acerca de la complejidad del conocimiento que se maneja en los diferentes grados, se tiene la idea de que el conocimiento de los maestros de un mismo grado debe ser uniforme.

Luis (11,11) 4o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Si, en su conocimiento, puede ser que los de 6o. sepan más que los de 1o. ó 2o., o quién sabe a lo mejor los de primero saben más que los de 6o. nunca se sabe.

4. Para definir las semejanzas se hace alusión a la forma en que el maestro desempeña su rol (cómo enseña), sin embargo, y a diferencia del estilo de rol mencionado en la pregunta anterior (donde se establece que los maestros/as son diferentes), aquí no se emiten juicios valorativos.

Omar (12,3) 6o. *¿Todos los maestros son iguales o diferentes?* Hay unos que se parecen en todos los aspectos, en cómo dan la información, cómo escriben, cómo están aquí en la escuela, hay unos que nomás se sientan a platicar con los maestros y otros no, comparan el mundo de los niños. *¿Cómo lo comparan?* Jugando con nosotros, platican o así.

## FRECUENCIAS

Categorías	M		H		T		Total
	M	H	M	H	M	H	
1 Características Perceptibles	4	4	4	3	6	5	26
2 Transmisión de Conocimiento	4		2	1	1	1	9
3 Conocimiento		1					1
4 Estilo de Enseñanza			1	1			2

## CATEGORÍA

La categoría con frecuencia mayor es la número 1, que establece como semejanza lo que los alumnos y alumnas pueden observar comúnmente [características perceptibles (26)]. La categoría que sobresale es que señala el uso de sinónimos y transmisión de conocimientos para establecer las igualdades entre los profesores/as [1B (16)].

## GÉNERO

La mayoría de las respuestas de alumnos y alumnas se centran en la categoría que señala características perceptibles como origen de las semejanzas entre los maestros/as [1 (H 12, M14)] resaltando la subcategoría donde se dice que los maestros/as son iguales en que son maestros/as y enseñan [1B (M 7, H9)]. Así mismo en las subcategorías 1D [características psicológicas (2)] y 4 [estilo de enseñanza (2)].

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de mujeres son la 1C [características físicas (1)], 2A [los maestros/as de un mismo grado enseñan lo mismo (4)], 2C [enseñan lo mismo a los mismos alumnos/as (2)], y 2D [les gusta enseñar (1)]. En la subcategoría 1E [comportamiento hacia el alumno/a] hay más respuestas de niñas (3) que de niños (1).

Por otro lado, las subcategorías 1A [sinónimos (3)], 2A [transmisión de conocimientos específicos (2)], y 3 [conocimientos (1)] son mencionadas solamente por los niños.

## GRADO

### 4o. Grado

Las respuestas de alumnos y alumnas de 4o. grado se centran en las categorías 1 [características perceptibles (8)] y 2 [transmisión de conocimientos (4)]. Respuestas de estos alumnos y alumnas se encuentran en las subcategorías 1A [sinónimos (1)], 1B [sinónimos y desempeño del rol (3)], 1C [características físicas (1)], 1D [características psicológicas (1)], 1E [comportamiento hacia el alumno/a (2)], 2B [enseñan lo mismo en el mismo grado (2)], 2C [lo mismo a los mismos alumnos/as (2)], y 3 [los maestros/as de un mismo grado poseen los mismos conocimientos (1)], siendo esta última, junto con la 1C [características físicas], exclusiva de este grado.

### 6o. Grado

La mayoría de las respuestas de este grado escolar se encuentran aglutinadas en la subcategoría 1B [sinónimos y desempeño del rol (7)]. Otras subcategorías donde aparecen alumnas y alumnos de este grado son la 2A [transmisión de conocimientos específicos (1)], 2B [lo mismo en el mismo grado (2)], y 4 [estilo de enseñanza (2)] siendo esta última exclusiva de este grado.

## Secundaria

De nuevo, y al igual que en los grados anteriores, la subcategoría representativa de este grado escolar es la 1B [sinónimos y desempeño del rol (6)]. En las subcategorías 1A [sinónimos (2)], 1D [características psicológicas (1)], 1E [comportamiento hacia el alumno/a (2)], 2A [transmisión de conocimientos específicos (1)] y 2D [gusto por enseñar (1)], siendo esta última exclusiva de este grado.

## GRADO/GÉNERO

### 4o. Grado

En 4o. grado los hombres tienden a hablar de semejanzas en términos de sinónimos [(1A (1)) y desempeño del rol (1B (3))], mientras que las mujeres hablan de características físicas [(1C (1)), psicológicas [(1D (1)) y comportamiento hacia el alumno/a [(1E (2))]. Por otro lado, mientras que las alumnas señalan las semejanzas en función de lo que los maestros/as enseñan y a quién se lo enseñan [(2B (2)) y (2C (2))], los alumnos lo hacen basándose en el conocimiento que el maestro/a posee [(3 (1))].

### 6o. Grado

Las alumnas y alumnos de 6o. grado establecen las semejanzas señalando sinónimos y el desempeño del rol [(1B (7)) además de señalar el estilo de enseñanza de los maestros/as. Para las mujeres de este grado las semejanzas estriban en que el maestro/a enseña lo mismo en el mismo grado [(2B (2))], mientras que para los hombres residen en que todos enseñan a leer y escribir [(2A (1))].

### Secundaria

Al igual que en los grados anteriores, niños y niñas mencionan la subcategoría 1B [sinónimos y desempeño del rol (6)], así como la 1E [comportamiento hacia el alumno (2)]. Mientras que las mujeres mencionan las subcategorías 1A [sinónimos (2)] y 2D [gusto por enseñar (1)], los hombres señalan la 1D [características psicológicas (1)] y la 2A [enseñan a leer y escribir (1)].



## IV. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE REUNIR UN BUEN MAESTRO?

¿Qué características debe reunir un buen maestro?	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Comportamiento Las características se centran en el comportamiento (bueno, no regaña, no pesa...) que debe tener el maestro con el alumno	5	5	2	4		
2. Estilo de Enseñanza Se hace mención al proceso de transmisión de conocimientos:		1	1	3		1
2A Enseñar bien (explicar, lento...)						
2B Comportamiento/Reacción hacia el alumno	4	4	3	2	4	5
2C Comportamiento hacia el alumno donde existe un interés porque el alumno obtenga un beneficio					1	1
2D Se menciona la necesidad de programar actividades y comportamientos hacia el alumno	1					
2E Un buen maestro es a su vez tiene un interés en recibir su trabajo (transmitir conocimientos) y que establezca reglas para mantener el orden						1
3. Conocimientos Un buen maestro es el que posee conocimientos:			1			
3A Establece relaciones (respeto, amistad...) con los alumnos				1		
3B Transmite los conocimientos, tiene un dominio de ellos y establece relaciones con los alumnos						
3C La transmisión de conocimientos debe ser de acuerdo a la "capacidad" del alumno. Dicha transmisión debe reunir un grado de objetividad				1		
4. Habilidades Se menciona la habilidad para transmitir el conocimiento y la relación que debe establecerse con los alumnos			1			
5. Preparación Se hace mención al proceso de preparación del maestro						1
5A Donde existe un interés por transmitir el conocimiento						
5B Posesión de conocimientos			1			
5C Transmisión de conocimientos y relación con los alumnos					2	
5D Habilidad para transmitir el conocimiento y relación con los alumnos					1	
5E Relación con los alumnos donde existe un respeto entre el maestro y el alumno					1	
5F Relación con los alumnos donde el maestro debe tener "conciencia" del papel que desempeña					1	

### EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Julia (10,7) 4o. ¿Qué características debe tener un buen maestro? M: maestra es bien mala, porque luego se sale y se va de chismosa con la directora. ¿Cómo sería una buena maestra? O sea, si fuera como tú: buena. ¿Cómo

como yo? Como tú no me has gritado. Entonces ¿cómo sería una buena maestra? No gritarnos, no regañarnos y que no se saliera a chismorrear con las otras maestras.

2A. Rocío (12,9) 6o. *¿Qué características debe tener un buen maestro? Que como todos enseñe pero que no quiera hacerlo todo rápido, que explique todo porque si no no lo vamos a entender.*

2B. José A. (10,6) 4o. *¿Qué características debe tener un buen maestro? Que nomás viniera a enseñar, que no nos pegara ni nada, pero que si nos regañara pero sin pegar.*

2C. Israel (14,6) 5to. *¿Qué características debe reunir un buen maestro? Sería alguien que te enseñara presionándote, pero no de tal manera de que "te voy a acusar con tu papá" o así, sino presionándote de tal manera que tú puedas salir mejor, cuando como en Psicología de "qué no puedes o qué", así.*

2D. Karina (10,8) 4o. *¿Qué características debe tener un buen maestro? Que no fuera muy enojón, que no les pegara a los niños y que les enseñara bien. ¿Cómo es eso de que les enseñara bien? Que cada día tuviera como una tabla y que les enseñara de cada materia un día, un día, o que se los repitiera una vez, o medio día así. Por ejemplo, entramos a las 8, que de las 8 hasta las 3 nos enseñara una materia y de las 3 hasta las 6:30 nos enseñara otra y así el otro día.*

2E. Noel (13,7) 5to. *¿Qué características debe tener un buen maestro? Desempeño en su trabajo, que enseñe bien, que falte de vez en cuando a su trabajo para que los alumnos no se aburran, pero en sí que se desenvuelvan en su trabajo y que tengan ganas de hacerlo porque si no no les va a hacerle en. ¿Cómo es eso de desenvolven en el trabajo? Poniendo reglas que se obedecieran, cuando haya oportunidad de jugar pues te juegas, en caso de no obedecer, poner un castigo o algo así.*

3A. Diana P. (12,1) 6o. *¿Qué características debe tener un buen maestro? Que sepa bien las cosas, que sea positivo con los niños, por ejemplo si un niño le dice al maestro "maestro", "ay no, que no sé que, séntate", y otro maestro le dice: "sí, séntate" y explica bien. ¿Cómo es eso de ser positivo? Que no le baje sus ideas, p. ej. el alumno dice que quiere ser maestro y si el maestro es positivo dice: "no pues sí, tienes que superarte más", y si es negativo le dice: "no, tú no vas a poder".*

3B. Claudia (12) 6o. *¿Qué características debe reunir un buen maestro? Que sepa todo lo relacionado con las materias, que le enseñe bien, que te saque de tus dudas. Identificarse bien con sus alumnos para saber cómo tratarlos. ¿Cómo se identifica con ellos? Conociéndoles más. ¿Cómo los conoce? Sabiendo todo lo referente a cómo son sus actividades, cómo es él. ¿Cómo hace el maestro para saber esas cosas? Observándolo cómo es él.*

3C. Hugo (12,6) 6o. *¿Qué características debe tener un buen maestro? O sea, debe ser estricto, debe de enseñar bien, debe llegar puntual y debe de componer el aspecto en el salón. ¿Cómo es eso de ser estricto? Ser fuerte con los alumnos, o sea, nos da un tiempo, p. ej. 5 minutos: "y si en 5 min. no me dan su trabajo los pongo cero", o día: "pasa al pizarón y hazme esta cuenta, palabra", o sea más estricto, y dejaria mucha tarea y nos enseñara más difícil y nos pediría más y más y más y nos expulsaría. ¿Eso es ser bueno? Sí. ¿Cómo te enseñaría bien? Tendría mucho conocimiento, como les digo ahorita, nos forzaria a nuestra capacidad que tenemos de*

estudio. *¿Cómo es esa capacidad?* Hay gente que le enseñan algo y lo aprende rápido, pero hay otros niños que lo ven y tienen tubos y no entienden bien, hay que explicárselos bien y todo.

4. M. Eugenia (11,11) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Que comprendiera a los niños, que escuchara, que supiera enseñar.

5A. Eder (14,1) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Tener una enseñanza capacitada, tener ganas de que les enseñe a sus alumnos y tener muchas ganas de venir a la escuela para enseñarnos. *¿Cómo es eso de enseñanza capacitada?* Sería como enseñar muy bien lo que se sepa, que ya lo haya aprendido desde pequeño y lo venga a enseñar a los demás.

5B. Diana (11,7) 6o. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Estudiando, pasando por la escuela y, pues tener una atención hacia las escuelas. Que tenga entendimiento y que nos lo vayan a dar a nosotros. *¿Cómo es eso de entendimiento?* O sea, que ellos sepan lo que significa una palabra rara y nosotros no y ya nos las explica mejor y ya nos dice lo que significa.

5C. Lucero (13,11) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Uno que haya estudiado bien, que te brinde bien las clases, por otra parte que te ayuden en tus problemas, las cuentas y te ayudan porque reprobaste, hay unos que te tienen en cuenta, no hay preferencias y te lo explican bien y te dan los libros van a ser las cosas para que tú las entiendas y que te diga que participe todo el grupo y no nada más los que quiera él.

5D. Juana (14,4) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* En primera tener buenos estudios para que pueda enseñar, luego que tenga facilidad para enseñar la materia que va a dar, y luego tener paciencia, o sea, no desesperarse con los alumnos, sobre todo con los de preescolar. Un mal maestro te dice: "no puedes leer de tal página a tal página", y te dice "te entendiste", "no pues no", "pues sígueme leyendo", o sea, que no te apoye en tu conocimiento. *¿Cómo te ayuda?* Cuando nosotros tengamos una duda fuera de clase para que nos explique mejor, y si no le entendemos, en clase decíselo para que nos explique a todos.

5E. Alejandra (13,10) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Que siempre se esté preparando más, que ponga un respeto en el salón de clases, tanto del maestro al alumno como del alumno al maestro, y también que se prepare uno?, y en ocasiones que hable contigo. *¿Cómo se da ese respeto?* Primero no gritándole el maestro al alumno, ha maestros que si te gritan y para mí es una falta de respeto, porque no te dejan explicar algo porque a veces dicen, "yo soy el maestro" y como que te quieren dar a entender que ellos son la autoridad en el salón, y tal vez lo sean, pero también los alumnos tenemos ciertos derechos.

5F. Ana Lilia (13,7) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Ser estudioso, comprender a los alumnos, no llamarlos la atención muy drástica, ser más abusados porque ahorró nos tocó un maestro y es bien menso. *¿Qué es ser abusado?* Yo pienso que es saber lo que está haciendo, o sea que se da cuenta de lo que está pasando o algo así.

## ¿Qué características debe reunir un buen maestro?

A continuación se presentan las categorías establecidas para esta pregunta:

- Categoría 1. Comportamiento
- Categoría 2. Estilo de enseñanza
- Categoría 3. Conocimientos
- Categoría 4. Habilidades
- Categoría 5. Proceso educativo

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Las características están centradas en el alumno/a, esto es, cómo se comporta el maestro/a con sus estudiantes (si existe un buen trato o no, si hay regaños, gritos golpes, etc.).

Julia (10,7) 4o. *¿Qué características debe tener un buen maestro? M. maestra es bien mala, porque luego se sale y se va de chismosa con la directora. ¿Como sería una buena maestra? O sea, si fuera como tú, buena. ¿Cómo como yo? Como tu no me has gritado. Entonces ¿cómo sería una buena maestra? No gritarnos, no regañarnos y que no se saliera a chismoscar con las otras maestras.*

2. El elemento común es la transmisión de conocimientos (un buen maestro o maestra es quien enseña a sus alumnas y alumnos). Tal transmisión está acompañada de

2A. Juicios de valor (enseña bien, mal, lento, explica, etc.)

2B. Comportamiento hacia el alumno o alumna (como los trata)

2C. Interés porque el alumno/a aprenda (el maestro/a regaña porque es una forma de presionar a los niños/as para que aprendan)

2D. Programación de actividades (un buen maestro/a es quien planea sus clases)

2E. El buen maestro o maestra es el que desempeña el rol de transmisor de conocimientos y mantenedor de la disciplina.

Karina (10,8) 4o. *¿Qué características debe reunir un buen maestro? Que no fuera muy enojón, que no les pegara a los niños y que les enseñara bien. ¿Como es eso de que les enseñan bien? Que cada día tuviera como una tabla y que les enseñara de cada materia un día, un día, o que se los repitiera una vez, o medio día así. Por ejemplo, entramos a las 2, que de las 2 hasta las 3 nos enseñaría una materia y de las 3 hasta las 6:30 nos enseñaría otra y así el otro día.*

Noté (13,7) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Desempeño en su trabajo, que enseñe bien, que falte de vez en cuando a su trabajo para que los alumnos no se aburran, pero en sí que se desenvuelvan en su trabajo y que tengan ganas de hacerlo porque si no no lo va a hacer bien. *¿Cómo es eso de desempeño en el trabajo?* Poniendo reglas que se obedecieran, cuando haya oportunidad de jugar pues se juega, en caso de no obedecer, poner un castigo o algo así.

3. En esta categoría se menciona que para que el maestro/a pueda desempeñar el rol de instructor debe poseer conocimientos. En las subcategorías se mencionan elementos como:

3A. Relaciones de amistad e interés por los alumnos/as

3B. El buen maestro/a es quien domina el conocimiento, lo transmite y se interesa por el alumnado.

3C. La transmisión de conocimientos debe estar diseñada de acuerdo a la "capacidad" del alumno/a. Dicha transmisión debe seguir un grado ascendente de complejidad

Claudia (12) G. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Que sepa todo lo relacionado con las matemáticas, que te enseñe bien, que te saque de tus dudas. Identificarse bien con sus alumnos para saber cómo *tratales*. *¿Cómo se relaciona con ellos?* Conociéndolos más. *¿Cómo los conoce?* Sentirlos todo lo referente a cómo son sus actividades, cómo es él. *¿Cómo hace el maestro para saber esas cosas?* Observándolos cómo es él.

Hugo (12,6) G. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* O sea, debe ser estricto, debe de enseñar bien, debe llegar puntual y debe de componer el aspecto en el salón. *¿Cómo es eso de ser estricto?* Ser fuerte con los alumnos, o sea, nos da un tiempo, por ej. 5 minutos: "y si en 5 min. no me dan su trabajo les pongo cero", o diría: "pase al pizarrón y hazme este sumita, restita", o sea más estricto, y decirle mucha tarea y nos enseñaría más difícil y nos pediría más y más y más y nos expulsaría. *¿Eso es ser bueno?* Sí. *¿Cómo te enseñara bien?* Tendría mucho conocimiento, como los digo ahí, nos forzaba a nuestra capacidad que tenemos de estudio. *¿Cómo es esa capacidad?* Hay gente que te enseñan algo y lo aprende rápida, pero hay otros niños que lo ven y tienen titubeos y no entienden bien, hay que explicárselos bien y todo.

4. La condición para transmitir el conocimiento es poseer una habilidad (que sepa enseñar o explicar), aparte de mencionar la relación que se establece con las alumnas y alumnos.

M. Eugenia (11,11) Sec. *¿Qué características debe tener un buen maestro?* Que comprendiera a los niños, que escuchara, que supiera enseñar.

5. Para definir a un buen maestro o maestra se señala su proceso de preparación. En las subcategorías se resaltan los siguientes elementos:

5A. Interés por enseñar

5B. Tener conocimientos

5C. Enseñar a los alumnos y alumnas e interesarse por ellos (relacionarse con los y las estudiantes)

5D. Habilidad para enseñar y relación con los alumnos/as.

5E. Relación con los alumnos/as donde existe un respeto del alumno/a hacia el maestro/a

5F. Relación con los alumnos/as donde el maestro/a debe estar consciente del papel que desempeña (debe tener consciencia de lo que es ser maestro/a).

Juana (14,4) Sec. *¿Que características debe tener un buen maestro? En primera tener buenos estudios para que pueda enseñar, luego que tenga facilidad para enseñar la materia que va a dar, y luego tener paciencia, o sea, no desesperarse con los alumnos, sobre todo con los de preescolar. Un mal maestro te dice: "no pues léete de tal página a tal página", y te dice "te entendiste", "no pues no", "pues síguelo leyendo", o sea, que no te apoya en tu conocimiento. ¿Cómo te apoya? Cuando nosotros tengamos una duda tratar de decirselo para que nos explique mejor, y si no le entendemos, en clase decirselo para que nos explique a todos.*

Alejandra (13,10) Sec. *¿Que características debe reunir un buen maestro? Que siempre se esté preparando más, que ponga un respeto en el salón de clases, tanto del maestro al alumno como del alumno al maestro, y también que se prepare uno?, y en ocasiones que hable contigo. ¿Cómo sería ese respeto? Primero no gritándole al maestro al alumno, hay maestros que si te gritan y para mí es una falta de respeto, porque no te dejan explicar algo porque a veces dicen: "yo soy el maestro" y como que te quieren dar a entender que ellos son la autoridad en el salón, y tal vez lo sean, pero también los alumnos tenemos ciertos derechos.*

## FRECUENCIAS

Categorías	1		2		3		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Comportamiento	5	5	2	4			16
2. Estilo de Enseñanza	5	5	4	5	5	9	33
3. Conocimientos			2	1			3
4. Habilidades			1				1
5. Preparación			1		5	1	7

## CATEGORÍA

La categoría representativa es la número 2, donde existe un juicio valorativo acerca de la transmisión de conocimientos que realiza la maestra o maestro [enseña o explica "bien" (33)]. Otra categoría que resalta es la número 1, donde la definición se basa en cómo se trata al alumno/a (16). Las subcategorías sobresaliente es la 2B [comportamiento hacia el alumno y transmisión de conocimientos (22)].

## GÉNERO

Las respuestas de niñas y niños se centran en las categorías 1 [comportamiento (M 7, H 9)] y 2 [estilo de enseñanza (M 13, H 14)] resaltando la subcategoría 2B [enseña y se interesa por los alumnos/as (M 11, H 11)]. En cuanto a los juicios valorativos (2A), los niños tienden a acentuarlos más (5) que las mujeres (1). Por otro lado, las mujeres son las únicas que hablan de la necesidad de programar actividades [2D (1)], posesión y dominio de los conocimientos [2A (1), 3B (1) y 5B (1)] y las relaciones que los maestros/as establecen con alumnos y alumnas [3A (1), 3B (1), 5C (2), 5D (1), 5E (1) y 5F (1)]. Para los hombres un buen maestro o maestra es el que toma en cuenta la capacidad del alumno/a [3C (1)] y al que le gusta enseñar [5A (1)]. Finalmente, son más niñas las que señalan que un buen maestro/a debe tener una buena preparación [5 (M 6, H 1)].

## GRADO

### 4o. Grado

Las respuestas de alumnos y alumnas de 4o grado se encuentran agrupadas en las categorías 1 [comportamiento (10)] y 2 [estilo de enseñanza (10)] resaltando en esta última la subcategoría 2B [transmisión de conocimientos y comportamiento (8)].

### 6o Grado.

Al igual que en el grado anterior aquí las categorías representativas son la 1 [comportamiento (6)] y 2 [estilo de enseñanza (9)]. De nuevo, la categoría que resalta es la 2B [comportamiento (5)], encontrándose en ambas categorías respuestas tanto de niñas como de niños.

En las subcategorías 2A [saber cosas e interesarse por el alumno/a (1)], 3B [dominar los conocimientos que se transmiten (1)], 4 [habilidad para enseñar (1)] y 5B [preparación y conocimientos del maestro/a (1)] se encuentran respuestas solo de las mujeres, mientras que del sexo masculino sólo se encuentran en la 3C [enseñar de acuerdo a la capacidad del alumno/a (1)].

### Secundaria

La categoría representativa de las alumnas y alumnos de secundaria es la 2 [estilo de enseñanza (14)], resaltando, al igual que en los grados anteriores, la subcategoría 2B [comportamiento (9)]. Respuestas de estudiantes de este grado escolar se encuentran en las subcategorías 2A [enseña bien/mal (1)], 2C [beneficio para el alumno (3)], 2E [interés por enseñar (1)] y en todas las subcategorías de la categoría 5 [preparación del maestro/a (6)]. El que estudiantes de secundaria sean los únicos (exceptuando a una alumna de 6o), que hacen mención a la preparación del maestro (cat. 5), puede indicar que es en este nivel donde se empieza a tomar en cuenta los procesos que subyacen al desempeño del rol.

## GRADO/GÉNERO

### 4o Grado.

Tanto niñas como niños están de acuerdo al afirmar que un buen maestro/ es quien se porta bien con sus estudiantes [1 (10) y 2B (8)]. Por otro lado, el sexo masculino es el único que hace juicios valorativos sobre el desempeño del maestro [2A (1)], mientras que el sexo femenino señala la necesidad de programar actividades [2D (1)].

### 6o. Grado.

Respuestas tanto de niñas como de niños se encuentran representadas en las categorías que mencionan el comportamiento del maestro hacia el alumno o alumna [1 (6) y 2B (5)].

En las subcategorías 3A [haber cosas e interesarse por el alumno/a (1)], 3B [dominar los conocimientos que se transmiten (1)], 4 [habilidad para enseñar (1)] y 5B [preparación y conocimientos del maestro/a (1)] sólo se encuentran respuestas de las mujeres, mientras que en la 3C [enseñar de acuerdo a la capacidad del alumno/a (1)] se encuentran sólo de hombres.

### Secundaria.

Tanto mujeres como hombres se encuentran representados en las categorías 2B [comportamiento (9)] y 2C [beneficio para el alumno (3)]. Por otro lado las mujeres son las que agrupan en las subcategorías 5C [relación con los alumnos(1)], 5D [habilidad(1)], 5E [respeto del alumno/a hacia el maestro/a (1)] y 5F [conciencia del rol (1)]. Todas mencionan que un buen maestro/a es quien tiene una preparación adecuada.

Las subcategorías donde se encuentran agrupadas respuestas sólo de hombres son la 2A [juicios de valor (1)], 2E [gusto por enseñar y mantener la disciplina (1)] y 5A [preparación y gusto por enseñar (1)].



## VI. ¿QUÉ ES UN ALUMNO?

¿Qué es un alumno?	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Términos Asociados			1			
2. Características Percipibles Se hace mención a características claramente perceptibles						1
2A. La parte de un grupo						
2B. El que asiste a la escuela sin un fin específico	1	1		1		1
2C. El que asiste a la escuela con un fin inmediato (aprender)			1		1	
3. Receptor de Conocimientos Se define al alumno como el que recibe conocimientos	4	1	3	1	2	4
3A. De otro (maestro/profesor)						
3b. Como un objeto			2		1	
4. Realización de Actividades El alumno es el que realiza actividades			1		2	
4A. Compuestamente						
4B. Sin un fin específico			1	3	1	1
4C. Específicas (matemas)	3					1
4D. Con un fin a largo plazo	2				1	
5. Intencionalidad Se menciona la intencionalidad o deseo del alumno por recibir conocimientos			2	3		1
6. Esfuerzo (participación) El alumno tiene que realizar un esfuerzo por asimilar lo que el maestro le enseña			1		2	2
7. Doble Conceptualización Se hace una distinción entre el concepto que tiene el maestro y el concepto del alumno				1		

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Juana (12,9) 6o. ¿Qué es un alumno? Una persona.

2A. Noel (13,7) Sec. ¿Qué es un alumno? Un alumno es una parte de un grupo, una de tantas personas a las que el maestro educa. Hay alumnos destacados, otros no tan destacados y hay unos que de plano no la hacen.

2B. Pedro (11,11) 6o. ¿Qué es un alumno? Alumnos son los niños que van en la escuela y son los niños del profesor.

2C. Javier (9,9) 4o. *¿Qué es un alumno?* Un niño que viene a estudiar.

3A. Valery (9,7) 4o. *¿Qué es un alumno?* Un alumno es cuando los maestros les enseñan a los alumnos. *Si, pero ¿qué es un alumno?* Los que aprenden de los maestros.

3B. José (9,11) 4o. *¿Qué es un alumno?* Es un niño que tiene que aprender las cosas que le enseñan.

4A. Jesús (12,2) *¿Qué es un alumno?* Un alumno que se porta bien, que sea buen alumno *¿Qué es portarse bien?* Que no ande diciendo groserías ni haciendo travесuras en el salón.

4B. Miguel (12,6) 6o. *¿Qué es un alumno?* Es el que se dedica a estudiar, cuando no tenga nada que hacer, que se ponga a leer un libro.

4C. Adriana (14,7) Sec. *¿Qué es un alumno?* Es una persona que viene, que está estudiando, que viene a aprender las cosas a la escuela. *¿Que cosas aprende?* Varias materias, como química, civismo, todo.

4D. Stefany (10,5) 4o. *¿Qué es un alumno?* Es un niño que va a aprender para llegar a ser algo en la vida, para ser un maestro, un licenciado (lic). *¿Que es ser algo en la vida?* Que llegue a obtener una carrera. *Si alguien no obtiene una carrera ¿pueden ser alguien en la vida?* Si, porque algunos aunque no hayan estudiado pueden ser vendedores o lavar las calles, algo así. *¿Entonces que es ser alguien la vida?* Poder trabajar.

5. Diana (12,1) 6o. *¿Qué es un alumno?* Una niña o niño que quiere aprender a escribir, a leer, a sumar, a restar.

6. Israel (14,6) Sec. *¿Qué es un alumno?* Una persona que trata de captar todo lo que el maestro le trata de enseñar. *¿Qué es eso de captar?* Trata de razonarlo, entendiendolo bien para poderlo aplicar después a estas situaciones.

7. Omar (12,3) 6o. *¿Qué es un alumno?* ¿Para mí o para los maestros? *Para ti.* Un alumno es un estudiante que viene a la escuela, si estudia o no estudia. *¿Qué es un estudiante?* Que aprende todas las cosas así, sin que se las estén recordando a cada rato, sino que ya las razona todas. *¿Para un maestro que es un alumno?* Como un hijo, porque por decir, la maestra le ayuda a su hijo a hacer una tarea y así pasa con nosotros, nuestra maestra nos ayuda a que comprendamos más las cosas y a hacerlas bien.

### ¿Qué es un alumno?

Las respuestas obtenidas a esta pregunta se agruparon en siete categorías generales con sus correspondientes subcategorías:

- Categoría 1: Términos Asociados
- Categoría 2: Características Percipibles
- Categoría 3: Receptor de Conocimientos
- Categoría 4: Realización de Actividades
- Categoría 5: Intencionalidad
- Categoría 6: Esfuerzo (participación)
- Categoría 7: Doble Definición

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Para definir lo que es un alumno o alumna se recurre al uso de términos asociados como: niño o niña, persona, y sinónimos (un alumno es un alumno) etc.

Juana (12,9) ó: ¿Qué es un alumna? Una persona.

2. La definición se basa en lo que se puede llamar aspectos de primera mano, aquello que es comúnmente observado (percibido). Las subcategorías encontradas mencionan al alumno/a como:

- 2A. Parte de un grupo. Se sitúa al alumno o alumna dentro del ambiente escolar formando parte de un grupo.
- 2B. El alumno o alumna es quien va a la escuela sin que se mencione la finalidad específica de la asistencia escolar (no se dice a qué va).
- 2C. Aquí se reconoce que las alumnas y alumnos van a la escuela a aprender (fin inmediato).

Pedro (11,11) ó: ¿Qué es un alumno? Alumnos son los niños que van en la escuela y son los niños del profesor.

3. El elemento común de las respuestas agrupadas en esta categoría es la recepción de conocimientos. En palabras comunes y normales el alumno/a es quien aprende. Las subcategorías señalan que:

- 3A. El alumno/a es quien aprende de otro (llámese maestro o persona).
- 3B. Deber. La alumna/o es quien tiene el deber de aprender.

Valery (9,7) 4o. *¿Qué es un alumno?* Un alumno es cuando los maestros les enseñan a los alumnos. *Si, pero ¿qué es un alumno?* Los que aprenden de los maestros

4. Se hace mención a las actividades que se realizan dentro de la escuela. Al igual que en la categoría 2, dichas actividades se basan en lo que los niños y niñas observan cotidianamente en el salón de clases. las subcategorías correspondientes a esta categoría son:

4A. Comportamiento (obediencia). El alumno o alumna es quien hace todo lo que le dice el maestro/a, se porta bien, no hace lo enojar, etc.

4B. Las actividades realizadas no tienen un fin específico (se hacen así porque sí)

4C. Se realizan actividades específicas como hacer la tarea, leer, escribir, trabajar dentro del salón de clases, estudiar, etc.

4D. Hay quienes consideran que realizar actividades escolares tienen una finalidad futura (ser alguien en la vida), que no una aplicación.

Jesús (12,2) *¿Qué es un alumno?* Un alumno que se porta bien, que sea buen alumno. *¿Qué es portarse bien?* Que no ande diciendo que señas ni haciendo travesuras en el salón.

Miguel (12,6) 6o. *¿Qué es un alumno?* Es el que se dedica a estudiar, cuando no tenga nada que hacer, que se ponga a leer un libro.

5. A diferencia de la categoría anterior donde el alumno/a es definido como quien realiza actividades o recibe conocimientos sin más ni más, en esta categoría se menciona cierta intencionalidad de la niña o niño por recibir conocimientos o realizar actividades (el alumno/a es quien quiere aprender).

Diana (12,1) 6o. *¿Qué es un alumno?* Una niña o niño que quiere aprender a escribir, a leer, a sumar, a restar.

6. En esta categoría se habla de la participación de la alumna/o dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se tiene que hacer algo (esfuerzo) por adquirir el conocimiento que el maestro o maestra transmite. A diferencia de las categorías anteriores en ésta se habla de la utilidad futura de lo que se aprende.

Isaíel (14,6) 5ec. *¿Qué es un alumno?* Una persona que trata de captar todo lo que el maestro le trata de enseñar. *¿Qué es eso de captar?* Tratar de razonarlo, entenderlo bien para poderlo aplicar después a otras situaciones.

7. Lo importante de esta categoría es que el alumno hace una distinción entre el concepto que tiene el estudiante de su propio rol y que es diferente al concepto que poseen las maestras y maestros. Se reconoce que pueden existir dos interpretaciones de un mismo rol o concepto.

Omar (12,3) 6o. *¿Qué es un alumno? Para mí o para los maestros? Para ti.* Un alumno es un estudiante que viene a la escuela, si estudia o no estudia *¿Qué es un estudiante? Que aprende todas las cosas así, sin que se las estén recordando a cada rato, sino que ya las razona todas.* *¿Para un maestro qué es un alumno?* Como un hijo, porque por decir, la maestra le ayuda a su hijo a hacer una tarea y así pasa con nosotros, nuestra maestra nos ayuda a que comprendamos más las cosas y a hacerlas bien.

## FRECUENCIAS

Categorías	M		H		Totales	
	M	H	M	H	M	H
1. Términos asociados			1			1
2. Características Percipibles	1	0	0	0	0	7
3. Reconocer los Componentes	4	3	3	0	4	18
4. Realización de Actividades	5	0	3	3	1	17
5. Intencionalidad		0	3		1	0
6. Esfuerzo (participación)		1	0	5	2	10
7. Doble Definición			1			1

## CATEGORÍA

Las categorías que obtienen la frecuencia mayor son las que definen al alumno/a como quien recibe conocimientos [3 (18)] y realiza actividades escolares [4 (17)]. Cabe mencionar que en ninguna de estas categorías se menciona la intencionalidad, deseo o participación activa en lo que el niño/a hace ni la finalidad (a excepción de la subcategoría 4D) o aplicación de lo que se aprende. Por último, la subcategoría que sobresa es la que menciona que el alumno/a es quien aprende lo que el maestro/a le enseña.

## GÉNERO

En las subcategorías 1 [términos asociados (1)], 4C [realización de actividades específicas (4)] y 4D [realización de actividades con un fin a largo plazo (3)] se encuentran respuestas exclusivamente del sexo femenino, mientras que en las subcategorías 2A [alumno/a es la parte de un grupo (1)], 2B [quien asiste a la escuela sin un fin específico (3)], 2C [con un fin inmediato (2)], 3B [quien tiene que aprender (3)], 4A [actividades escolares y obediencia (3)] y 7 [doble definición (1)] se encuentran sólo respuestas del sexo masculino.

Por otro lado, tanto niñas como niños están de acuerdo en definir al alumno/a como quien: recibe conocimientos de los maestros y maestras [3A (15)], realiza actividades sin un fin específico [4B (6)],

tiene la intención o deseo de recibir conocimientos [5 (6)] y realiza un esfuerzo por asimilar lo que el maestro le enseña [6 (10)].

## GRADO

### 4o. Grado

Las subcategorías que aislan la mayor cantidad de respuestas de las alumnas y alumnos de 4o. grado son la 3 [receptor de conocimientos (7)] y 4 [realización de actividades escolares (7)].

Respuestas de este grado se encuentran en las subcategorías 2B [asiste a la escuela sin un fin específico (2)], 2C [con un fin inmediato (1)], 3A [recibe conocimientos de otro (5)], 3B [recibe conocimientos como un deber (2)], 4A [realiza actividades escolares y obedece (1)], 4B [realiza actividades sin un fin específico (1)], 4C [realiza actividades específicas (3)], 4D [con un fin a largo plazo (2)], 5 [intencionalidad (2)] y 6 [realiza un esfuerzo (1)].

### 6o. Grado

Al igual que en el grado anterior las categorías definitorias de este grado son la 3 [receptor de conocimientos (5)] y 4 [realización de actividades (6)].

Los niños y niñas de este grado definen al alumno/a como quien asiste a la escuela sin un fin específico [2B (1)], con un fin inmediato [2C (1)], quien recibe conocimientos de un maestro [3A (4)], cuyo deber es aprender lo que el maestro/a le enseña [3B (1)], quien realiza actividades escolares y obedece [4A (2)], sin un fin específico [4B (4)], tiene deseos o intención de aprender [5 (3)] y se esfuerza por asimilar lo que le enseñan [6 (2)]. El uso de términos asociados para definir el rol [1 (1)] y el señalar que las concepciones de maestros y estudiantes, acerca de lo que es un alumno/a, son diferentes [7 (1)] son reportados solamente en este grado.

### Secundaria

Las categorías donde se agrupan mayormente las respuestas de las alumnas y alumnos de secundaria son en las que se define al alumno/a como quien recibe conocimientos del maestro [3A (6)] y quien tiene que realizar un esfuerzo por asimilar lo que le enseñan [6 (7)] siendo esta última la que contiene más respuestas de este grado que de los anteriores.

Subcategorías donde se pueden encontrar también respuestas de este grado son la 2B [asiste a la escuela sin un fin específico (1)], 4B [realiza actividades sin un fin específico (1)], 4C [actividades específicas (2)], 4D [con un fin a largo plazo (1)] y 5 [intencionalidad (1)]. El definir al alumno/a como la parte de un grupo [2A (1)] es exclusivo de este grado.

## GRADO/GÉNERO

## 4o. Grado.

Tanto hombres como mujeres de este grado escolar definen al alumno/a como quien asiste a la escuela sin un fin específico [2B (2)]. Las mujeres son las que dicen que es quien realiza actividades específicas [4C (3)] y con un fin a largo plazo [4D (2)]. Por otro lado, son más las mujeres para los que un alumno/a es quien recibe conocimientos de la maestra/o [3A, M (4), H (1)]. Finalmente, son los hombres quienes lo definen como quien va a la escuela a aprender cosas con un fin inmediato [2C (1)], quien tiene que aprender lo que le enseñan [3B (2)], realiza actividades escolares y obedece [4A (1)], tiene intención e deseo de aprender [5 (2)] y se esfuerza por asimilar lo que le enseñan [6 (1)].

## 6o. Grado

Son más mujeres que hombres de este grado quienes definen al alumno/a como quien recibe conocimientos del maestro/a u otra persona [3A M (3), H (1)] y realiza actividades sin un fin específico [4B M (3), H (1)]. Por otro lado, mientras que las mujeres definen al estudiante utilizando términos asociados [1 (1)] y resaltando la intencionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje [5 (3)], los hombres lo definen como quien va a la escuela sin un fin específico [2B (1)], con un fin inmediato [2C (1)], quien tiene que aprender lo que le enseñan [3B (1)], realiza actividades y obedece [4A (2)], esforzarse por asimilar lo que le enseñan [6 (3)] y, por último, son los niños los que señalan la diferencia entre el concepto del maestro/a y del alumno.

## Secundaria

En este grado las mujeres son las que definen al alumno/a como quien realiza actividades sin un fin específico [4B (1)], con un fin a largo plazo [4D (1)] y encontrándose un mayor de número de alumnas quienes mencionan que estudiante es quien se esfuerza por asimilar el conocimiento [6, M (5), H (2)].

Para los hombres es la parte de un grupo [2A (1)], quien asiste a la escuela sin un fin específico [2B (1)] y como quien tiene intención de aprender [5 (1)].

Por último, tanto mujeres como hombres definen al alumno a alumna como quien aprende del maestro/a [3A (6)] y realiza actividades escolares específicas [4C (2)].

## VII. ¿TODOS LOS ALUMNOS SON IGUALES O DIFERENTES? ¿EN QUÉ?

## IGUALES

¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? ¿En qué? Similitudes	4o		6o		8o	
	M	H	M	H	M	H
1. Características Percetibles. Las similitudes se establecen en relación a características claramente perceptibles.	1		1		1	
1A. Características compartidas por todos (son humanos)						
1B. Características Físicas	0					
1C. Características Físicas y Asistencia a la Escuela						1
1D. Gustos/Juegos		1				
1E. Lugar que ocupan en el salón (espacios asignados)						1
1F. Se hace mención a la recepción de conocimientos			1	1		
1G. Metas y objetivos			1		1	
2. Actividades Escolares. Se hace mención de las actividades escolares (aprender/estudiar)			3	1	1	1
2A. Amistad y compañerismo						
2B. Como un derecho/obligación		1			1	
3. Obediencia. Las similitudes residen en el comportamiento (obediencia/respeto) hacia el maestro.	4				1	
3A. Sin otro elemento						
3B. Gusto por estudiar				1		
3C. Habilidades	1		1			
4. Características Psicológicas. Mención de características Psicológicas	1					2
4A. Asistencia a la escuela						
4B. Todos aprenden lo mismo					1	
5. Conocimientos. Se hace mención a la posesión de conocimientos					1	1
6. Procesos Psicológicos. Se mencionan los procesos psicológicos (razonar, comprender...)				1		1
* No se aceptan similitudes	1	5	3	6	3	5

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Rocio (12,9) 6o. ¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? Iguales en que son humanos

1B. Julia (10,7) 6o. ¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? No, hay veces que son gemelos y son iguales.



1C. Alfredo (14,7) *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Tal vez sí, en que todos vienen a la escuela, todos vienen uniformados, que vienen a estudiar.

1D. José A. (9,11) 4o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Sí, o sea, si les gusta el mismo juego, fútbol, basquetbol, lo que sea.

1E. Luis (13,7) 5to. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Sí, haga de cuenta que está el bien y el mal, todos los que son inteligentes están en un lugar y todos los que tienen problemas y eso están en otro. *¿En qué lugar?* Los inteligentes hasta adelante, ponen atención, no echan relajo, los que tienen problemas los mandan a la dirección, les mandan reportes y así.

1F. Diana (11,7) 6o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Sí, porque a todos nos enseñan lo mismo nada mas que en diferentes grados. *¿Qué les enseñan?* Nos enseñan a leer, a escribir, a sumar, a hacer muchas actividades, nosotros ya sabemos, pero los niños de 1o. apenas están aprendiendo a leer, a sumar y a restar.

1G. Elizabeth (14,3) 5to. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Yo pienso que la gran mayoría tenemos una meta, todos tienen ganas de estudiar, todos tenemos una meta fija que es la de prepararnos.

2A. Roxana (11,5) 6o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Iguales en el compañerismo. *¿Cómo en el compañerismo?* En que nosotros necesitamos de una persona para sentirnos bien, que si estamos solitarios como un compañero, siempre está muy triste.

2B. Luis (11,11) 4o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Sí, en que todos vienen a estudiar, tienen un certo derecho para hacerlo, ya quien no lo quiera hacer ya es problema de él.

3A. Karina (10,8) 4o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Yo creo que todos son iguales porque todos nos portamos mal. *¿Qué es portarse mal?* Que no les obedecemos a veces a los maestros y no hacemos las tareas a veces. *¿Qué es obedecer?* No puedo usarlo. *¿Por qué?* Porque no sé que es obedecer. *¿Qué es no obedecer a los maestros?* Que no tienen las tareas y que también no copian las cosas que les deja el maestro para que copien. *¿En algo más serán iguales?* No, sólo en lo rebelde o en lo enojón.

3B. Leslie (12,1) 6o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Son iguales a les que si les gusta el estudio, hacen lo que la maestra les diga, ponen atención a la clase.

3C. Juana (12,9) 6o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* En que unos son inteligentes y educados, o sea que obedece a su mamá, a la maestra, menos en cosas malas.

4A. Cesar (14,7) 5to. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* En la forma de ser o en que todos venimos a la escuela.

4B. Hugo (12,6) 6o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* No, en si son iguales porque vienen a aprender lo mismo, tienen la misma mentalidad que los otros, juegan con nosotros a lo mismo.

5. A. Lilia (13,7) Sec. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Somos iguales, algunos con más cerebro que otros pero somos iguales, todos somos seres humanos, tenemos el mismo conocimiento.

6. Juana (14,4) Sec. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?* Hay algunos que dicen que son aplicados y otros burros, pero yo creo que todos somos iguales porque tratamos de comprender lo que dicen los maestros.

¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? ¿ En qué?

### SEMEJANZAS

Para esta pregunta se establecieron las siguientes 6 categorías de respuesta:

- Categoría 1. Características Perceptibles
- Categoría 2. Actividades Escolares
- Categoría 3. Obediencia
- Categoría 4. Características Psicológicas
- Categoría 5. Conocimientos
- Categoría 6. Procesos Psicológicos

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Las semejanzas entre los alumnos se establecen en relación a características claramente perceptibles. entre las subcategorías encontradas se encuentran:

- 1A. Características compartidas por todos (p. ej. todos son humanos/as)
- 1B. Características físicas.
- 1C. Características físicas y asistencia a la escuela.
- 1D. Gustos y juegos.
- 1E. Lugar que ocupan en el salón (los aplicados/as adelante, los burros/as atrás).
- 1G. Metas y objetivos (todos tienen la meta de aprender)

Alfredo (14,7) *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? Tal vez sí, en que todos vienen a la escuela, todos vienen uniformados, que vienen a estudiar.*

Luis (13,7) Sec. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? Sí, haga de cuenta que está el bien y el mal, todos los que son inteligentes están en un lugar y todos los que tienen problemas y eso están en otro. ¿En qué lugar? Los inteligentes hasta adelante, ponen atención, no echan relajo, los que tienen problemas los mandan a la dirección, les mandan reportes y así.*

2. Los alumnos y alumnas que se encuentran en esta categoría establecen las semejanzas señalando las actividades que se realizan dentro del salón de clases (aprender, estudiar, trabajar, etc.) Las subcategorías encontradas son:

- 2A. Amistad y compañerismo (todos son iguales porque necesitan de amigos o amigas).

2B. Los alumnos/as son iguales en su derecho u obligación de estudiar.

Luis (11,11) 4o. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? Si, en que todos vienen a estudiar, tienen un cierto derecho para hacerlo, ya quien no lo quiera hacer ya es problema de él.*

3. El rasgo que define a esta categoría es la mención del comportamiento (obediencia) del estudiante hacia el profesora. Las subcategorías recogen los siguientes elementos adicionales:

3A. Obediencia (no se menciona otro elemento).

3B. Gusto por estudiar

3C. Habilidades (como saber leer, escribir, etc.)

Karina (10,8) 4e. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? Yo creo que todos son iguales porque todos nos portamos mal. ¿Qué es portarse mal? Que no les obedecemos a veces a los maestros y no hacemos las tareas a veces. ¿Qué es obedecer? No puedo contestar. ¿Por qué? Porque no sé que es obedecer. ¿Qué es no obedecer a los maestros? Que no traen las tareas y que también no copian las cosas que les deja el maestro para que copien. ¿En algo más serían iguales? No, sólo en lo rebelde o en lo enseñen.*

4. Se hace referencia a las características psicológicas de alumnas y alumnos (carácter, personalidad, etc.) para establecer las semejanzas. Los elementos que recogen las subcategorías son

4A. Asistencia a la escuela

4B. Todos los alumnos y alumnas aprenden lo mismo.

Cesar (14,7) 5ec. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? En la forma de ser o en que todos venimos a la escuela.*

5. Las respuestas que entran en esta categoría centran las semejanzas en el conocimiento que poseen los alumnos y alumnas, se supone que todos saben lo mismo.

A. Lilia (13,7) 5ec. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? Somos iguales, algunos con más cerebro que otros pero somos iguales, todos somos seres humanos, tenemos el mismo conocimiento.*

6. Se señalan los procesos psicológicos (razonar, comprender, etc.) que tienen lugar durante la recepción de conocimientos.

Juana (14,4) 5ec. *¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? Hay algunos que dicen que son aplicados y otros burros, pero yo creo que todos somos iguales porque tratamos de comprender lo que dicen los maestros.*

## FRECUENCIAS

Categorías	M		H		Total		
	M	H	M	H	M	H	
1. Características Percceptibles	3	1	3	1	2	2	12
2. Actividades Escolares		4	1	1	2		8
3. Obediencia	5		2		1		8
4. Características Psicológicas	1			1		2	4
5. Conocimientos				1	1		2
6. Procesos Psicológicos			1		1	1	3

## CATEGORÍA

La categoría con la puntuación más alta es la número 1 (12), que establece las semejanzas en relación a características claramente perceptibles.

## GÉNERO

La mayoría de las respuestas de las mujeres se centran en las categorías 1 [caract. perceptibles (8)] y 3 [obediencia (8)], siendo esta última exclusiva de este sexo.

Las respuestas de los hombres se encuentran más dispersas, sin embargo, a diferencia de las mujeres, sus respuestas se centran en la categoría 2 (5) donde para establecer las semejanzas se mencionan las actividades realizadas en el salón de clases.

Las subcategorías donde se encuentran representados ambos sexos son la 1F [recepción de conocimientos (2)], 2B [derecho/obligación (2)], 4A [caract. psicológicas y asistencia a la escuela (3)], 5 [conocimientos (2)] y 6 [procesos psicológicos (3)].

## GRADO

## 4o. Grado.

Las alumnas y alumnos de este grado establecen las semejanzas en términos de: características compartidas por todos [1A (1)], características físicas [1B (2)], gustos y juegos [1D (1)], actividades escolares y compañerismo [2A (3)], como un derecho u obligación [2B (1)], obediencia [3A (4)], habilidades [3C (1)], características psicológicas y asistencia a la escuela [4A(1)].

#### 6o. Grado.

En este grado escolar se establecen las semejanzas aludiendo a las características compartidas por todos [1A (1)], recepción de conocimientos [1F (2)], metas y objetivos de aprendizaje [1G (1)], actividades escolares y amistad [2A (2)], obediencia, gusto por estudiar [3B (1)] y habilidades [3C (1)], características psicológicas y aprendizaje [4B (1)], conocimientos [6 (1)] y procesos psicológicos [6 (1)].

#### Secundaria.

Las respuestas de este grado se distribuyen en las subcategorías que establecen como semejanzas las características compartidas por todos [1A (1)], características físicas y asistencia a la escuela [1C (1)], el lugar que se ocupa en el salón [1E (1)], metas y objetivos de aprendizaje [1G (1)], actividades escolares, compañerismo [2A (1)] y como un derecho u obligación [2B (1)], obediencia [3A (1)], características psicológicas y asistencia a la escuela [4A (2)], conocimientos [5 (1)] y procesos psicológicos [6 (2)].

### GRADO/GÉNERO

#### 4o. Grado.

Mientras que las mujeres se encuentran representadas en las subcategorías 1A [características compartidas por todos (1)], 1B [características físicas (2)], 2A [obediencia (4)], 3C [obediencia y habilidades (1)] y 4A [carac. psicológicas y asistencia a la escuela (1)], las subcategorías representativas de los hombres son la 1D [gustos y juegos (1)], 2A [actividades escolares y compañerismo (3)] y 2B [derecho de aprender (1)].

Cabe mencionar que no existe ninguna subcategoría que sea compartida por ambos sexos.

#### 6o. Grado.

Ambos sexos se encuentran representados en las subcategorías 1F [recepción de conocimientos (2)] y 2A [actividades escolares y compañerismo (2)].

Las subcategorías donde sólo están representadas respuestas de las mujeres son la 1A [caract. compartidas por todos (1)], 1G [metas y objetivos (1)], 3B [obediencia y gusto por estudiar (1)], 3C [obediencia y habilidades (1)] y 6 [procesos psicológicos (1)].

Respuestas únicamente de los hombres se encuentran en las subcategorías 4B [características psicológicas y aprendizaje (1)] y 5 [conocimientos (1)].

**Secundaria.**

Las subcategorías que representan al sexo masculino son la 1C [caract. físicas y asistencia a la escuela (1)], 1E [lugar ocupado en el salón de clase (1)] y 4A [caract. psicológicas y asistencia a la escuela (2)].

El sexo femenino se encuentra representado por las subcategorías 1A [caract. compartidas por todos (1)], 1G [metas y objetivos (1)], 2A [actividades escolares y compañerismo (1)], 2B [derecho a estudiar (1)], 3A [obediencia (1)] y 5 [conocimientos (1)].

Por último, la subcategoría compartida por ambos sexos es la 6 [procesos psicológicos (2)].

## VIII. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE REUNIR UN BUEN ALUMNO?

¿Qué características debe reunir un buen alumno?	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Comportamiento. Se hace mención al comportamiento (obediencia/respeto) hacia el maestro.	1	3	1			
2. Realización de Actividades Escolares. Se menciona la realización de actividades escolares (estudiar, hacer la tarea, aprender, sacar buenas calificaciones).	1					
2A. Posesión de materiales (libros).						
2B. Sin un fin específico.	0		1		0	1
2C. Características especiales (inteligente, buena memoria).	1	1			1	1
2D. Comportamiento.	0	3	0	6	3	3
2E. Comportamiento y características escolares.			1	1		
2F. Comportamiento y características.	1					
2G. Habilidades.		1		1		
2H. Comportamiento y habilidades.			1			1
2I. Comportamiento y gusto por realizar las actividades.			1			
2J. El alumno realiza un esfuerzo (participa).	1			1	1	0
2K. Se habla del esfuerzo y de la necesidad de expresarse ante los profesores.					1	1
2L. En la realización de actividades hay una intención del alumno de obtener algún beneficio a futuro.					0	
3. Conciencia. El alumno debe tener conciencia de las actividades que realiza.		1				
4. Responsabilidad. El alumno tiene responsabilidad en el proceso educativo.						1
* No se le hizo la pregunta.	1	1	0	1		

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Stefany (10,5) 4o. ¿Qué características debe reunir un buen alumno? Que se portara bien, que fuera educado, que no le pegara a los niños más pequeños, que obedeciera. ¿Cómo que les obedeciera? Que haga caso a su maestra, aunque no sean su maestra que les haga caso, como a los conserjes, a la directora.

2A. Anabeth (9,10) 4o. ¿Qué características debe reunir un buen alumno? Pues entregar la tarea y tener muchas cosas. ¿Cómo que cosas? Como tener un libro y así su maestra les enseñaría a hacer las rosas de papel. ¿Y si no tuviera libro sería buen alumno o no? No, porque si alguno de los alumnos no tuviera libro, no podría ser alumno.

2B. Rocío (12,9) 6o. ¿Qué características debe reunir un buen alumno? Sería que pusiera atención y grabarte todo lo que nos enseñan.



2C. Adriana (12,5) 4o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Que fuera trabajador, que si jugara pero que no estuviera platicando cuando estuviera en clases. Que fuera inteligente, listo.

2D. Adrián (11,9) 6o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Cumplir con sus tareas, que esté atento a la clase y que cumpla con las obligaciones que le pida el maestro.

2E. Omar (12,3) 6o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Sería portarse bien y estudiando, un mal alumno siempre estaría de latoso, no haría nada, la maestra que lo regaña a cada rato, al contrario el otro alumno es ya inteligente, razona, hace todo lo que le dice la maestra, no se enoja con ella ni hace nada, ahí está y hace todo lo que le dice.

2F. Karina (10,8) 4o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Que les obedeciera a sus maestros, que copiara las tareas y que les prestara las cosas a sus compañeros.

2G. Mario (11) *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Estudiando, saber leer y nada más.

2H. Claudia (12) 6o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Estudiar, obedecer a sus maestros, saber leer, muchas cosas más.

2I. Rovana (11,5) 6o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Un niño que pone atención, que le gusta aprender, que sea asado, atento, y que sea respetuoso con las maestras.

2J. Noel (13,7) 5o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Que sobresalga de los demás por sus calificaciones, porque participa, en si porque trabaja como alumno, así sería un buen alumno, como obligación debe cumplir con todas las tareas y participar.

2K. Nancy (14,7) 5o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* La persona que se esfuerce en estudiar, aprende muchas cosas en el salón, saca buenas calificaciones, se expresa bien ante los profesores y, sobre todo, estudia.

2L. Lucio (13,11) 5o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* El que pudiera decirle al maestro: "yo me quiero superar", que se ponga a estudiar, que haga sus tareas, cuando el maestro le deje algo, también hacerlo y poder superarse. *¿Qué es superarse?* Seguir estudiando, llegar a tener como mis hermanas una carrera y, o sea, llegar a lo más alto para ser mejor, para superarme más.

3. Luis (11,11) 4o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Tener respeto al maestro, libre expresión y más que nada, tener la conciencia para aprender, para estudiar, para superarse.

4. José (14,3) 5o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Una persona que es responsable de lo que le deje el maestro y aprenda lo que le está enseñando.

### ¿Qué características debe reunir un buen alumno?

Las categorías establecidas para esta pregunta son las siguientes:

- Categoría 1. Comportamiento/obediencia
- Categoría 2. Realización de actividades escolares
- Categoría 3. Conciencia
- Categoría 4. Responsabilidad

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Esta categoría hace referencia al comportamiento que se debe mostrar hacia los profesores/as. Un buen alumno o alumna es quien obedece, hace lo que se le ordena, le respeta, etc.

Stefany (10,5) 4o. *¿Qué características debe reunir un buen alumno? Que se portara bien, que fuera educado, que no le pegara a los niños más pequeños, que obedeciera. ¿Cómo que les obedeciera? Que haga caso a su maestra, aunque no sean su maestra que les haga caso, como a los consejeros, a la directora.*

2. Para definir las características que debe reunir el alumno o alumna ideal se hace mención a las actividades que se realizan en el salón de clases. De tal manera, un buen alumno o alumna es quien hace las tareas, estudia, aprende, trabaja, etc. Los elementos adicionales a dichas actividades se recogen en las siguientes subcategorías.

2A. Materiales o complementos. Un buen estudiante es quien tiene todos sus útiles, su uniforme, etc.

2B. No se menciona el fin específico, ni siquiera inmediato, de dichas actividades. Los buenos alumnos y alumnas tienen que estudiar, aprender, etc. pero no se dice para qué.

2C. La alumna o alumno ideal es quien posee características especiales como ser inteligente, aplicado, saber hacer todas las cosas, etc.

2D. Comportamiento. Se tiene que obedecer al maestro/a, respetarle, etc.

2E. Comportamiento y características especiales. A parte de portarse bien se tiene que ser inteligente y/o aplicado.

2F. Comportamiento y compañerismo. Hay que obedecer y ser buen compañero/a prestando las cosas a los compañeros/as y ayudándoles.

2G. Habilidades. Los buenos o buenas estudiantes son quienes saben hacer las cosas, saben leer, escribir, sumar, etc.

2H. Comportamiento y habilidades. Se refiere a portarse bien y hacer bien las cosas.

21. Comportamiento y gusto/deseo por estudiar. Aparte de mostrar buena conducta y obedecer, se tienen que tener ganas de ir a la escuela y gusto por realizar las actividades escolares.

2J. Esfuerzo. Para ser buen alumno o alumna hay que esforzarse por aprender o estudiar.

2K. Esfuerzo y expresarse. Uno tiene que esforzarse y decirle a los maestros/as lo que se piensa.

2L. El alumno/a tiene que estudiar porque así logrará obtener un beneficio futuro como puede ser el estudiar una carrera u obtener trabajo.

Aisbeth (9,10) 4a. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Pues entregar la tarea y tener muchas cosas. *¿Cómo qué cosas?* Como tener un libro y así su maestra les enseñaría a hacer las cosas de papel. *¿Y si no tuviera libro sería buen alumno o no?* No, porque si alguno de los alumnos no tuviera libro, no podría ser alumno.

Omar (12,3) 6a. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Sería portarse bien y estudiando, un mal alumno siempre está de letoso, no hace nada, la maestra que lo regaña a cada rato, al contrario el otro alumno es ya inteligente, razona, hace todo lo que le dice la maestra, no se enoja con ella ni hace nada, ahí está y hace todo lo que le dice.

Lucero (13,11) 5a. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* El que pudiera decirle al maestro: "yo me quiero superar", que se ponga a estudiar, que haga sus tareas, cuando el maestro le deje algo, también hacerlo y poder superarse. *¿Qué es superarse?* Seguir estudiando, llegar a tener como mis hermanas una carrera y, o sea, llegar a lo más alto para ser mejor, para superarme más.

3. El buen alumno/a es quien tiene conciencia de su rol, esto es, sabe que como estudiante tiene que esforzarse, estudiar, sacar buenas calificaciones, etc.

Luis (11,11) 4a. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Tener respeto al maestro, libre expresión y más que nada, tener la conciencia para aprender, para estudiar, para superarte.

4. Las alumnas o alumnos ideales son quienes se dan cuenta de la responsabilidad (llámese estudiar) que tienen dentro del proceso educativo y actúan en consecuencia.

José (14,3) 5a. *¿Qué características debe reunir un buen alumno?* Una persona que es responsable de lo que le deje el maestro y aprenda lo que le está enseñando.

## FRECUENCIAS

Categorías	M		H		Total	
	M	H	M	H	M	H
1. Comportamiento	1	3	1			5
2. Realización de Actividades	8	5	7	9	10	48
3. Conciencia		1				1
4. Responsabilidad						1

## CATEGORÍA

La categoría que contiene el mayor número de respuestas es la que señala que un buen alumno o alumna es quien realiza actividades escolares como hacer la tarea, estudiar, aprender, etc.(48). La subcategoría que sobresale es la  $\Omega D$  (19), donde la características más importante es la obediencia o el respeto hacia los profesores y profesoras.

## GÉNERO

Ambos sexos coinciden en que las características que debe reunir un buen alumno o alumna son: obedecer [1 ( $\Omega$ )], realizar actividades escolares y ser inteligente o aplicado/a [ $\Omega C$  (4)], respetar y hacer lo que se les indique [ $\Omega D$  (18)], ser inteligente y obedecer [ $\Omega E$  (2)], saber hacer las cosas que les indique el maestro [ $\Omega H$  (2)], esforzarse [2 ( $\Omega$ )] y expresarse [ $\Omega K$  (2)].

Para las mujeres la alumna o alumno ideal es quien realiza actividades escolares y: tiene libros y cuadernos [ $\Omega A$  (1)], obedecen y son buenos/as compañeros/as [ $\Omega F$  (1)], se comportan bien y quieren estudiar [ $\Omega I$  (2)] y quieren ser alguien en la vida [ $\Omega L$  (2)].

Para los hombres lo que define a un buen alumno/a es el realizar actividades y las habilidades que se poseen [ $\Omega G$  (2)], tener conciencia de lo que significa ser alumna/a [3 (1)] y asumir una responsabilidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje [4 (1)].

## GRADO

En todos los grados la categoría que obtiene la frecuencia más alta es la  $\Omega$  [realización de actividades, 4o. (13)] 6o. (16) y 5ec. (19)]. Así mismo, la subcategoría que resalta es la  $\Omega D$  [comportamiento, 4o. (5), 6o. (8) y 5ec. (6)].

**4o. Grado.**

Respuestas de alumnas y alumnos de este grado escolar se encuentran en las categorías: 1 [comportamiento (4)], 2A [materiales (1)], 2B [realización de actividades sin un fin específico (2)], 2C [características especiales (2)], 2D [comportamiento (5)], 2F [compañerismo (1)], 2G [habilidades (1)], 2J [esfuerzo (1)] y 3 [conciencia (1)], siendo esta última junto con la 2A y 2F exclusivas de este grado.

**6o. Grado.**

Respuestas de estudiantes de este grado escolar se encuentran en las categorías y subcategorías: 1 [comportamiento (1 (1))], 2B [actividades sin un fin específico (1)], 2D [comportamiento (8)], 2E [comportamiento y características especiales (2)], 2G [habilidades (1)], 2H [comportamiento y habilidades (1)], 2I [comportamiento y gusto por estudiar (2)] y 2J [esfuerzo (1)], siendo las subcategorías 2E y 2I exclusivas de este nivel escolar.

**Secundaria.**

Las subcategorías donde están representadas las respuestas de estudiantes de secundaria son: 2B [actividades sin un fin específico (3)], 2C [características especiales (2)], 2D [comportamiento (6)], 2H [comportamiento y habilidades (1)], 2J [esfuerzo (3)], 2K [esfuerzo y expresarse (2)], 2L [intención por obtener un beneficio a futuro (2)] y 4 [responsabilidad (1)], encontrando en esta última junto con la 2K y 2L únicamente respuestas de alumnas y alumnos de este grado.

**GRADO/GÉNERO****4o. Grado.**

Mientras que respuestas otorgadas por las mujeres se encuentran representadas en las subcategorías 2A [materiales (1)], 2B [actividades sin un fin específico (2)], 2F [comportamiento y compañerismo (1)] y 2J [esfuerzo (1)], las de los hombres se centran en la 2G [habilidades (1)] y 3 [conciencia (1)].

Por otro lado, en las categorías 1 [comportamiento (4)], 2C [características especiales (2)] y 2D [comportamiento (5)] se encuentran respuestas de ambos sexos.

**6o. Grado.**

Ambos sexos están representados en las subcategorías: 2D [comportamiento (8)] y 2E [comportamiento y características especiales (2)].

En las subcategorías 2G [habilidades (1)] y 2J [esfuerzo (1)] se encuentran respuestas únicamente del sexo masculino, mientras que en la 1 [comportamiento (1)], 2B [actividades sin un fin

específico (1)),  $\Omega H$  [comportamiento y habilidades (1)] y  $\Omega I$  [comportamiento y ganas de estudiar (2)], están las del sexo femenino.

#### Secundaria.

En las subcategorías  $\Omega B$  [actividades sin un fin específico (3)],  $\Omega C$  [características especiales (2)],  $\Omega D$  [comportamiento (5)],  $\Omega J$  [esfuerzo (3)] y  $\Omega K$  [esfuerzo y expresarse (2)] se encuentran representadas las posturas de ambos sexos, mientras que en la  $\Omega H$  [comportamiento y habilidades (1)] y 4 [responsabilidad (1)] hay sólo respuestas de los hombres y en la  $\Omega L$  [intención por obtener un beneficio a futuro (1)] únicamente del sexo femenino.

## IX ¿QUÉ SE NECESITA PARA SER MAESTRO?

¿Qué se necesita para ser maestro?	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Elementos Percipibles Los requisitos son aquellos que se pueden percibir fácilmente	2					
1A. Materiales/Complementos						
1B. Desempeñar el rol y comportamiento hacia los alumnos		1				
1C. Disposición a los alumnos y dedicación al trabajo (paciencia, que le gusten...)						1
1D. Estudiar materias específicas	2	1			1	1
1E. Estudiar y comportamiento hacia el alumno	2					
1F. Estudiar y obtener conocimientos		1				
2. Conocimientos El requisito es obtener conocimientos					1	
2A. No específicos						
2B. Que le permitan obtener conocimientos específicos hacia los alumnos		1	1			3
2C. Habilidad para transmitir el conocimiento			1			
3. Proceso Educativo Se habla de la necesidad de cumplir con un proceso educativo					1	
3A. No específicos						
3B. Niveles (comuna, regional, local o según un país)	1	2	1	1	1	3
3C. Deseo por ser maestro	1					
3D. Disposición hacia los alumnos			2			
3E. Cuya finalidad es la carrera de maestro	1	1	3	5		2
3F. La carrera de maestro y realizar un examen			1			
3G. La carrera de maestro y obtener un título						1
3H. La carrera de maestro y disposición hacia los alumnos					2	
3I. Haber obtenido un conocimiento	1		1		1	
3J. Haber obtenido conocimientos que le permitan desempeñar el rol		2		1	1	2
3K. Tener experiencia, poner conocimiento y comunicales					1	

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Julia (10,7) 4o. ¿Qué se necesita para ser maestro? Se necesitan útiles, libros para poder escribir en el pizarrón lo que ellos quieran, también se necesita un estante para que echen sus cosas, también necesitan candado y llaves para cerrar el estante y cosas para echar en el estante, como mi maestra mete su mochila al estante y cuando se sale cierra la puerta.

- 1B. José M. (10,6) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Ser aplicado, enseñarle a los niños, no pegarles. *¿Qué más se necesita?* Ser ordenado. *¿Qué es ser ordenado?* Que no veyan así ni tomados ni nada, así bien arreglados.
- 1C. Noel (13,7) Sec. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Bueno, ante todo corazón y mucha dedicación al trabajo y muchas ganas de trabajar con los alumnos. *¿Cómo es eso de corazón?* Ser agradable, no agradable cuando se tiene que poner la mano dura. El corazón si es una parte del corazón, pero ahí se reflejan los sentimientos, cuando uno tiene afecto hacia otras personas.
- 1D. Valery (9,7) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Pues estudiar mucho. *¿Qué tiene que estudiar?* Todas las materias. *¿Qué materias?* Español, matemáticas, naturales, historia, civismo puede ser.
- 1E. Gabriela (10,7) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Estudiar, que no haya reprobado, que le hayas echado muchas ganas en la primaria y en la secundaria y así puedes ser maestro. *¿Se necesita algo más?* Estudiar, ser puntual, no ser grosero con los niños ni muy más o menos, no tenerlos contentados y saber las cosas para que así pueda ser buen maestro. Que no los trate ni respete a los niños. *¿Qué es tratarle al respecto a los niños?* Pegarles o andarles coquetando, o andarlos amanzando así (se toca la mejilla), hasta darle un beso en la mejilla luego es malo porque luego interpreta mal y piensan que el maestro ya está contigo, que como las de oto. ya andas tú con el maestro.
- 1F. José A. (9,11) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Estudiar y aprenderse las cosas. *¿Qué tiene que estudiar?* Cómo aprenderse lo que le diga su maestra y grabárselo.
- 2A. Héctor (11,8) 6o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Se necesita saber mucho de las materias.
- 2B. Luis (11,11) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Tener carisma para los niños, tener paciencia, porque uno que no tenga paciencia no puede. *¿Que es tener carisma?* Que le agraden, que tenga contacto, que le gusten, que guste tratar con ellos, si no, pues no. *¿Algo más?* Saber, tener conocimiento básico para poder enseñar. *¿Qué conocimiento básico?* Saber todo lo que se pueda enseñar a un niño. *¿Qué te le puede enseñar a un niño?* Sumar, restar, dividir, quebrados, enunciados: cualquier cosas que tenemos que resolver en los años escolares. *¿Algo más?* Ser educado, porque la educación importa mucho. *¿Que es ser educado?* Pues que nos ve con un problema dijera: "qué tienes, te puedo ayudar en algo", para eso sería.
- 2C. Diana P. 6o. (12,1) *¿Que se necesita para ser maestro?* Aprender las cosas, saber explicar las cosas. *¿Qué cosas?* Sumar, restar y saber enseñar, saber convivir con los niños, que tampoco sean muy duros con ellos.
- 3A. Hugo (15,6) 6o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Estudiar. *¿Que tiene que estudiar?* Todo lo que les enseñan. *¿Y qué más eso?* Todas las materias, pero en especial, ya cuando van a hacer su carrera, no sabría qué les enseñan para ya prepararse. *¿Cuál es la carrera de los maestros?* No sabría qué gente que quiere ser maestro dónde estudia? No, no sabría decirlo, o sea, tiene que empezar primero por lo principal, pero hay diferentes escuelas como el politécnico o así, si quiere entrar a una carrera coita puede entrar así. *¿Cómo se llama?* cuando vas a salir de la secundaria debes tener una carrera coita. *¿Cómo se llama esa escuela?* *¿CONALEP?* Parece que sí, sí, si es esa.



*Entonces, ¿para ser maestro qué tienes que estudiar? No sé, lo único que yo sabría decir que era lo principal ¿Qué es lo principal? Pues lo que nos enseñan, la primaria, como yo estoy en primaria sabría decir lo de primaria y lo demás ya no sabría decir porque apenas lo voy a conocer.*

3B. Anahí (10,4) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro? Estudiar la primaria, secundaria, prepa y universidad, eso se necesita para poder ser maestro.*

3C. Stefany (10,5) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro? Estudiar mucho y querer ser maestro ¿Qué tiene que estudiar? Lo mismo que nosotros ¿Que es lo que estudian ustedes? Pues sumas, geografía, español, matemáticas, todo eso. ¿En donde estudia eso el maestro? En la primaria, secundaria, prepa, bachillerés*

3D. Roxana (11,5) 6o. *¿Que se necesita para ser maestro? Estudiar, que le guste su trabajo y que conviva mucho con los niños ¿Que se tiene que estudiar para poder ser maestro? Tiene que cursar hasta la universidad y prepararse ¿Se necesita algo más? Cambio, vocación ¿Que es la vocación? Que te guste hacer este trabajo y que siempre tengas muy alegría a él*

3E. Diana (11,7) 6o. *¿Que se necesita para ser maestro? Estudiar, tener paciencia en todo lo que haces, terminar una carrera para poder ser maestro. ¿Que carrera? Pasar por todas las escuelas, o sea, estudiando por todas las escuelas y terminar la carrera de maestro ¿Que estudios son esos? Cero que es primaria, secundaria, bachillerés o prepa y universidad ¿Si alguien sabe de la universidad ¿a puede ser maestro? Cero que no, porque debes escoger una carrera, te metes a, digamos, CONALEP para tener una carrera corta y terminar la carrera y puedes ser maestro ¿Si estudias en el CONALEP puedes ser maestro? Si ¿Y si estudias en la universidad? También ¿Es lo mismo el CONALEP que la universidad? Pues cero que no, porque uno que dan distintos los cursos pero explican diferente, o sea, son las mismas pero explican diferente*

3F. Leslie (12,1) 6o. *¿Que se necesita para ser maestro? Primero que nada, terminar sus estudios y luego ya terminar su carrera y hacer su examen a ver si se queda como maestro o no. ¿Qué estudios tiene que terminar? Desde kinder, primaria, secundaria y luego ya si quiere pasar a la universidad estudiar una carrera corta ¿Qué carrera? Pues la carrera de maestra, educadora de niños ¿Es lo mismo la carrera de maestra que la de educadora? Si.*

3G. Dan (15,3) 8o. *¿Que se necesita para ser maestro? Ser, acabar su carrera de maestro, tener su título de maestro para que pueda ser maestro porque un maestro sin título no puede ser maestro ¿Qué carrera es la que estudian? No sé, no, no, tienes que acabar la secundaria, la prepa, pasar a la universidad y estudiar en la facultad de maestros ¿Por qué se necesita el título? Porque no sabe nada de esa materia que da el maestro Si un maestro no tiene título ¿no sabe? No, porque no estudió, porque a lo mejor le dan el título y no estudió y no sabe lo que hace un maestro.*

3H. Juana (14,4) 8o. *¿Que se necesita para ser maestro? Tener estudios sobre lo que es la maestría, y yo pienso que en algunas cosas tener paciencia porque luego son muy fatigosos los alumnos ¿Qué estudios de maestría? En primera preescolar, luego primaria, secundaria y luego la universidad ¿Ya estudiando en la universidad puede ser maestro? Si, en la UNAM, y también hay escuelas particulares que tienen estudios de maestría.*

3I. Karina (10,8) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Estudiar la primaria, la secundaria y la academia *¿La academia?* La preparatoria *¿Si alguien estudió todo eso puede ser maestro?* Si ya aprendió bien puede ser maestro *¿Y si no aprendió bien?* Pues no porque *¿Cómo le va a enseñar a sus alumnos?* *¿Cómo es eso de aprender bien?* Que se sepa todo, que se grabe todo lo que le enseñaron en lo que pasó: la primaria, la preparatoria, todas las escuelas que ha pasado.

3J. Luis (13,7) 5o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Que capte la enseñanza para que cuando sea maestro nos enseñe, o sea, tiene que estudiar para que ellos aprendan muchos más conocimientos de los que nosotros tenemos para que nos puedan enseñar *¿Qué tienen que estudiar?* Todo lo que a ellos les enseñen los maestros que hayan tenido *¿Qué más se necesita?* Meterse a una escuela para que aprendan más y llegar a la normal para ser maestros.

3K. Alejandra (13,10) 5o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Pues la experiencia, y obviamente si quieres ser un buen maestro, pues estudiar, pero si la experiencia, la comunicación, estar entendido de todas las cosas que pasan *¿Qué se tendría que estudiar para ser maestro?* Yo creo que cualquier carrera puedes ser maestro. Si yo estudio filosofía puedo enseñar algo, si estudio ingeniería, también, me parece que en todas las carreras puedes ser maestro.

### ¿Qué se necesita para ser maestro?

Las respuestas de las alumnas y alumnos se agruparon en las siguientes categorías:

Categoría 1. Características Percipibles

Categoría 2. Conocimientos

Categoría 3. Proceso Educativo

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los requisitos mencionados son de orden perceptual, esto es, se toma como base la información obtenida por los sentidos (lo que los alumnos ven u oyen). De tal manera, para ser maestro/a se necesitan:

1A. Materiales y/o complementos como libros, alumnos, gises, etc.

1B. Desempeñar el rol de enseñanza y tratar bien (comportamiento) a los alumnos.

1C. Tener paciencia y calma (disposición) a los alumnos y alumnas y dedicación al trabajo.

1D. Estudiar materias específicas como matemáticas, español, etc.

1E. Estudiar y tratar bien a los alumnos.

1F. Estudiar y obtener conocimiento (para poder ser maestro o maestra se necesita haber ido a la escuela y haber aprendido cosas durante ese tiempo).

Julia (10,7) 40: *¿Qué se necesita para ser maestro? Se necesitan útiles, libros para poderlos escribir en el pizarrón lo que ellos quieran, también se necesita un estante para que echen sus cosas, también necesitan candado y llaves para cerrar el estante y cosas para echar en el estante, como mi maestra mete su mochila al estante y cuando se sale cierra la puerta.*

José M (10,6) 40: *¿Que se necesita para ser maestro? Ser aplicado, enseñarle a los niños, no pegales. ¿Qué más se necesita? Ser ordenado. ¿Qué es ser ordenado? Que no vayan así ni tomados ni nada, así bien arreglados.*

Gabriela (10,7) 40: *¿Que se necesita para ser maestro? Estudiar, que no haya reprobado, que le hayas echado muchas ganas en la primaria y en la secundaria y así puedes ser maestro. ¿Se necesita algo más? Estudiar, ser puntual, no ser grosero con los niños ni muy más o menos, no tenerlos consentidos y saber las cosas para que así pueda ser buen maestro. Que no les falte el respeto a los niños. ¿Qué es faltarle al respeto a los niños? Pegales o andaliles coqueteando, o andaliles acaniciando así (se toca la mejilla), hasta darte un beso en la mejilla luego es malo porque luego interpreta mal y piensan que el maestro ya está contigo, que como las de 6o. ya andas tú con el maestro.*

2. Lo que se necesita para poder desempeñar el rol de enseñanza es saber cosas, tener el conocimiento que los alumnos necesitan aprender. No se menciona el lugar u origen de dicho conocimiento.

2A. No se menciona qué tipo de conocimientos se deben poseer.

2B. Los conocimientos deben ser aquellos que le permitan desempeñar el rol (el maestro/a debe saber cosas para poder enseñarlas), también se debe tener disposición hacia las alumnas/os.

2C. Hay que tener habilidad (saber explicar) para enseñar

Luis (11,11) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Tener calma para los niños, tener paciencia, porque uno que no tenga paciencia no puede. *¿Qué es tener calma?* Que le agüden, que tenga contacto, que le gusten, que guste tratar con ellos, si no, pues no. *¿Algo más?* Sí, pues, tener conocimiento básico para poder enseñar. *¿Qué conocimiento básico?* Saber todo lo que se pueda enseñar a un niño. *¿Qué se le puede enseñar a un niño?* Sumar, restar, dividir, multiplicar, enunciados, cualquier cosas que tenemos que recoger en los años escolares. *¿Algo más?* Ser educado, porque la educación importa mucho. *¿Qué es ser educado?* Pues que nos ve con un problema dijera: "qué tienes, te puedo ayudar en algo?", para eso sería.

Diana P. 6o. (12,1) *¿Qué se necesita para ser maestro?* Aprender las cosas, saber explicar las cosas. *¿Qué cosas?* Sumar, restar y saber enseñar, saber convivir con los niños, que tampoco sean muy duros con ellos.

3. El elemento común en esta categoría es que el maestro necesita, para poder transmitir el conocimiento, haber pasado por un proceso educativo.

3A. No específico (no se dice en dónde o que estudian los profesores/as, sólo se dice que tienen que haber estudiado)

3B. Se habla de niveles educativos, el maestro o maestra tiene que haber ido a todas las escuelas (primaria, secundaria, preparatoria, universidad)

3C. El requisito es tener ganas de ser maestro/a.

3D. Disposición hacia los alumnos (paciencia, cariño, etc.)

3E. Se dice que para poder ser maestro/a se tiene que estudiar la carrera magisterial

3F. Aparte de estudiar la carrera magisterial se debe hacer un examen que compruebe que se tienen los conocimientos necesarios

3G. Se debe estudiar la carrera de maestro y obtener un título que demuestre que se cursó dicha carrera.

3H. Carrera de maestro y disposición hacia los alumnos

3I. El requisito no sólo es haber estudiado, sino haber obtenido conocimientos durante el proceso educativo.

3J. Los conocimientos obtenidos deben ser aquellos que permitan enseñar (el maestro/a debe haber estudiado para aprender lo que los alumnos y alumnas pueden o deben aprender).

3K. El requisito es tener conocimientos y experiencia en comunicarlos

Hugo (12,6) 6o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Estudiar. *¿Qué tiene que estudiar?* Todo lo que les enseñan. *¿Y qué será eso?* Todas las materias, pero en especial, ya cuando van a hacer su carrera, no sabría qué les enseñan para ya prepararse. *¿Cuál es la carrera de los maestros?* No sabría. *¿La gente que quiere ser maestro dónde estudia?* No, no sabría decirle, o sea, tiene que empezar primero por lo principal, pero hay diferentes escuelas como

el politécnico o así, si quiere entrar a una carrera corta puede entrar así ¿cómo se llama? cuando vas a salir de la secundaria debes tener una carrera corta ¿cómo se llama esa escuela? **¿CONALEP?** Parece que sí, sí, si es esa. *Entonces, ¿para ser maestro qué tienes que estudiar?* No sé, lo único que yo sabría decir que era lo principal *¿Qué es lo principal?* Pues lo que nos enseñan, la primaria, como yo estoy en primaria sabría decir lo de primaria y lo demás ya no sabría decir porque apenas lo voy a conocer.

Stefany (10,5) 4o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Estudiar mucho y querer ser maestro. *¿Qué tiene que estudiar?* Lo mismo que nosotros. *¿Qué es lo que estudian ustedes?* Pues sumas, geografía, español, matemáticas, todo eso. *¿En dónde estudia eso el maestro?* En la primaria, secundaria, prepa, bachilleres.

Diana (11,7) 6o. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Estudiar, tener práctica en todo lo que haces, terminar una carrera para poder ser maestro. *¿Qué carrera?* Pasar por todas las escuelas, o sea, estudiando por todas las escuelas y terminar la carrera de maestro. *¿Qué escuelas son esas?* Cero que es primaria, secundaria, bachilleres o prepa y universidad. *¿Si alguien sale de la universidad ya puede ser maestro?* Cero que no, porque debes escoger una carrera, te metes al, digamos, **CONALEP** para tener una carrera corta y terminas tu carrera y puedes ser maestro. *¿Si estudias en el CONALEP puedes ser maestro?* Sí. *¿Y si estudias en la universidad?* También. *¿Es lo mismo el CONALEP que la universidad?* Pues cero que no, porque cero que dan distintas las cosas pero explican diferente, o sea, son las mismas pero explican diferente.

Dan (15,3) 3er. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Ser, acabar tu carrera de maestro, tener tu título de maestro para que pueda ser maestro porque un maestro sin título no puede ser maestro. *¿Qué carrera es la que estudian?* No sé, no, tienes que acabar la secundaria, la prepa, pasar a la universidad y estudiar en la facultad de maestros. *¿Por qué se necesita el título?* Porque no sabe nada de esa materia que da el maestro. *Si un maestro no tiene título ¿no sabe?* No, porque no estudió, porque a lo mejor le dan el título y no estudió y no sabe lo que hace un maestro.

Alejandra (13,10) 3er. *¿Qué se necesita para ser maestro?* Pues la experiencia, y obviamente si quieres ser un buen maestro, pues estudiar, pero si la experiencia, la comunicación, estar enterado de todas las cosas que pasan. *¿Qué se necesita que estudia para ser maestro?* Yo creo que cualquier carrera puedes ser maestro. Si yo estudio filosofía puedo enseñar algo, si estudio ingeniería, también, me parece que en todas las carreras puedes ser maestro.

## FRECUENCIAS

Categoría	4o		6o		Sec		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Características Percetibles	6	3			1	2	12
2. Conocimientos		1	2	2	3		8
3. Proceso Educativo	4	6	8	8	6	8	40

## CATEGORÍA

El requisito que tiene mayor peso para el desempeño del rol de maestro/a es el cumplir con un proceso educativo [3 (40)], dicho proceso educativo hace referencia principalmente a: los niveles escolares [3B (10)] y a la carrera de maestro [3E (12)].

## GÉNERO

Los requisitos mencionados tanto por hombres como por mujeres son: estudiar materias específicas [1D (5)] y conocimientos y habilidad para enseñarlos [2C (2)].

Por otro lado, mientras que hay más alumnas que dicen que el requisito necesario es tener conocimientos que permitan desempeñar el rol y disposición hacia los alumnos [2B, M (4), H (1)], hay más alumnos que hacen referencia a que el maestro/a debe cumplir con un proceso educativo por niveles escolares [3B, H (7), M (3)] y con la carrera magisterial [3E, H (8), M (4)].

Las mujeres son las únicas en mencionar como requisitos: materiales y complementos [1A (1)], estudiar y portarse bien con los alumnos [1E (2)], tener ganas de ser maestro/a y estudiar para lograrlo [2C (1)], estudiar y disposición hacia los alumnos [3D (2)], estudiar la carrera de maestro y hacer un examen [3F (1)], carrera magisterial y disposición hacia los alumnos [3H (2)], estudiar y haber obtenido conocimientos [3I (3)] y tener conocimientos y experiencia en comunicarlos [3K (1)].

## GRADO

## 4o. Grado.

Las categorías que aglutinan el mayor número de respuestas de alumnas y alumnos de 4o. grado son la 3 [proceso educativo( 10)] resaltando la subcategoría 3B [niveles (4)], y la 1 [elementos perceptibles (10)].

Las subcategorías que contienen únicamente respuestas de estudiantes de este grado son: la 1A [materiales (2)], 1B [desempeñar el rol y comportamiento (1)], 1E [estudiar y comportamiento (2)], 1F [estudiar y obtener conocimientos (1)] y 3C [proceso educativo y ganas de ser maestro/a (1)].

También se pueden encontrar respuestas de correspondientes a este grado en las subcategorías 1D [estudiar materias específicas (3)], 2B [conocimientos que permitan desempeñar el rol y disposición hacia los alumnos (1)], 3B [proceso educativo por niveles (4)], 3E [carrera magisterial (2)], 3I [conocimientos adquiridos durante el proceso educativo (1)] y 3J [conocimientos que permitan desempeñar el rol (2)].

#### 6o. Grado.

La categoría representativa de este grado escolar es la 3 [proceso educativo (16)], resaltando la subcategoría 3E [carrera magisterial (6)]. Dentro de esta categoría también se pueden encontrar respuestas de alumnos y alumnas de 6o. en las subcategorías 3A [no específicos (1)], 3B [niveles (2)], 3D [disposición hacia los alumnos (2)], 3F [carrera magisterial y examen (1)], 3I [conocimiento (1)] y 3J [conocimientos que permitan enseñar (1)].

En la categoría 2 [conocimientos], subcategorías 2A [no específicos (1)], 2B [que permitan desempeñar el rol y disposición hacia los alumnos/as (1)] y 2C [habilidad para enseñar (2)], también se encuentran respuestas correspondientes a este grado escolar.

#### Secundaria.

Al igual que en los alumnos y alumnas de los grados escolares anteriores, la categoría definitoria de este nivel escolar es la 3 [procesos educativos (14)], encontrándose las respuestas distribuidas en las subcategorías 3B [niveles (4)], 3D [disposición hacia los alumnos (2)], 3G [carrera magisterial y título (1)], 3H [carrera magisterial y disposición hacia los alumnos/as (2)], 3I [conocimientos (1)], 3J [conocimientos que permitan desempeñar el rol (3)] y 3K [experiencia en comunicar los conocimientos (1)].

También se encuentran respuestas de este grado en las subcategorías 1C [disposición y dedicación al trabajo (1)], 1D [estudiar materias específicas (2)] y 2B [conocimientos que permitan desempeñar el rol y disposición (3)].

## GRADO/GÉNERO

#### 4o. Grado.

Ambos sexos se encuentran representados en las subcategorías 1D [estudiar materias específicas (3)], 3B [proceso educativo por niveles escolares (4)] y 3E [carrera magisterial (4)]. Mientras que en las subcategorías 1A [materiales/complementos (2)], 1E [estudiar y comportamiento (2)], 3C [proceso educativo y deseo de ser maestro/a (1)] y 3I [haber obtenido conocimientos (1)], únicamente se encuentran respuestas del sexo femenino, en las subcategorías 1B [enseñar y tratar bien a los estudiantes (1)], 1F [estudiar y obtener conocimientos (1)], 2B [conocimientos que permitan desempeñar el rol

(1)) y 3J [proceso educativo y conocimientos que permitan enseñar (2)], se encuentra representado sólo el sexo masculino.

#### 6o. Grado.

En este grado escolar, respuestas de alumnas y alumnos se encuentran en las subcategorías: 2C [habilidad para enseñar y conocimientos (2)], 3B [proceso educativo por niveles (2)] y 3E [carrera de maestro (2)].

Respuestas únicamente de mujeres se pueden encontrar en las subcategorías: 2B [conocimientos que permitan desempeñar el rol y disposición hacia los alumnos (1)], 3D [disposición hacia los alumnos y proceso educativo (2)], 3F [carrera de maestro y examen (1)] y 3I [conocimientos obtenidos durante el proceso educativo (1)].

Las subcategorías donde sólo se encuentra presente el sexo masculino son: 2A [conocimientos no específicos (1)], 3A [proceso educativo no específico (1)] y 3J [proceso educativo y conocimientos necesarios para poder desempeñar el rol (1)].

#### Secundaria.

En las subcategorías: 1C [paciencia y dedicación al trabajo (1)], 3E [carrera magisterial (2)] y 3G [carrera magisterial y título (1)], se encuentran respuestas sólo de los alumnos.

Las subcategorías: 2B [conocimientos que permitan desempeñar el rol y paciencia (3)], 3H [carrera magisterial y paciencia (2)], 3I [conocimiento adquirido durante el proceso educativo (1)] y 3K [experiencia en comunicar los conocimientos y proceso educativo (1)], recogen respuestas únicamente de las alumnas.

Respuestas de ambos sexos se encuentran en las subcategorías: 1D [estudiar materias (2)], 3B [proceso educativo por niveles escolares (4)] y 3J [proceso educativo y conocimientos que permitan desempeñar el rol (3)].



## X. ¿QUIÉN PUEDE SER MAESTRO?

¿Quién puede ser maestro?	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Características Percipibles	1					
1A. Características Físicas						
1B. Cualquier persona				3		2
1C. Quien lo desee	3	1	3	2	3	2
1D. Quien lo desee y tenga recursos económicos					2	
1E. Mención de características especiales (inteligente...)		2		1		
1F. Personas mayores que posean características especiales	1					
1G. Disposición hacia los alumnos (que le gusten, paciencia...)		1	2			
2. Habilidades. Se menciona la necesidad de poseer habilidades					1	
2A. Padres					1	
2B. Habilidad para transmitir conocimientos y experiencia					1	
3. Conocimientos. El requisito es poseer conocimientos	1	2				
3A. No específicos						
3B. Deseo/gusto por transmitir conocimiento	1					
4. Preparación. Se hace mención a un proceso de preparación		1	1			1
4A. No específico						
4B. Deseo/gusto	1	2	1			3
4C. Carrera de maestro	1	1	1	2	1	1
4D. Que le permita desempeñar el rol	1		2		1	1
5. Cualquiera. Cualquier persona que transmita un conocimiento					3	

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Julia (10,7) 4o. ¿Quién puede ser maestro? Tú o ella, o mas señoras que estén iguales que ustedes ¿Cómo igual que nosotras? O sea, guapas ¿Y si son feas? También pueden ser aunque estén feas, ni modo que digamos que no.

1B. Adrián (11,9) 6o. ¿Quién puede ser maestro? Cualquier persona, todos.

1C. Brenda (10,5) 4o. *¿Quién puede ser maestro?* Las personas que ellos quieran ser maestros.

1D. Nancy (14,7) Sec. *¿Quién puede ser maestro?* Puede ser toda la persona que lo desee siempre y cuando tenga esos recursos y quiera hacer esa carrera. *¿Por qué recursos?* Porque aunque la educación no es para los que tengan recursos altos, si se necesita, aunque todos pueden estudiar.

1E. René (10,7) 4o. *¿Quién puede ser maestro?* Una de mis amigas que se llama Stefany porque es muy inteligente. *¿Alguien más?* Alma Delia porque también es inteligente.

1F. Araceli (9,8) 4o. *¿Quién puede ser maestro?* Una persona inteligente, cualquiera que sea grande.

1G. Luis (11,11) 4o. *¿Quién puede ser maestro?* Una gente amable, que tenga paciencia, que comprenda a un niño.

2A. Andrés (12,3) 6o. *¿Quién puede ser maestro?* Por ejemplo, mi mamá, mi papá, uno de mis tíos. *¿Por qué ellos?* Porque ellos tienen las mismas características que los maestros. *¿Qué características?* Que sabe cómo hacer las cosas, cómo enseñarlas, cómo explicarlas.

2B. Omar (11,3) 6o. *¿Quién puede ser maestro?* Los que ya están mejores capacitados que nosotros. *¿Cómo mejores capacitados?* Que ya tienen experiencia con niños, cómo enseñarles.

3A. Raimundo (10,7) 4o. *¿Quién puede ser maestro?* El que se graba más las cosas.

3B. Karina (10,8) 4o. *¿Quién puede ser maestro?* Todos los que han aprendido bien y que deseen ser maestros. *¿Cómo aprendido bien?* Que se sepa toda, que se graba todo lo que le enseñaron en lo que pasó, la primaria, la preparatoria, todas las escuelas que ha pasado.

4A. Juana (12 ) 6o. *¿Quién puede ser maestro?* Las personas que estudian.

4B. Claudia (12) 6o. *¿Quién puede ser maestro?* Los que lo deseen ¿no?, las diferentes personas que estén estudiando.

4C. M. Romano (11 2) 6o. *¿Quién puede ser maestro?* Personas que ya estudian para ser maestros. *¿Si alguien no estudio puede ser maestro?* No.

4D. Israel (14,6) Sec. *¿Quién puede ser maestro?* Yo pienso que una persona que llega a un grado de estudio más avanzado, que ya tiene otra mentalidad y que se considera que ya puede enseñar. *¿Qué otra mentalidad?* Yo pienso que se crea otra mentalidad al ir avanzando más, no quedarte estancado.

5. Alejandra (13,10) Sec. *¿Quién puede ser maestro?* Creo que todos en cierta forma somos maestros, porque así como aquí tenemos maestros de español, matemáticas, también en nuestra casa nuestros padres también son

maestros porque me enseñan el respeto, y tal vez, así mismo, yo sea maestra con mis primos que están más chicos que yo al decirles algo que no está bien hecho.

### ¿Quién puede ser maestro?

Las categorías establecidas son las siguientes:

- Categoría 1 Características Percceptibles
- Categoría 2 Habilidades
- Categoría 3 Conocimientos
- Categoría 4 Preparación Educativa
- Categoría 5 Cualquiera

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Todo aquello que se puede percibir claramente (ver) es mencionado como el requisito que una persona debe reunir para poder desempeñar el rol de enseñanza. Las requisitos mencionadas son:

- 1A. Características físicas (maestro/a puede quien bonita, guapo, etc.)
- 1B. Cualquier persona, hombre o mujer, puede ser maestro/a.
- 1C. Quien lo desee.
- 1D. Quien quiera serlo y tenga los recursos económicos para lograrlo.
- 1E. Características especiales (inteligente, aplicado, etc.)
- 1F. Adultos con características especiales (un señor/a que sea inteligente)
- 1G. Disposición hacia los alumnos/as. (que les tenga paciencia, cariño, que le gusten, etc.).

Julia (10,7) A0: *¿Quién puede ser maestro? Tú o ella, o mis señoras que estén iguales que ustedes. ¿Cómo igual que nosotros? O sea, guapos. ¿Y si son feos? También pueden ser aunque estén feos, ni modo que digamos que no.*

Nancy (14,7) Sec: *¿Quién puede ser maestro? Puede ser toda la persona que lo desee siempre y cuando tenga esos recursos y quiera hacer esa carrera. ¿Por qué recursos? Porque aunque la educación no es para los que tengan recursos altos, si se necesita, aunque todos pueden estudiar.*

René (10,7) A0: *¿Quién puede ser maestro? Una de mis amigas que se llama Stefany porque es muy inteligente. ¿Algun más? Alma Delia porque también es inteligente.*

2. Maestro/a puede ser quien tenga habilidades (saber explicar o enseñar) para enseñar y/o hacer las cosas. En las subcategorías encontradas se menciona que maestro/a pueden ser:

- 2A. Los padres o madres de familia
- 2B. Quien, aparte de poseer habilidades, tenga experiencia en la impartición de conocimientos.

Andrés (12,3) 6o. *¿Quién puede ser maestro?* Por ejemplo, mi mamá, mi papá, uno de mis tíos. *¿Por qué ellos?* Porque ellos tienen las mismas características que los maestros. *¿Qué características?* Que sabe cómo hacer las cosas, cómo enseñarlas, cómo explicarlas.

3. Las personas que tienen conocimientos son las que pueden desempeñar el rol de enseñanza. Adicional a tales conocimientos se menciona:

3A. Conocimientos no específicos (no se dice qué se debe saber para poder enseñar).

3B. Gusto por enseñar (quiero ser maestro/a).

Karina (10,8) 4o. *¿Quién puede ser maestro?* Todos los que han aprendido bien y que deseen ser maestros. *¿Cómo aprendido bien?* Que se sepa todo, que se graba todo lo que le enseñaron en lo que pasó, la primaria, la preparatoria, todas las escuelas que ha pasado.

4. La persona que quiere ser profesor o profesora tiene que haber pasado por un proceso de preparación educativa (en palabras comunes y normales: estudiado). En las subcategorías se menciona que:

4A. Preparación no específica. Aunque se dice que se debe haber estudiado, no se dice qué.

4B. Maestros/as pueden ser aquellos o aquellas que quieran y estudien para serlo.

4C. Quien haya estudiado la carrera de maestro.

4D. Estudiar (no se dice qué) para poder enseñar.

Juana (12,9) 6o. *¿Quién puede ser maestro?* Las personas que estudieren.

Israel (14,6) 8o. *¿Quién puede ser maestro?* Yo pienso que una persona que llega a un grado de estudio más avanzado, que ya tiene otra mentalidad y que se considera que ya puede enseñar. *¿Qué otra mentalidad?* Yo pienso que se crea otra mentalidad al ir avanzando más, no quedante estancado.

5. Maestro/a puede ser toda aquella persona que enseñe algo, ya sea dentro o fuera de la escuela.

Alejandra (13,10) 8o. *¿Quién puede ser maestro?* Creo que todos en cierta forma somos maestros, porque así como aquí tenemos maestros de español, matemáticas, también en nuestra casa nuestros padres también son maestros porque me enseñan el respeto, y tal vez, así mismo, yo sea maestra con mis primos que están más chicos que yo al decirles algo que no está bien hecho.

## FRECUENCIAS

Categoría	4to. Grado		6to. Grado		5to. Grado		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Características Percetibles	5	4	5	6	5	4	29
2. Habilidades				2			2
3. Conocimientos	2	2					4
4. Preparación	3	4	5	2	2	6	22
5. Cualquiera					3		3

## CATEGORÍA

La mayoría de las respuestas se agrupan en las categorías 1 [características perceptibles (29)], resaltando las subcategorías 1C [quien lo desee (14)] y 4 [preparación (22)].

## GÉNERO

Ambos sexos están de acuerdo al señalar que maestro/a puede ser quien lo desee [1C (14)], le gusten los niños y les tenga paciencia [1G (3)], tenga conocimientos [3A (3)], haya estudiado [4A (3)], se haya preparado y tenga deseos de enseñar [4B (7)], haya estudiado la carrera magisterial [4E (7)] y haya estudiado algo para poder enseñar [4D (5)].

Por otro lado, mientras que los hombres son los únicos que dicen que maestro/a puede ser: cualquier persona [1B (5)], quien sea inteligente [1E (3)], posea habilidades y experiencia para enseñar [2A (1) y 2B (1)], las mujeres mencionan: características físicas [1A (1)], que pueden ser los adultos inteligentes [1F (1)], quien lo quiera y tenga conocimientos [3B (1)] y cualquier persona que transmita conocimientos [5 (3)].

## GRADO

## 4o. Grado.

La mayoría de estudiantes de 4o. grado tienden a describir a las personas que podrían desempeñar el rol de enseñanza mencionando características perceptibles [1 (9)]. Las subcategorías que agrupan las respuestas de este grado son: 1A [características físicas (1)], 1C [quien lo desee (4)], 1E [inteligente (2)].

### 6o. Grado.

En este grado escolar, las respuestas se aglutinan en mayor frecuencia en las categorías 1 [características perceptibles (11)] y 4 [preparación 7]), resaltando la subcategoría 1C [quien lo desee (5)].

También se pueden encontrar respuestas de este grado en las subcategorías: 1B [cualquier persona (3)], 1E [inteligente (1)], 1G [disposición hacia los alumnos (2)], 2A [habilidades (1)], 2B [habilidad y experiencia (1)], 4A [preparación no específica (1)], 4B [preparación y ganas de enseñar (1)], 4C [preparación y carrera magisterial (3)] y 4D [preparación que permita desempeñar el rol (2)].

Cabe mencionar que es solamente en sexto grado donde se considera que las personas que quieren desempeñar el rol de instructor deben poseer ciertas habilidades (categoría 2).

### Secundaria

Las categorías que recogen las respuestas de las alumnas y alumnos de secundaria son la 4 [preparación (11)], subcategorías 4A [preparación no específica (1)], 4B [gusto/deseo (3)], 4C [carrera magisterial (2)] y 4D [preparación que permita desempeñar el rol (2)], la 1 [características perceptibles (9)], subcategorías 1B [cualquier persona (2)], 1C [quien lo quiera (5)] y 1D [deseo y recursos económicos (1)], y la 5 [cualquiera (3)], siendo esta última exclusiva de este grado.

## GRADO/GÉNERO

### 4o. Grado.

En las subcategorías 1A [características físicas (1)], 1F [adultos inteligentes (1)] y 4D [preparación que permita desempeñar el rol (1)], se encuentran únicamente respuestas de alumnas, mientras que en la 1D [inteligentes (2)], 1G [paciencia (1)] y 4A [preparación no específica (1)] sólo de alumnos.

Ambos sexos se encuentran representados en las subcategorías 1C [quien lo desee (4)], 3A [conocimientos no específicos (3)], 4B [quien lo quiera y se prepare (3)] y 4C [carrera magisterial (2)].

### 6o. Grado.

Las respuestas tanto de alumnas como de alumnos de este grado están agrupadas en las subcategorías 1C [quien lo desee (5)] y 4C [carrera magisterial (3)].

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas del sexo femenino son: la 1G [paciencia (2)], 4A [preparación no específica (1)], 4B [preparación y ganas de enseñar (1)] y 4D [preparación que permita desempeñar el rol (2)].

Las respuestas masculinas están condensadas en las subcategorías 1B [cualquier persona (3)], 1E [inteligentes (1)], 2A [habilidades (1)], y 2B [habilidades y experiencia (1)].

**Secundaria.**

Las subcategorías 1B [cualquier persona (2)], 4A [preparación no específica (1)] y 4B [quien quiera serlo y esté preparado (3)] contienen respuestas únicamente masculinas.

Las respuestas femeninas se encuentran en las subcategorías: 1D [deseo y recursos económicos (2)] y 5 [cualquier persona que enseñe (3)].

Por último, respuestas de ambos sexos están representadas en las subcategorías 1C [quien lo desee (5)]; 4C [carrera magisterial (2)] y 4D [preparación que permita desempeñar el rol (2)].



## XI. ¿UN BEBÉ PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ? °

SI

¿Un bebé puede ser maestro? ¿Por qué? Si	4o		6o		Src	
	M	H	M	H	M	H
1 A Futuro	6	4	1		1	1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Ambeth (9,10) 4o. *¿Un bebé puede ser maestro? Pues no porque está chiquito y ya cuando fuera grande podría ser maestro y a sus papás les podría enseñar.*

° Cabe mencionar que debido a que esta pregunta, junto con las de niño, señor y viejito, no se les hizo a todos los alumnos entrevistados, los resultados se presentan de manera muy general.

¿Un bebé puede ser maestro? ¿ Por qué?

SI

Las respuestas de los alumnos a esta pregunta se integraron en la siguiente categoría:

Categoría 1. A futuro

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍA

1. Los alumnos y alumnas aceptan que un bebé pueda llegar a ser maestro pero cuando esté grande, esto es, cuando ya vaya a la escuela o haya finalizado un proceso educativo.

Arisbeth (9,10) 4o. *¿Un bebé puede ser maestro?* Pues no porque está chiquito y ya cuando fuera grande podría ser maestro y a sus papás les podría enseñar.

#### FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H
1. A futuro	6	4	1		1	13

#### GÉNERO

Son más mujeres (6) que hombres (5) quienes aceptan que un bebé pueda llegar a ser maestro o maestra.

#### GRADO

La noción de que un bebé pueda transmitir conocimientos cuando esté grande se presenta más en alumnos de 4o. grado (10).

#### GRADO/GÉNERO

Son más las mujeres de 4o. grado que hablan de la posibilidad de que un bebé pueda llegar a ser maestro/a que los hombres [M (6), H (4)].

En 6o. grado es una mujer que menciona esta posibilidad, mientras que en secundaria ambos sexos lo señalan.

## XII. ¿UN BEBÉ PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un bebé puede ser maestro? No	4a		6a		8a	
	M	H	M	H	M	H
1. Limitaciones Físicas (comer, hablar)	1	4	2	2	1	2
2. Procesos Psicológicos (razonar, pensar)			1			2
3. No ha Tenido Experiencias			1			
4. No Posee Conocimientos	4	3	1	1	1	2
5. No ha Cumplido con un Proceso Académico	1			1		
* No se le hizo la pregunta		1	4	5	3	4

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Héctor (11,8) 6a. ¿Un bebé puede ser maestro? No, porque está muy chico y todavía no sabe ni caminar ni hablar.
- Israel (14,6) 8a. ¿Un bebé puede ser maestro? No, porque siento que su grado de razonamiento puede ser igual de grande que el de nosotros, pero todavía no entendería muchas cosas.
- Roxana (11,5) 6a. ¿Un bebé puede ser maestro? No, porque no puede enseñar. ¿Por qué no? Porque él apenas está empezando a vivir.
- Raymundo (10,7) 4a. ¿Un bebé puede ser maestro? Si estudia y es grande si, pero si todavía es bebé no, porque todavía no puede grabar las cosas, no sabe leer ni escribir.
- Pedro (11,11) 6a. ¿Un bebé puede ser maestro? No, porque tiene que estudiar todas las escuelas.

¿Un bebé puede ser maestro? ¿ Por qué?

NO

Aquellas respuestas que niegan toda posibilidad de que un bebé pudiera ser maestro/a se agruparon en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Limitaciones Físicas
- Categoría 2. Procesos Psicológicos
- Categoría 3. Experiencia
- Categoría 4. Conocimientos
- Categoría 5. Proceso Académico

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. En las respuestas de los niños se encuentran elementos que hablan de limitaciones físicas como son: caminar, hablar, oír, etc

Héctor (11,8) ó. *¿Un bebé puede ser maestro?* No, porque está muy chico y todavía no sabe ni caminar ni hablar.

2. Se hace mención a la ausencia de procesos psicológicos como: pensar, razonar, memorizar, etc

Israel (14,6) Sc. *¿Un bebé puede ser maestro?* No, porque siento que su grado de razonamiento puede ser igual de grande que el de nosotros, pero todavía no entendería muchas cosas.

3. La razón por la que un bebé no puede ser maestro/a es porque no ha tenido experiencias en la vida (no ha vivido).

Roxana (11,5) ó. *¿Un bebé puede ser maestro?* No, porque no puede enseñar. *¿Por que no?* Porque él apenas está empezando a vivir.

4. El impedimento radica en que los bebés no poseen conocimientos que puedan transmitir.

Raymundo (10,7) ó. *¿Un bebé puede ser maestro?* Si estudia y es grande si, pero si todavía es bebé no, porque todavía no puede grabar las cosas, no sabe leer ni escribir.

5. Los bebés no cumplen con el requisito de haber asistido a la escuela, por lo tanto no pueden ser maestros o maestras.

Pedro (11,11) óo *¿Un bebé puede ser maestro?* No, porque tiene que estudiar todas las escuelas.

## FRECUENCIAS

Categoría	Ab		Bo		So		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Limitaciones Físicas	3	4	2	2	1	2	14
2. Procesos Psicológicos			1			2	3
3. Experiencia			1				1
4. Conocimientos	4	3	1	1	1	2	12
5. Proceso Académico	1			1			2

## CATEGORÍA

Las categorías que tienen la frecuencia más alta de respuestas son la 1 [limitaciones físicas (14)] y la 4 [conocimientos (12)].

## GÉNERO

Tanto hombres como mujeres se encuentran representados en todas las categorías sin que se encuentren tendencias definitorias o que indiquen diferencias entre los dos sexos, ya que sólo la 3 [experiencia (1)] es exclusiva del sexo femenino.

## GRADO

4o. Grado.

Las categorías definitorias de los alumnos y alumnas de 4o. son las que mencionan como impedimentos para que un bebé pueda enseñar algo las limitaciones físicas de éstos/as [1 (7)], así como la "no existencia" de conocimientos [4 (7)].

### 6o. Grado.

En las alumnas y alumnos de 6o grado se encuentra que sus respuestas se agrupan mayormente, al igual que en el grado anterior, en la categoría 1 [limitaciones físicas (4)], siendo la categoría 3 [experiencia (1)] exclusiva de este grado.

### Secundaria.

Para los alumnos y alumnas de secundaria que contestaron a esta pregunta, las categorías representativas son, de nuevo, la 1 [limitaciones físicas (3)] y la 4 [conocimientos (3)]. Es en este grado, donde más se mencionan los procesos psicológicos como impedimento para que un bebé pueda enseñar algo [2 (2)].

### GRADO/GÉNERO

La única diferencia notable se encuentra en la categoría 2 [procesos psicológicos] donde es una mujer de 6o. grado que la menciona y dos hombres de secundaria. Por otro lado, la categoría 3 [experiencia] es mencionada sólo por una alumna del 6o. grado.

## XIII. ¿UN NIÑO PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un niño puede ser maestro? Si	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. A futuro	1	2				
2. Cumplir con un Proceso Educativo	1		1			1
3. Posee Conocimientos					1	1
4. Transmitir Afecto					2	
5. A través de Juegos	1			1		
6. Explicando a más Niños			1	2		

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Gabriela (10,7) 4o. *¿Un niño puede ser maestro?* Cuando sea grande si ahorita le enseña en la primaria y la secundaria, tal vez si.
- Julia (10,7) 4o. *¿Un niño puede ser maestro?* Si, si terminan la escuela, la primaria, la secundaria, y todo lo demás, pueden ser maestros, pero tienen que crecer así como ustedes.
- Lucero (13,11) Sec. *¿Un niño puede ser maestro?* Si, porque ya sabe un poquito más.
- Alejandra (13,10) Sec. *¿Un niño puede ser maestro?* Tal vez si, porque es un niño, pero el niño te ve a enseñar lo que es ternura, sino con palabras por el simple hecho de ser un niño.
- Araceli (9,8) 4o. *¿Un niño puede ser maestro?* Si, porque enseña desde chico *¿Cómo?* Jugando *¿A quién le enseña?* A su papá, a su mamá, a su tío.
- Miguel (12,6) 6o. *¿Un niño puede ser maestro?* De otro niño si, puede saber algo que el niño no sabe y explicárselo.

### ¿Un niño puede ser maestro? ¿ Por qué?

SI

Lo que respondieron los alumnos y alumnas a esta pregunta quedó agrupado de la siguiente manera:

- Categoría 1. A futuro
- Categoría 2. Proceso Educativo
- Categoría 3. Conocimientos
- Categoría 4. Afecto
- Categoría 5. Juegos
- Categoría 6. De Otros Niños

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se acepta que un niño/a pueda ser maestro/a cuando haya crecido (esté grande)

Gabriela (10,7) 4o. *¿Un niño puede ser maestro?* Cuando sea grande si ahorita le echa ganas en la primaria y la secundaria, tal vez si.

2. Para que una niña o pueda ser maestro/a tiene que cumplir con un proceso educativo (tiene que ir a la escuela).

Julia (10,7) 4o. *¿Un niño puede ser maestro?* Si, si terminan la escuela, la primaria, la secundaria, y todo lo demás, pueden ser maestros, pero tienen que crecer así como ustedes.

3. Si un niño o niña quiere ser maestro/a tiene que saber cosas que pueda enseñar.

Lucero (13,11) 5co. *¿Un niño puede ser maestro?* Si, porque ya sabe un poquito más.

4. Un niño/a puede transmitir elementos no escolares como son: la ternura, cariño, etc.

Alejandra (13,10) 5co. *¿Un niño puede ser maestro?* Tal vez si, porque es un niño, pero el niño te va a enseñar lo que es ternura, sino con palabras por el simple hecho de ser un niño.

5. A través de juegos es como el niño o niña puede enseñar algo (puede enseñar las reglas del juego).



Araceli (9,8) 4o. *¿Un niño puede ser maestro? Si, porque enseña desde chico ¿Cómo? Jugando ¿A quién le enseña? A su papá, a su mamá, a su tío.*

6. Si el niño/a explica algo a otro niño que no sepa, se puede convertir en su maestro/a.

Miguel (12,6) 6o. *¿Un niño puede ser maestro? De otro niño si, puede saber algo que el niño no sabe y explicárselo.*

## FRECUENCIAS

Categoría	4o		6o		Sec		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. A futuro	1	2					3
2. Proceso Educativo	1		1			1	3
3. Conocimientos					1	1	2
4. Afecto					2		2
5. Juegos		1		1			2
6. De Otros Niños			1	2			3

## CATEGORÍA

Todas las categorías se distribuyen de la misma manera por lo que no se puede hablar de una categoría representativa de las respuestas de los alumnos y alumnas a esta pregunta.

## GÉNERO

Aunque en las categorías 2 [proceso educativo (2)] y 4 [afectos (2)] se encuentran sólo respuestas de las mujeres, no se puede hablar de diferencias relevantes entre el sexo femenino y el masculino.

## GRADO

La categoría 1 [a futuro (3)] sólo es mencionada por alumnos/as de 4o. grado, mientras que en 6o. la categoría representativa es la 6 [de otros/as niños/as (3)] siendo la 3 [conocimientos(2)] y 4 [afecto (2)] las de alumnas y alumnos de secundaria.

## GRADO/GÉNERO

La única diferencia encontrada es que son dos mujeres de secundaria las que señalan que un niño puede ser maestro porque puede transmitir afecto (categoría 4).

En cuanto a las otras categorías no se observan tendencias importantes entre alumnas y alumnos.

## XIV. ¿UN NIÑO PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un niño puede ser maestro?	4o		6o		8o	
No	M	H	M	H	M	H
1. Edad		1	1			
2. No Tiene Interés					1	
3. No Posee Conocimientos			1			3
4. No ha Cumplido con un Proceso Educativo	2	3		1		
* No se le hizo la pregunta	5	3	5	5	6	5

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. M. Rosario (11,2) 6o. ¿Un niño puede ser maestro? No tiene la edad para enseñar. ¿Qué edad hay que tener? Después de los 18 años. ¿Por qué? Porque es una edad. ¿Por qué no es mayor de edad?
2. Adriana (14,7) 8o. ¿Un niño puede ser maestro? No, porque es tu infancia y casi no te importa aprender, lo que te importa es jugar.
3. Juan Carlos (13,7) 8o. ¿Un niño puede ser maestro? No porque todavía no tiene los conocimientos necesarios.
4. Edgar (10,6) 4o. ¿Un niño puede ser maestro? (Niega) porque todavía le falta mucha preparación con su maestro. ¿Qué preparación? Pasar todas las escuelas, ir a todas ellas.

¿Un niño puede ser maestro? ¿ Por qué?

NO

Las categorías establecidas fueron:

Categoría 1. Edad

Categoría 2. Interés

Categoría 3. Conocimientos

Categoría 4. Proceso Educativo

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. El impedimento por el cual un niño o niña no puede ser maestro o maestra es que aún no tiene la edad requerida.

M. Rosano (11,2) 3o. *¿Un niño puede ser maestro? No tiene la edad para enseñar. ¿Qué edad hay que tener? Después de los 18 años. ¿Por qué a esa edad? Porque ya es mayor de edad.*

2. Una niña o niño no puede ser maestro/a porque eso es lo que menos le interesa, lo que quiere es jugar o aprender pero no enseñar.

Adriana (14,7) 5to. *¿Un niño puede ser maestro? No, porque es tu infancia y casi no te importa aprender, lo que te importa es jugar.*

3. No se poseen los conocimientos necesarios para poder enseñar.

Juan Carlos (13,7) 5to. *¿Un niño puede ser maestro? No porque todavía no tiene los conocimientos necesarios.*

4. Si no se ha cumplido con un proceso educativo no se puede desempeñar el rol de instructor.

Edgar (10,6) 4o. *¿Un niño puede ser maestro? (Niega) porque todavía le falta mucha preparación con su maestro. ¿Qué preparación? Pasar todas las escuelas, si a todas ellas.*

## FRECUENCIAS

Categoría	4o. Gr.		6o. Gr.		5o. Gr.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Edad		1	1				2
2. Interés					1		1
3. Conocimientos			1			3	4
4. Proceso Educativo	2	3		1			6

## CATEGORÍA

Las categorías que obtuvieron mayor frecuencia fueron la 3 [conocimientos (4)] y 4 [proceso educativo (6)].

## GÉNERO

Las categorías donde se nota más presencia de respuestas masculinas son la 3 [conocimientos (3)] y la 4 [proceso educativo (4)].

En la categoría 2 (interés) sólo se encuentra representado el sexo femenino.

## GRADO

Para los alumnos y alumnas de 4o. grado la categoría representativa es la 4 [proceso educativo (5)], mientras que para los de secundaria es la 3 [conocimientos (3)].

Las respuestas de estudiantes de 6o. grado se encuentran en las categorías 1 [edad (1)], 3 [conocimientos (1)] y 4 [proceso educativo (1)], sin que ninguna sea representativa.

Cabe mencionar que la categoría 2 (interés) sólo se encuentra en secundaria (1).

## GRADO/GÉNERO

En la categoría 2 (interés) se encuentra sólo a una mujer de secundaria. Por otro lado, los hombres de secundaria tienden a mencionar en mayor medida como impedimento para desempeñar el rol de maestra/a, el no poseer conocimientos [3 (3)].

## XV. ¿UN SEÑOR PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un señor puede ser maestro? Si:	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Edad						
2. Conocimientos	1		1			1
3. Habilidades	1	1				
4. Proceso Educativo	4	4	6	4	1	4
4A. Para poder desempeñar el rol se necesita haber cumplido con un proceso escolar o educativo.						
4B. Proceso educativo y deseo	1	0			1	
4C. Proceso educativo y experiencia			1			
4D. Proceso educativo y conocimientos		0				
4E. Proceso educativo y procesos psicológicos	1					
4F. Proceso educativo, disposición hacia los alumnos y voluntad por enseñar		1				
5. Aspectos no Escolares: Experiencias u otros (casaterapia, familia, etc.)					3	0

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. M. Rosina (11,2) 6o. *¿Un señor puede ser maestro?* Porque tiene la edad para enseñar.
2. Elias (11,11) 6o. *¿Un señor puede ser maestro?* Si, porque si tiene los conocimientos puede ser maestro de la escuela. *¿Qué conocimientos?* Básicamente español, y matemáticos y todo lo demás.
3. Anibeth (9,10) 4o. *¿Un señor puede ser maestro?* Pues si, porque él si sabe cómo hacer las cosas.
- 4A. Gabriela (10,7) 4o. *¿Un señor puede ser maestro?* Si estudió y quiere cursar un curso y le echa ganas puede llegar a ser un maestro. *¿Qué curso pensó que cursar?* Como las escuelas que te estoy diciendo o las escuelas para señores que quieran hacer la secundaria o algún año que les haya faltado.
- 4B. Anahí (10,4) 4o. *¿Un señor puede ser maestro?* Si, porque si lo desea y está preparado si.
- 4C. Roxana (11,5) *¿Un señor puede ser maestro?* Si, porque él ya ha vivido bien y ya tiene experiencia de la vida. *¿Qué experiencia?* Pues ha sufrido golpes de la vida. *¿Qué es sufrir golpes de la vida?* Que él ha sabido como viven las personas. *¿Y si ese señor no hubiera ido a la escuela?* No porque no sabría enseñar bien, solamente que si, si fue a la escuela si podría.

4D. René (10,7) 4o. *¿Un señor puede ser maestro?* Sí, porque ya sabe muchas cosas. *¿Si un señor nunca fue a la escuela puede ser maestro?* No, sólo si ya pasó secundaria, primaria y prepa y ya sabe mucho.

4E. Araceli (9,8) 4o. *¿Un señor puede ser maestro?* Sí, porque ya es gente grande y puede pensar más que los niños. *¿Qué es pensar?* Pensar es que te funcione el cerebro.

4F. Luis (11,11) 4o. *¿Un señor puede ser maestro?* Sí, por lo mismo, porque tiene paciencia, o a menos que no tenga paciencia y no tenga cariño por los niños no puede ser, pero todos los que tienen paciencia, seguridad en sí mismos y que si pueden, porque hay unos que llegan y hasta el rostro se quieren tapar. *¿Por qué?* No sé, yo he estado con varios que por su mismo temor a no podemos explicar bien o a darnos bien la clase como debe ser. *¿Si un señor nunca estudió puede ser maestro?* No, aunque tenga paciencia, tenga todo, no puede, porque no tiene conocimientos, ¿qué iba a enseñar?

5. Adriana (14,7) 5o. *¿Un señor puede ser maestro?* Sí. *¿Aunque no hubiera estudiado?* Sí, porque a veces lo elemental no lo aprendes en los libros sino en tu vida, en tus experiencias, en tu vida.

## ¿Un señor puede ser maestro? ¿ Por qué?

SI

Las respuestas de las alumnas y alumnos a esta pregunta se agruparon en cinco categorías:

- Categoría 1. Edad
- Categoría 2. Conocimientos
- Categoría 3. Habilidades
- Categoría 4. Proceso Educativo
- Categoría 5. Aspectos no Escolares

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Un señor o señora puede ser maestro o maestra siempre y cuando cumpla con cierta edad, no se menciona cuál

M. Posano (11,2) 60. *¿Un señor puede ser maestro?* Si, porque tiene la edad para enseñar.

2. El requisito es poseer conocimientos (saber algo).

Elias (11,11) 60. *¿Un señor puede ser maestro?* Si, porque si tiene los conocimientos puede ser maestro de la escuela *¿Qué conocimientos?* Básicamente español, y matemáticas y todo lo demás.

3. El poseer habilidades (saber hacer cosas) es suficiente para que un señor o señora pueda desempeñar el rol de instrucción

Ansbeth (9,10) 40. *¿Un señor puede ser maestro?* Pues si, porque él si sabe cómo hacer las cosas.

4. Es necesario cumplir con un proceso educativo que permita desempeñar el rol de enseñanza. Las subcategorías recogen elementos adicionales como:

- 4A. Niveles escolares (haber estudiado primaria, secundaria, prepa y universidad).
- 4B. Querer desempeñar el rol.
- 4C. Tener experiencia
- 4D. Conocimientos.
- 4E. Procesos Psicológicos (saber razonar, pensar, etc.).



## 4F. Disposición hacia los alumnos (que le gusten, que les tenga paciencia, etc.).

Roxana (11,5) *¿Un señor puede ser maestro? Si, porque él ya ha vivido bien y ya tiene experiencia de la vida. ¿Qué experiencia? Pues ha sufrido golpes de la vida. ¿Qué es sufrir golpes de la vida? Que él ha sabido como viven las personas. ¿Y si ese señor no hubiera ido a la escuela? No porque no sabría enseñar bien, solamente que si, si fue a la escuela si podría.*

Luis (11,11) 4a. *¿Un señor puede ser maestro? Si, por lo mismo, porque tiene paciencia, o a menos que no tenga paciencia y no tenga cariño por los niños no puede ser, pero todos los que tienen paciencia, seguridad en sí mismos y que si pueden, porque hay unos que llegan y hasta el maestro se quieren tapar. ¿Por qué? No sé, yo he estado con varios que por su mismo temor a no poderlos explicar bien o a darnos bien la clase como debe ser. ¿Si un señor nunca estudió puede ser maestro? No, aunque tenga paciencia, tenga todo, no puede, porque no tiene conocimientos, ¿qué iba a enseñar?*

5. *Un señor puede ser maestro/a porque puede transmitir conocimientos no escolares como pueden ser sus vivencias, experiencias o algún otro o que domine (carpintería, herrería, etc.)*

Adriana (14,7) 5a. *¿Un señor puede ser maestro? Si. Aunque no hubiera estudiado? Si, porque a veces lo elemental no lo aprendes en los libros sino en tu vida, en tus experiencias, en tu vida.*

## FRECUENCIAS

Categoría	3a		4a		5a		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Edad			1				1
2. Conocimientos	1		1	3		1	6
3. Habilidades	1	1					2
4. Proceso Educativo	6	0	7	4	0	4	32
5. Aspectos No Escolares					3	2	5

## CATEGORÍA

La categoría que concentra el mayor número de respuestas es la 4 [proceso educativo (32)], resaltando la subcategoría 4A [niveles escolares (23)].

## GÉNERO

Las categorías donde sólo se encuentran respuestas de mujeres son la 1 [edad (1)], 4C [proceso educativo y experiencia (1)] y 4E [proceso educativo y procesos psicológicos (1)], mientras que para el sexo masculino son: la 4D [proceso educativo y conocimientos (2)] y 4F [proceso educativo y disposición hacia los alumnos/as (1)].

Por otro lado, en la categoría que menciona la necesidad de poseer conocimientos (categoría 2) para que un señor o señora pueda ser maestro o maestra se encuentran más respuestas masculinas (4) que femeninas (2).

### GRADO

En todos los grados la categoría que más frecuencia obtiene es la 4 [proceso educativo (32)], resaltando la subcategoría 4A [niveles escolares (23)].

#### 4o. Grado.

Las categorías donde sólo se encuentran respuestas de 4o. grado son la 3 [habilidades (2)], 4D [proceso educativo y conocimientos (2)], 4E [proceso educativo y procesos psicológicos (1)] y 4F [proceso educativo y disposición hacia los alumnos/as (1)].

#### 6o. Grado.

Las categorías donde sólo se encuentran respuestas de este grado escolar son la 1 [edad (1)] y la 4C [proceso educativo y experiencia (1)].

#### Secundaria.

Estudiantes de este grado son los únicos y únicas que mencionan que un señor o señora puede ser maestro porque puede transmitir conocimientos no escolares [5 (5)].

## GRADO/GÉNERO

#### 4o. Grado.

Las respuestas de mujeres se encuentran en la categoría 2 [conocimientos (1)] y en la subcategoría 4E [proceso educativo y procesos psicológicos (1)], mientras que las de los hombres se encuentran en las subcategorías 4D [proceso educativo y conocimientos (2)] y 4F [proceso educativo y disposición hacia los alumnos (1)].

#### 6o. Grado.

En este grado una mujer es la que menciona la categoría 1 [edad], lo mismo sucede en la subcategoría 4C [proceso educativo y experiencia].

Por otro lado, en la categoría 2 [conocimientos se encuentran más respuestas de hombres (3) que de mujeres (1)].

#### Secundaria.

En este grado son categorías características de los hombres la 2 [conocimientos (1)] y la 4A [niveles escolares (4)], mientras que para el sexo femenino es la 4B [proceso educativo y deseo de enseñar (1)].

## XVII. ¿UN SEÑOR PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un señor puede ser maestro? No	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Proceso Educativo. No ha estudiado los diferentes grados escolares.					1	2
* No se le hizo la pregunta.	2		1	3	3	1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Juan Carlos (12,7) Sec. ¿Un señor puede ser maestro? No, tampoco, no tiene la preparación para serlo ¿Qué preparación? De estudios superiores como la universidad ¿no?

¿Un señor puede ser maestro? ¿ Por qué?

NO

Las respuestas donde se niega que una señora o señor puedan desempeñar el rol de instrucción se agruparon en la siguiente categoría:

Categoría 1. Proceso educativo. El impedimento principal es que no se ha cumplido con un proceso educativo (niveles escolares) que permita el transmitir conocimientos. En esta categoría sólo se encuentran respuestas de dos alumnos y una alumna de secundaria

Juan Carlos (13,7) Sec. ¿Un señor puede ser maestro? No, tampoco, no tiene la preparación para serlo ¿Qué preparación? De estudios superiores como la universidad (no?).

#### FRECUENCIAS

Categoría	M		H		Total		
	M	H	M	H	M	H	
1. Proceso Educativo					1	2	3

Debido a que sólo tres estudiantes contestaron que un señor no podría desempeñar el rol no se pueden establecer ningún tipo de semejanzas ni diferencias

## XVII. ¿UN VIEJITO PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un viejito puede ser maestro? Si	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Proceso Educativo						
1A. Si cumple con un proceso educativo	1		2	1		1
1B. Proceso educativo y deseo	2	1				
1C. Proceso educativo y conocimiento			1	1		
1D. Proceso educativo y experiencia		1				1
2. Conocimientos			1	3		
2A. Posee conocimiento						
2B. Posee conocimientos y experiencia		1				
3. Aspectos No Escolares - Experiencias Anteriores a los niveles escolares		1	1		3	2

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Rodio (12,9) 6o. ¿Un viejito puede ser maestro? Hay algunos que todavía quieren seguir su carrera y pueden ser maestros.

1B. Stefany (10,5) 4o. ¿Un viejito puede ser maestro? Si, podría enseñarnos, como ya ha vivido más nos podría enseñar algo.

1C. M. Eugenia (11,11) 6o. ¿Un viejito puede ser maestro? Tal vez si, si sabe.

1D. Israel (14,6) Sec. ¿Un viejito puede ser maestro? Si, porque si ya pasó por varias etapas, aunque esa persona no se le ha enseñado de todo, ya pasó por esas etapas y yo creo que si ¿Por qué etapas ha pasado? Bueno, yo pienso que desde la niñez si empieza a crear una mentalidad de aprendizaje y esta persona, por su misma edad, ha avanzado más que nosotros.

2A. Elias (11,11) 6o. ¿Un viejito puede ser maestro? Si, porque si tiene los conocimientos si puede ser maestro.

2B. Luis (11,11) 4o. ¿Un viejito puede ser maestro? Si, porque su experiencia entre toda la vida, porque si sabe leer, si sabe los conocimientos básicos del estudio, si puede.

3. Alejandra (13,10) Sec. ¿Un viejito puede ser maestro? Si, porque por lo mismo de que es una persona adulta, ha tenido experiencias, entonces él te podría transmitir experiencias.

¿Un viejito puede ser maestro? ¿ Por qué?

SI

Las categorías establecidas para esta pregunta son las siguientes:

Categoría 1. Proceso Educativo

Categoría 2. Conocimientos

Categoría 3. Aspectos No Escolares

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se menciona como requisito haber cumplido con un proceso educativo. En las subcategorías se señalan elementos como:

1A. Niveles escolares (primaria, secundaria, preparatoria, universidad).

1B. Querer ser maestro/a.

1C. Poscer conocimientos

1D. Experiencia de aprendizaje.

M. Eugenia (11,11) 6D. *¿Un viejito puede ser maestro? Tal vez si, si sabe*

Israel (14,6) 5C. *¿Un viejito puede ser maestro? Si, porque si ya pasó por varias etapas, aunque esa persona no se le ha enseñado de todo, ya pasó por esas etapas y yo creo que si ¿Por qué etapas ha pasado? Bueno, yo pienso que desde la niñez se empieza a crear una mentalidad de aprendizaje y esta persona, por su misma edad, ha avanzado más que nosotros.*

2. La condición para que un viejito o viejita pueda ser maestro o maestra es tener conocimiento (saber cosas), que pueden ser:

2A. No específicos

2B. Derivados de la experiencia del sujeto/a (ha estudiado y sabe leer, escribir, etc.).

Elías (11,11) 6a. *¿Un viejito puede ser maestro? Si, porque si tiene los conocimientos si puede ser maestro.*

Luis (11,11) 4a. *¿Un viejito puede ser maestro? Si, porque su experiencia entre toda la vida, porque si sabe leer, si sabe los conocimientos básicos del estudio, si puede.*

3. Lo que convierte a un anciano/a en transmisor de conocimientos es que puede enseñar lo que ha vivido, lo que son sus experiencias no escolares, sino cotidianas.

Alejandra (13,10) *Sex.* *¿Un viejo puede ser maestro? Si,* porque por lo mismo de que es una persona adulta, ha tenido experiencias, entonces él te podría transmitir experiencias.

## FRECUENCIAS

Categoría	4o. Grado		5o. Grado		6o. Grado		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Proceso Educativo	3	0	3	0	0	0	12
2. Conocimientos		1	1	2			5
3. Aspectos No Escolares		1	1		3	2	7

## CATEGORÍA

La categoría que reúne el mayor número de respuestas es la que señala la necesidad de haber cumplido con un proceso educativo [1 (12)], definiendo dicho proceso en términos de niveles escolares [1A (5)]

## GÉNERO

Mientras que en ambos sexos se encuentran representados en las subcategorías 1A [proceso educativo por niveles (5)], 1B [proc. educativo y deseo (3)], 1C [proc. educativo y conocimiento (2)], 2A [conocimientos (4)] y 3 [actividades no escolares (7)], en las subcategorías 1D [proc. educativo y experiencia (2)] y 2B [conocimientos y experiencia (1)] sólo se encuentran respuestas masculinas.

## GRADO

### 4o. Grado.

Para las alumnas y alumnos de 4o. grado la categoría más representativa es la 1 [proceso educativo (5)], encontrándose respuestas de este grado en las subcategorías 1A [niveles escolares (1)], 1B [deseo de enseñar (3)], 1D [experiencia (1)], 2B [conocimientos y experiencia (1)] y 3 [aspectos no escolares (1)], siendo las subcategorías 1B y 2B exclusivas de este grado



**6o. Grado.**

Las subcategorías donde se encuentran respuestas de este grado son la 1A [niveles escolares (3)], 1C [proc. educativo y conocimiento (2)], 2A [conocimiento (4)] y 3 [aspectos no escolares (1)].

**Secundaria.**

Las respuestas de este grado están representadas en las subcategorías 1A [niveles escolares (1)], 1D [proc. educativo y experiencia (1)] y 3 [actividades no escolares (5)], siendo en esta última donde se encuentran más respuestas de alumnos y alumnas de secundaria que de los otros grados escolares.

**GRADO/GÉNERO****4o. Grado.**

En las subcategorías 1D [proc. educativo y experiencia (1)], 2B [conocimientos y experiencia (1)] y 3 [aspectos no escolares (1)], sólo se encuentran respuestas de los alumnos, mientras que en la subcategoría 1A [niveles escolares (1)] está representado el sexo femenino únicamente.

Por último, en la subcategoría 1B [quiere ser maestro/a y estudiar (3)] se encuentran respuestas de ambos sexos.

**6o. Grado.**

En 6o. grado son más hombres (3) que mujeres (1) los que se encuentran en la categoría 2A [conocimientos], mientras que en la categoría 3 [aspectos no escolares] sólo hay una respuesta de una mujer.

En las subcategorías 1A [niveles escolares (3)] y 1C [proc. educativo y conocimiento (2)], se encuentran representados ambos sexos.

**Secundaria.**

En la categoría 3 [aspectos no escolares (5)], se encuentran representados ambos sexos, mientras que en la 1A [niveles escolares (1)] y 1D [proc. educativo y experiencia (1)] sólo se encuentran respuestas del sexo masculino.

## XVIII. ¿UN VIEJITO PUEDE SER MAESTRO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un viejito puede ser maestro? No	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Limitaciones Físicas	4	6				1
2. Deterioro en Procesos Psicológicos (memoria)	1					
3. Proceso Educativo					1	
* No se le hizo la pregunta	2		5	5	6	5

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

Gabriela (10,7) 4o. *¿Un viejito puede ser maestro?* Depende de la edad que tiene, si está enfermo de algún problema no pueda ser porque si está en la escuela y le agitan su problema ya no puede hacer las cosas, pero si tiene una edad que ya no sea ni muy mayor ni muy menor, yo creo que todavía puede ser maestro, si no tiene ninguna enfermedad. *¿Cómo a que edad?* Como a los 59 o 69 o por ahí así, pero si ya son de los 70 para arriba ya no, de abajo yo creo que sí, si no están enfermos, pongamos que fuman mucho y que toman mucho y que están enfermos y que llegan a la escuela desvelados y que tienen enfermedades, yo creo que no, porque en la escuela agitan y que tal si ellos no quiere y lallezcan, eso es lo que yo creo.

2. Karina (10,8) 4o. *¿Un viejito puede ser maestro?* Yo pienso que no, o tal vez si pueda ser maestro pero a los de mayor edad se les olvida lo que aprendieron, por eso yo digo que no pueden ser maestros.

3. Lucero (13,11) Sec. *¿Un viejito puede ser maestro?* Pero es que si no estudió para eso, yo digo que no.

¿Un viejito puede ser maestro? ¿ Por qué?

NO

Esta pregunta fue contestada casi solamente por alumnos de 4o. grado (sólo 2 alumnos de secundaria la contestaron) por lo que la descripción de lo encontrado se hará haciendo referencia a este grado.

Las respuestas de los alumnos y alumnas a esta pregunta fueron agrupadas de la siguiente manera:

- Categoría 1. Limitaciones Físicas
- Categoría 2. Procesos Psicológicos
- Categoría 3. Proceso Educativo

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los impedimentos que se mencionan son el no poder caminar, oír bien, mantener el equilibrio, etc.

Gabriela (10,7) 4o. *¿Un viejito puede ser maestro?* Depende de la edad que tiene, si está enfermo de algún problema no puede ser porque si está en la escuela y le agaña su problema ya no puede hacer las cosas, pero si tiene una edad que ya no sea ni muy mayor ni muy menor, yo creo que todavía puede ser maestro, si no tiene ninguna enfermedad. *¿Cómo y que cómo?* Como a los 59 o 69 o así ahí así, pero si ya son de los 70 para arriba ya no, de abajo yo creo que si, si no están enfermos, pongamos que fuman mucho y que toman mucho y que están enfermos y que llegan a la escuela desveladas y que tienen enfermedades, yo creo que no, porque en la escuela agañan y que tal si años no quiere y fallezcan, eso es lo que yo creo.

2. Hay un deterioro en los procesos psicológicos (un anciano/a ya no puede razonar, pensar, se le olvidan las cosas, etc.).

Karina (10,8) 4o. *¿Un viejito puede ser maestro?* Yo pienso que no, o tal vez si pueda ser maestro pero a los de mayor edad se les olvida lo que aprendieron, por eso yo digo que no pueden ser maestros.

3. Lo que no permite que un viejito/a pueda ser maestro/a es que no ha cumplido con un proceso educativo.

Lucero (13,11) 5to. *¿Un viejito puede ser maestro?* Pero es que si no estudió para eso, yo digo que no.

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	Total
1. Limitaciones Físicas	4	6				1	11
2. Procesos Psicológicos	1						1
3. Proceso Educativo					1		1

## CATEGORÍA

La categoría que agrupa el mayor número de respuestas es la 1 limitaciones físicas (11).

## GÉNERO

Mientras que en la categoría 1 (limitaciones físicas (11)), están representados ambos sexos, en las categorías 2 (procesos psicológicos (1)) y 3 [proceso educativo (1)] sólo se encuentran respuestas del sexo femenino.

## GRADO

Las categoría 1 [limitaciones físicas (10)] y 2 [procesos psicológicos (1)] contienen respuestas de alumnos y alumnas de 4o. grado, mientras que en la categoría 3 [proceso educativo (1)] sólo hay una respuesta de una alumna de secundaria.

## GRADO/GÉNERO

En este apartado, y debido al número y grado de estudiantes que contestaron a esta pregunta, no se pueden establecer comparaciones.

## IX. ¿QUÉ SE NECESITA PARA SER ALUMNO?

¿Qué se necesita para ser alumno?	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Elementos Perceptibles						
1A. Nada	1			1		
1B. Alimentarse	1					
1C. Edad				1		
1D. Complementos/Materiales (muestras, libros...)	1	1				
1E. Insccribirse a la Escuela	1	1	1	2		
1F. Asistir a la Escuela						3
1G. Comportamiento	1	3		1		
1H. Comportamiento y Deseo por Estudiar	1					
2. Actividades Escolares						
2A. Sin otro Elemento	1	1			1	1
2B. Asistir a la Escuela y Realizar Actividades Escolares			1		1	2
3. Prerrequisitos Educativos				1	1	
3A. Prerrequisitos Escolares						
3B. Poseer Conocimientos y Edad		2				
3C. Poseer Conocimientos Adquiridos en Casa	1					
3D. Poseer Conocimientos Adquiridos en la Escuela	1	1	1	1	1	
3E. Habilidades				1		
4. Gusto por Estudiar (intencionalidad)				3		
4A. Deseo por Estudiar					1	
4B. Deseo por Superarse						4
4C. Realizar un Esfuerzo						1
4D. Esfuerzo y Gusto por Estudiar					1	
5. Procesos Psicológicos				1		2
* No se le hizo la pregunta	1		2	3	1	

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Héctor (1,1,8) 6o. ¿Qué se necesita para ser alumno? No se necesita nada

1B. Brenda (10,5) 4o. ¿Qué se necesita para ser alumno? Desarrollarte ¿Cómo desarrollarte? Come bien, hacer ejercicios *Los niños que no comen bien, qué necesitan para poder ser alumnos? Come!*

1C. Demetrio (12,6) 6o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Tener la edad para poder entrar aquí a la escuela, al kinder o a la secundaria. *¿Cuál es esa edad?* A los 4 años al kinder, a los 6 a la escuela y a los 12 años a la secundaria.

1D. Oscar (9,11) 4o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Cuadernos, lápices y colores para poder tener lo que los maestros nos enseñan. *¿Algo más?* Sí, los maestros. *¿Por qué?* Porque nos enseñan y sin ellos no podríamos aprender.

1E. Mario (11,10) *¿Qué se necesita para ser alumno?* Apuntarnos a la escuela.

1F. Julio (13,6) Sec. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Nada, entrar y salir. *¿Cómo?* Sí, entras, estudias y sales y así todos los días. *¿Aquí en la escuela eres alumno?* Sí. *¿Y afuera?* No, porque ahí es donde estudias.

1G. Raymundo (10,7) 4o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Se necesita ser obediente, obedecer al maestro y no llevarse pesado con tus amigos, ser bueno.

1H. Stefanv (10,5) 4o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Tener ganas de estudiar y portarse bien, nada más.

2A. Nancy (14,7) Sec. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Estudiar, estar en una clase, hacer lo que tu maestro te indica, tomar en cuenta lo que dice el maestro, poner atención a todo lo que el maestro te está explicando.

2B. Javier (9,9) 4o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Nada más necesitamos venir y estudiar para ser un buen alumno.

3A. M. Posano (11,2) 6o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Tener kinder.

3B. Edgar (10,6) 4o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Tener cierta edad, ya saber hablar, escribir. *¿Qué edad?* 6 ó 7.

3C. Anahí (10,4) 4o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Se necesita estudiar en la casa y ya que cuando uno ya está preparado, que nuestras mamá nos enseñaron un poquito, podemos venir aquí, las maestras nos enseñan. *¿Cómo preparadas?* O sea, que nuestras mamá nos enseñan un poquito a leer, a escribir.

3D. Karina (10,8) 4o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Pasar al kinder también ¿no? *¿Por qué pasar al kinder?* Porque ahí también enseñan cosas, o sea, a hacer dibujos, a escribir, a leer, y en la pimaña piden eso, poder hacer cosas así, p. ej. una maqueta así dibujada, ya puede dibujar el niño, o algo escrito y ya puede escribir o leer.

3E. Juana (12,9) 6o. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Ser inteligente. *¿Cómo inteligente?* Saber cómo hacer las cosas, cómo tratar tus cuadernos, cuidarlos y todo eso.

4A. Mariela (13,9) *Sec. ¿Qué se necesita para ser alumno?* O sea, los maestros enseñan a los alumnos que quieren y para ser alumno no se necesita nada, sólo la voluntad para venir.

4B. Lucero (13,11) *Sec. ¿Qué se necesita para ser alumno?* Tienes las ganas de aprender, querer superarte, tener el poder de tu mente para entender todo lo que te enseñen *¿Cómo el poder de tu mente?* Hay algunos que son más inteligentes y otros que son medios-medios y le echan ganas para superarse.

4C. Eder (14) *Sec. ¿Qué se necesita para ser alumno?* Echarle ganas, porque aunque traigamos el uniforme, vayamos a la escuela, si no le echamos ganas no somos alumnos, aunque si va no va a saber nada porque no le echa ganas.

4D. Elizabeth (14,3) *Sec. ¿Qué se necesita para ser alumno?* Yo pienso que muchas ganas de estudiar, ponerle alegría a las cosas, echarle ganas, ponerte una meta y llegar ahí. Alumno es el que viene a la escuela, trata de estudiar y trata de aprender.

5. Diana (11,7) *Co. ¿Qué se necesita para ser alumno?* Entender *¿Cómo entender?* O sea, entender todo lo que ellos nos están explicando, razonando.

### ¿Qué se necesita para ser alumno?

Las respuestas de los alumnos y alumnas a esta pregunta se agruparon en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Elementos Percetibles
- Categoría 2. Actividades Escolares
- Categoría 3. Prerrequisitos Educativos
- Categoría 4. Gusto/Deseo de estudiar
- Categoría 5. Procesos Psicológicos

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los requisitos mencionados se basan en lo que los niños y niñas pueden observar y que forma parte de su vida diaria. Las subcategorías encontradas mencionan que para ser alumno o alumna se necesita:

- 1A. Nada (no existe ningún requisito para poder ser alumno)
- 1B. Alimentarse
- 1C. Edad
- 1D. Complementos y/o materiales (se necesitan libros, cuadernos, alumnos, etc.)
- 1E. Inscribirse a la escuela
- 1F. Asistir a la escuela y realizar actividades dentro de ella (como hacer trabajos, estudiar, etc.)
- 1G. Comportamiento del alumno/a hacia el maestro, esto es, tiene que hacer (obedecer) todo lo que le diga el maestro
- 1H. Obediencia y gusto por estudiar

Héctor (11,8) Op.: ¿Qué se necesita para ser alumno? No se necesita nada

Julio (13,6) Sec.: ¿Qué se necesita para ser alumno? Nada, entrar y salir. ¿Cómo? Si, entras, estudias y sales y así todos los días. ¿Aquí en la escuela eres alumno? Si. ¿Y ahora? No, porque ahí es donde estudias.

2. El elemento central en esta categoría es la realización de actividades escolares como estudiar, aprender, hacer la tarea, etc. Las subcategorías encontradas son:

- 2A. Realizar actividades en la escuela
- 2B. Asistir a la escuela y realizar actividades



Nancy (14,7) Sec. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Estudiar, estar en una clase, hacer lo que tu maestro te indica, tomar en cuenta lo que dice el maestro, poner atención a todo lo que el maestro te está explicando.

3. El requisito es poseer un acervo educativo, que puede haber sido adquirido en:

3A. En el grado anterior en el que se encuentra (los alumnos y alumnas de segundo deben saber lo de primero)

3B. Saber cosas (como leer, escribir, sumar, etc. No se menciona dónde adquirieron esos conocimientos)

3C. Conocimientos adquiridos en casa (los papás preparan a los niños antes de entrar a la escuela enseñándoles a leer y escribir)

3D. La escuela es donde el alumno ha recibido los conocimientos (por ejemplo en el kinder)

3E. Poseer habilidades (ser inteligente, aplicado, etc.)

Anahí (10,4) 4a. *¿Qué se necesita para ser alumna?* Se necesita estudiar en la casa y ya que cuando uno ya está preparado, que nuestras mamás nos enseñen un poquito, podemos venir aquí, las maestras nos enseñan *¿Cómo preparadas?* O sea, que nuestras mamás nos enseñen un poquito a leer, a escribir.

Karina (10,8) 4a. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Pasar al kinder también uno? *¿Por qué pasar al kinder?* Porque ahí también enseñan cosas, o sea, a hacer dibujos, a escribir, a leer, y en la primaria pueden eso, poder hacer cositas así, p. ej. una maqueta así dibujada, ya puede dibujar el niño, o algo esento y ya puede escribir o leer.

4. En las respuestas agrupadas en esta categoría se considera que para ser alumno/a se necesita querer (intención): verlo. Las subcategorías encontradas hablan de

4A. Deseo por estudiar

4B. Obtener una superación o beneficio a futuro

4C. Realizar un esfuerzo

4D. Querer estudiar y esforzarse

Mariela (13,9) Sec. *¿Qué se necesita para ser alumno?* O sea, los maestros enseñan a los alumnos que quieren y para ser alumno no se necesita nada, sólo la voluntad para venir.

Edeí (14) Sec. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Echaile ganas, porque aunque traigamos el uniforme, vayamos a la escuela, si no le echamos ganas no somos alumnos, aunque si va no va a saber nada porque no le echa ganas.

5. Se hace mención a procesos psicológicos como: pensar, razonar, entender, comprender, etc.

Diana (11,7) 6a. *¿Qué se necesita para ser alumno?* Entender *¿Cómo entender?* O sea, entender todo lo que ellos nos están explicando, razonando

## FRECUENCIAS

Categoría	Grado 4o		Grado 5o		Sec.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Elementos Percceptibles	6	5	1	5		3	20
2. Actividades Escolares	1	2			2	4	9
3. Prerrequisitos Educativos	2	3	3	2	1		11
4. Gusto por Estudiar			3		6	1	10
5. Procesos Psicológicos			1			2	3

## CATEGORÍA

La categoría que agrupa el mayor número de respuestas es la que menciona elementos perceptibles (1 (20)), resaltando las subcategorías 1E [inscribirse (5)] y 1G [comportamiento/obediencia (5)].

## GÉNERO

Mientras que en la categoría 1 [elementos perceptibles] se encuentran más hombres (13) que mujeres (7), en la categoría 4 [intencionalidad] son las respuestas de las mujeres las que la representan (M 9, H 1).

Subcategorías donde sólo se encuentra al sexo femenino son la 1B [alimentación (1)], 1H [comportamiento y deseo por estudiar (1)], 3C [conocimientos adquiridos en casa (1)], 3H [habilidades (1)], 4A [deseo de superación (4)] y 4D [esfuerzo y gusto por estudiar (1)].

Las categorías donde sólo existen respuestas del sexo masculino son la 1C [edad (1)], 1F [asistir a la escuela (3)], 3B [conocimientos y edad (2)] y 4C [esfuerzo (1)].

## GRADO

## 4o. Grado

La categoría donde se agrupan la mayoría de las respuestas de estudiantes de este grado, es la 1 [elementos perceptibles (11)], siendo propias de este grado las subcategorías 1B [alimentación (1)], 1D [complementos y materiales (2)], 1H [comportamiento y deseo por estudiar (1)], 3B [edad y poseer conocimientos (2)] y 3C [conocimientos adquiridos en casa (1)].

### 6o. Grado

Respuestas de niños y niñas de este grado se pueden encontrar en las subcategorías 1A [nada (1)], 1E [inscribirse (3)], 1G [comportamiento (1)], 3D [conocimientos adquiridos en la escuela (2)], 4A [intencionalidad (1)] y 5 [procesos psicológicos (1)].

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de este grado son la 1C [edad (1)], 3A [prerrequisitos educativos (2)] y 3E [habilidades (1)].

### Secundaria

Para secundaria las categorías 2 [actividades escolares (6)] y 4 [deseo/gusto (7)] son las representativas.

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de este grado son la 1F [asistir a la escuela (3)], 4C [esfuerzo (1)] y 4D [esfuerzo y gusto por estudiar (1)].

Cabe mencionar que en la categoría 5 [procesos psicológicos] se encuentran solamente respuestas de estudiantes de 6o grado (1) y secundaria (2).

## GRADO/GÉNERO

### 4o Grado

En las subcategorías 1D [complementos (2)], 1E [inscribirse (2)], 2A [actividades escolares (2)] y 3D [conocimientos adquiridos en la escuela (2)], se encuentran respuestas de ambos sexos, sin embargo en la subcategoría 1G [comportamiento] se encuentran más respuestas de hombres (3) que de mujeres (1).

En las subcategorías donde sólo existen respuestas femeninas se dice que para ser alumno no se necesita nada [1A (1)], alimentarse [1B (1)], obediencia y gusto por estudiar [1H (1)] y poseer conocimientos adquiridos en casa [2C (1)].

El sexo masculino responde que se necesita ir a la escuela y realizar actividades escolares [2B (1)] y cumplir con cierta edad y tener conocimientos [3B (2)].

### 6o. Grado

En este grado, en la categoría 1 [elementos perceptibles] se encuentran más respuestas de hombres (5) que de mujeres (1), mientras que en las subcategorías 4A [deseo por estudiar (3)] y 5 [procesos psicológicos (1)] sólo se encuentra al sexo femenino.

Las subcategorías donde se encuentran representados ambos sexos son la 1E [inscribirse (3)], 3A [prerrequisitos educativos (2)] y 3D [conocimientos adquiridos en la escuela (2)].

Subcategorías donde sólo se encuentra representado el sexo masculino son la 1A [nada (1)], 1C [edad (1)] y 1G [comportamiento (1)].

### Secundaria

Las respuestas de estudiantes de secundaria se centran en las subcategorías que mencionan como requisito el realizar actividades escolares [2A (3)] y asistir a la escuela y realizar actividades [2B (3)]. Los hombres son los que mencionan como requisitos ir a la escuela [1F (3)], esforzarse [4C (1)] y procesos psicológicos [5 (2)], mientras que las mujeres mencionan el poseer conocimientos adquiridos en la escuela [3D (1)], gusto por estudiar [4A (1)], deseo de superación [4B (4)] y esforzarse y tener ganas de estudiar [4D (1)].

**XX SI TU FUERAS LA DIRECTORA DE ESTA ESCUELA Y VINIERA UN NIÑO Y TE DUERA "YO QUIERO SER ALUMNO DE ESTA ESCUELA ¿QUÉ NECESITO?" TÚ ¿QUÉ LE PEDIRÍAS?**

Si tu fueras la directora de esta escuela y viniera un niño y te dijera "Yo quiero ser alumno ¿qué necesito?" ¿Tu que le pedirías?	4o.		6o.		8o.	
	M	H	M	H	M	H
1. Elementos perceptibles	1					
1A. Alimentarse						
1B. Datos generales	2		1	1		
1C. Materiales		1		2		
1D. Inscripción y materiales	1					
1E. Documentos		2	1	1	1	4
1F. Documentos/materiales/complementos		2		1		
2. Actividades escolares	1	1				
2A. Hacer la tarea, aprender, estudiar, etc.						
2B. Actividades escolares, es necesario entiendo y gusto o desecho	1					
3. Conocimientos			1			
3A. Se necesita poseer conocimientos						
3B. Poseer conocimientos y materiales	1		1	1		
3C. Poseer conocimientos adquiridos en la escuela y documentos		2				
4. Conciencia. Tener la "idea" de lo que es estudiar		1				
* No se le hizo la pregunta	3		5	4	8	6

#### EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Brenda (10,5) 4o. Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "¿Por qué yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tú ¿qué le pedirías? Alimentarse bien para que no le pase nada aquí en la escuela, comer bien, nada más ¿Por qué eso? Porque algunos niños no comen y les pasa luego algo en la escuela ¿Qué les puede pasar? Desmayarse, tener dolores de cabeza.

1B. Omar (12,3) 6o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Pues...primero que se suscriba, que tuviera todos los datos y todo por si se perdió o no llegó a la escuela, esos datos son para que lo ayuden a localizar. *¿Qué datos le pedirías?* Su nombre completo, quién es su familia, cuántos la forman, en que calle vive, colonia, estado. Tendría que también llevar su acta de nacimiento, por decir su receta médica, por si estaba enfermo antes o si ya no y comprobante de domicilio.

1C. Héctor (11,8) 6o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Pues cuadernos, útiles, todos los útiles que debe llevar, depende de cómo los vaya dando la maestra, por decir, si cuando uno está chiquito y va al kinder creo que nada más lleva un cuaderno.

1D. Adriana (12,5) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Una inscripción. *¿Algo más?* Sus cuadernos, sus libros, sus lápices, su goma, sus colores, su diccionario, nada más, y su mochila, su uniforme, venir bien peinada, vestida, aseada, nada más.

1E. M. ROSARIO (11,2) 6o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Su copia de acta de nacimiento, nada más. *¿Para qué le pedirías el acta de nacimiento?* Para tener su papel aquí en la escuela, para saber cómo se llama, cuándo nació.

1F. Javier (9,9) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Necesitan los papeles y comprar sus útiles y lo que necesite para venir a la escuela. *¿Qué papeles necesitan?* La acta de nacimiento, no me acuerdo bien qué papeles se necesitan. *¿Qué otra cosa necesitan?* El libro, la maestra también. *Si un niño no tuviera maestra ¿cómo alumno o no?* No, porque no tiene nadie que le enseñe.

2A. Jesús (12,2) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Aprender muchas cosas, todo lo que nos pondrían a hacer.

2B. Stefany (10,5) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Si tiene ganas de estudiar yo si lo aceptaría y le diría que si puede. *¿Algo más le pedirías?* Que se portara bien, que no diera lata.

3A. Diana (11,7) 6o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesita?" Tú ¿qué le pedirías?"* Que si sabe un poquito de algo, si sabe escribir su nombre, lleva acento, qué tipo de letra es. *¿Y si no supiera escribir su nombre ni los acentos?* Le diría que tuviera un poquito de práctica al escribir su nombre y si ya lo sabe escribir ya lo podría admitir. *¿Y si no supiera lo admitiría o no?* Yo creo que no.

3B. Hugo (12,6) 6o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tú ¿qué le pedirías? Tu uniforme, útiles, tus cuadernos, una mochila, tus zapatos limpios, todo limpio, y manos, pelo corto, venir a tal hora, inscribirte ¿Y si ese niño no supiera leer ni escribir? No sabía que decirle, le decía que no podía ¿Nunca podría ser alumno? Si, si podría ser alumno. Tiene que ir al kínder, ya yendo al kínder les enseñan más o menos lo esencial, y ya les empiezan a decir y a leerle y a que él lea, y ya que termino el kínder ya entra y su el director le pregunta y él le dice "ahora si ya sé leer", y él le dice: "ahora si ya puedes entrar"*

3C. José A. (9,11) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tú ¿qué le pedirías? Yo le diría que viniera su mamá y nos presentara si ha ido al kínder o no ha ido, pero tiene que llevar su acta de nacimiento y depende de hacer cosas, o sea, como estudiar, saber escribir, si si no puede escribir le pueden enseñar sus maestros de primero ¿Y si un niño nunca fue al kínder puede ser alumno? Si se mete al kínder si puede ser alumno ¿Pero si nunca fue al kínder puede ser alumno de otra escuela? No, porque tiene que ir a fuerza al kínder para poder ir a la primaria, porque ahí en el kínder le pueden enseñar cosas que no le han enseñado en la primaria y de ahí, de lo que vienen en el kínder, pueden sacar de, como si le enseñaron en el kínder a escribir ya lo puede necesitar en la primaria.*

4. Luis (11,11) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tú ¿qué le pedirías? Que tenga una idea de lo que viene a hacer, porque ni dinero, yo creo que la educación no debe de cobrarse, ni dinero ni nada, así que viniera con esa idea para estudiar, para aprender, para salir adelante en su vida.*

Si tu fueras la directora/director de esta escuela y viniera un niño y te dijera: " Yo quiero ser alumno de esta escuela ¿qué necesito? Tú ¿qué le pedirías?"<sup>10</sup>

Las respuestas obtenidas a esta pregunta se agruparon en 4 categorías generales con sus correspondientes subcategorías.

Categoría 1. Elementos perceptibles

Categoría 2. Actividades escolares

Categoría 3. Conocimientos

Categoría 4. Conciencia

## DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se mencionaron aquellos elementos que la niña o niño ha experimentado. Los requisitos que se pedirían si se desempeñara el rol de directora o director son los mismos que a ellos o ellas les pidieron cuando se inscribieron:

1A. Alimentarse

1B. Datos generales (nombre, edad, domicilio, etc.)

1C. Materiales (libros, cuadernos, lápices, etc.)

1D. Inscribirse y llevar sus útiles

1E. Documentos (como el acta de nacimiento o la boleta del año anterior)

1F. Documentos, materiales y maestras/os

Brenda (10,5) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tú ¿qué le pedirías?* Alimentarse bien para que no le pase nada aquí en la escuela, comer bien, nada más ¿Por qué eso? Porque algunos niños no comen y les pasa luego algo en la escuela ¿Qué les puede pasar? Desmayarse, tener dolores de cabeza.

Javier (9,9) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tú ¿qué le pedirías?* Necesitan los papeles y comprar sus útiles y lo que necesite para venir a la escuela ¿Qué papeles necesitan? La acta de nacimiento, no me acuerdo bien qué papeles se necesitan ¿Qué otra cosa necesitan? El lápiz, la muestra también *Si un niño no tuviera muestra ¿sería alumno o no?* No, porque no tiene nadie que le enseñe.

<sup>10</sup> Esta pregunta, sólo se le formuló a 30 estudiantes, ya que la necesidad de plantearla surgió como resultado de entrevistas anteriores.



2. Adoptando el rol de directora o director de la escuela los alumnos y alumnas responden que pedirían que el niño o niña realizara actividades escolares:

2A. Realizar actividades escolares (hacer la tarea, aprender, estudiar, etc.)

2B. Obedecer al maestro y querer ser alumno

Jesús (12,2) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tu ¿qué le pedirías?"* Aprender muchas cosas, todo lo que nos pondrían a hacer.

3. El requisito es tener cierto conocimiento como saber leer o escribir. Algunos niños y niñas dicen que esos conocimientos se reciben en la casa o en el kínder. Las subcategorías encontradas son:

3A. Poseer conocimientos (por ejemplo, saber escribir su nombre.)

3B. Poseer conocimientos y materiales (saber leer y traer sus útiles.)

3C. Poseer conocimientos adquiridos en la escuela y documentos (acta de nacimiento, boleta, etc.)

Hugo (12,6) 6o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tu ¿qué le pedirías?"* Tu uniforme, útiles, tus cuadernos, una mochila, tus zapatos limpios, todo limpio, y manos, pelo corto, venir a tal hora, insíbete. *Y si ese niño no supiera leer ni escribir?* No sabía que decíale, le decía que no podía. *¿Nunca podía ser alumno?* Si, si podía ser alumno. Tiene que ir al kínder, ya yendo al kínder les enseñan más o menos lo esencial, y ya les empiezan a decir y a leerle y a que él lea, y ya que terminó el kínder ya entra y ya el director le pregunta y él le dice "ahora si ya se leer", y él le dice: "ahora si ya puedes entrar"

4. Un niño o niña que quiera ser alumno o alumna tiene que tener la idea de lo que es estudiar y actuar en consecuencia.

Luis (11,11) 4o. *Si tu fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño que te dijera "oiga yo quiero ser alumno de su escuela ¿qué necesito?" Tu ¿qué le pedirías?"* Que tenga una idea de lo que viene a hacer, porque ni dinero, yo creo que la educación no debe de cobrarse, ni dinero ni nada, así que viniera con esa idea para estudiar, para aprender, para salir adelante en su vida.

## FRECUENCIAS

Categoría	4o		6o		Sec.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Elementos Percetibles	4	6	3	5	1	4	23
2. Actividades Escolares	2	1					3
3. Conocimientos	1	2	2	1			6
4. Conciencia		1					1

## CATEGORÍA

La categoría en torno a la cual se agrupan la mayoría de las respuestas es donde se mencionan como requisitos elementos perceptibles [1 (23)]; resaltando la subcategoría 1E [documentos (11)].

## GÉNERO

Las niñas tienden a mencionar, más que los niños, como requisitos los datos generales del alumno o alumna [1B M(3) H(1)], mientras que los hombres hacen mayor mención a la subcategoría 1E [documentos (H 8, M 3)].

Las mujeres son las únicas que mencionan como requisitos la alimentación [1A (1)], inscripción y materiales [1D (1)], actividades escolares, deseo de ser alumno/a y obediencia [2B (1)] y poseer conocimientos [3A (1)].

Los requisitos mencionados únicamente por los hombres son materiales [1C (3)], documentos, materiales y complementos [1F (3)], poseer conocimientos adquiridos en la escuela y documentos [3C (2)] y tener idea de lo que se estudiar [4 (1)].

Los requisitos mencionados por ambos sexos son la realización de actividades escolares [2A (2)] y poseer conocimientos y materiales [3B (3)].

## GRADO

La categoría que agrupa el mayor número de respuestas de los alumnos y alumnas de todos los grados es la 1 [elementos perceptibles (4o. (10), 6o. (8) y Sec. (5))], siendo la subcategoría representativa la 1E [documentos (4o. (3), 6o. (3) y Sec. (5))].

**4o Grado.**

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de niñas y niños de este grado escolar son las que mencionan como requisitos alimentarse [1A (1)], inscripción y materiales [1D (1)], actividades

escolares [2A (2)], actividades escolares, obediencia y deseo de ser alumno/a [2B (1)], conocimientos adquiridos en la escuela y documentos [3C (2)] y tener la idea de lo que significa estudiar [4 (1)].

**6o Grado.**

Respuestas de este grado se encuentran en las subcategorías 1B [datos generales (2)], 1C [materiales (2)], 1E [documentos (3)], 1F [documentos, materiales y complementos (1)], 3A [poseer conocimientos (1)] y 3B [conocimientos y materiales (2)].

**Secundaria.**

Las respuestas de mujeres y hombres de secundaria que contestaron esta pregunta se agrupan en la categoría 1E [documentos (5)].

**GRADO/GÉNERO****4o Grado.**

La única subcategoría que comparten niños y niñas de 4o grado es la que habla de actividades escolares [2A (2)].

Requisitos como: alimentación [1A (1)], datos generales [1B (2)], inscripción y materiales [1D (1)], conocimientos y materiales [3B (1)] y actividades, gusto y obediencia [2B (1)] son mencionados sólo por las mujeres, mientras que para los hombres son los materiales [1C (1)], documentos [1E (3)], documentos, materiales y complementos [1F (2)], conocimientos adquiridos en la escuela y documentos [3C (2)], y tener la idea de lo que significa estudiar [4 (1)].

**6o Grado**

Tanto mujeres como hombres mencionan requisitos como: datos generales de los sujetos [1B (2)], documentos [2E (3)] y conocimientos y materiales [3B (2)].

Los requisitos mencionados sólo por el sexo masculino son: materiales [1C (2)] y documentos, materiales y complementos [3B (2)].

El sexo femenino menciona como requisitos el poseer conocimientos [3A (1)].

**Secundaria**

El único requisito considerado por alumnas y alumnos de secundaria es el presentar documentos [1E], siendo éste más mencionado por hombres (4) que por mujeres (1).

## XXI. ¿QUIÉN PUEDE SER ALUMNO?

¿Quién puede ser alumno?	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Elementos Percipibles					1	
1A. No poseer conocimientos						
1B. Los niños	1	1	2	2		1
1C. Los niños que no son alumnos	3					
1D. Los niños que reciben conocimientos de un maestro		1				
1E. Niños que cumplen con cierta edad		4				
1F. Un niño sano				1		
1G. Los que estuviéramos a la escuela	1	1	1	2	1	1
1H. Todos (niños, jóvenes, adultos)	2	1	2	3	1	3
1I. Niños y adultos que no aprendieron	2		1			
2. Intención	1		2	1	2	4
2A. Deseo por estudiar y asistir						
2B. Deseo de superarse			1		1	
3. Recepción de Conocimientos		1				
3A. Tener clara a qué se va a la escuela						
3B. Participar y realizar actividades en el hogar y escuelas					1	
3C. Los que aprenden					2	
* No se le hizo la pregunta		1		1	1	1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Adriana (14,7) Sec. ¿Quién puede ser alumno? Una persona que venga apenas a aprender, que no sepa nada, porque aquí vienen a aprender, entonces no debe saber nada.

1B. Rocío (12,9) 6o. ¿Quién puede ser alumno? Los niños. ¿Solamente los niños? Si.

1C. Aisbeth (9,10) 4o. ¿Quién puede ser alumno? Otro niño, todos los niños que no son alumnos.

1D. Javier (9,9) 4o. ¿Quién puede ser alumno? Un niño que tenga maestro y que le enseñe a estudiar.

1E. Raymundo (10,7) 4o. ¿Quién puede ser alumno? Un niño que cumpla 6 años ya puede ser alumno, porque si tú tienes 4 años todavía no eres alumno, eres un niño, y si entras a primero eres un alumno, no un maestro.

1F. Hugo (12,6) 6o. *¿Quién puede ser alumno?* Un niño que esté bien, podría ser un deliciente pero que no estuviera tan afectado, que si podría oír y hablar, como ¿has visto al niño que viene aquí que está deliciente?, y si viene y si aprende algo pero no tan avanzado como personas que están sanas.

1G. José (9,11) 4o. *¿Quién puede ser alumno?* Los que están en la escuela o en el kinder *¿En qué escuela?* Como en esta *¿Algún que no está en esta escuela puede ser alumno?* No, bueno, si esta en otra escuela si, pero si no está en una escuela no. *¿Por qué no?* Porque no estudia.

1H. M. ROSARIO (11,2) 6o. *¿Quién puede ser alumno?* Niños, jóvenes más grandes, las personas grandes.

1I. Anahí (10,4) 4o. *¿Quién puede ser alumno?* Los niños y los mayores, los que no aprendieron, ellos también pueden ser.

2A. Eder (14) 5ec. *¿Quién puede ser alumno?* Los que en verdad desean estudiar desde kinder, desde preescolar. *¿Los que no desean estudiar pueden ser alumnos?* Yo digo que no, porque no van a estudiar y no se pueden llamar alumnos porque no estudian. *¿Los que vienen a la escuela y no estudian son alumnos o no?* Pues nada más por nombre, porque le dicen alumnos, pero no estudia, no le hecha ganas.

2B. Elizabeth (14,2) 5ec. *¿Quién puede ser alumno?* Las personas que quieren aprender para tener una carrera y que asisten a un lugar determinado para que los enseñen las materias que ellos necesitan para llegar a ser lo que ellos quieren.

3A. Luis (11,11) 4o. *¿Quién puede ser alumno?* Cualquiera persona, siempre que tenga el concepto de que viene a estudiar, no a hacer deporte y medio, el concepto de que viene a aprender, no a hacer cualquier otra X cosa. *¿Si alguien no tuviera ese concepto podría ser alumno?* No, porque entonces no tendría interés en los estudios, no tendría interés en nada, entonces de qué sirve, para qué viene a la escuela.

3B. Juana (14,4) 5ec. *¿Quién puede ser alumno?* El que tiene una actividad en su hogar, los que hacen la tarea y los que tratan de participar en la clase.

3C. Alejandra (13,10) 5ec. *¿Quién puede ser alumno?* Todo, también todos podemos ser alumnos, tanto las personas mayores como las personas chicas están aprendiendo algo, no sé, a lo mejor hoy tengo un accidente y es una experiencia, y no por el hecho de tener 90 años quiere decir que no puedo ser alumna, porque la vida me va a dar día a día cosas nuevas y experiencias y también puedo ser alumna.

### ¿Quién puede ser alumno?

Las respuestas de las alumnas y alumnos a esta pregunta se agruparon en las categorías siguientes:

Categoría 1. Elementos Percceptibles

Categoría 2. Intención

Categoría 3. Recibir Conocimientos

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se mencionan elementos observables que el niño/a vive (o ha vivido) a diario. En las subcategorías se mencionan que alumnos o alumnas pueden ser:

- 1A. Aquellos que no posean conocimientos (que no sepan nada)
- 1B. Los niños
- 1C. Los niños que no son alumnos
- 1D. Los niños que reciben conocimientos de un maestro o maestra
- 1E. Niños que cumplan cierta edad (entre 4 y 6 años)
- 1F. Un niño sano (que no tenga ninguna enfermedad como retraso o deficiencia mental)
- 1G. Los que van a la escuela
- 1H. Niños, jóvenes y adultos
- 1I. Niños y adultos que no aprendieron

Aisbeth (9,10) 4o. *¿Quién puede ser alumno?* Otro niño, todos los niños que no son alumnos

Raymundo (10,7) 4o. *¿Quién puede ser alumno?* Un niño que cumpla 6 años ya puede ser alumno, porque si tú tienes 4 años todavía no eres alumno, eres un niño, y si entras a primero eres un alumno, no un maestro

2 A esta categoría se le dio el nombre de intención porque el requisito mencionado es que el sujeto quiera ser alumno o alumna. Las subcategorías encontradas señalan:

- 2A. El deseo por estudiar o aprender
- 2B. El deseo de superarse

Eder (14) 5er. *¿Quién puede ser alumno?* Los que en verdad desean estudiar desde kinder, desde preescolar. *¿Los que no desean estudiar pueden ser alumnos?* Yo creo que no, porque no van a estudiar y no se pueden llamar

alumnos porque no estudian. *¿Los que vienen a la escuela y no estudian son alumnos o no? Pues nada más por nombre, porque le dicen alumno, pero no estudia, no le hecha ganas.*

3. Alumno o alumna puede ser quien reciba algún tipo de conocimiento. Como elementos adicionales se encuentran:

3A. El tener claro a qué se va a la escuela

3B. Participar y realizar actividades

3C. Alumna/o puede ser quien que aprende algo

Alejandra (13,10) Sec. *¿Quién puede ser alumno? Todos, también todos podemos ser alumnos, tanto las personas mayores como las personas chicas están aprendiendo algo, no sé, a lo mejor hoy tengo un accidente y es una experiencia, y no por el hecho de tener 90 años quiere decir que no puedo ser alumna, porque la vida me va a dar día a día cosas nuevas y experiencias y también puedo ser alumna.*

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	Total
1. Elementos Percceptibles	9	8	6	8	3	5	39
2. Intención	1		4	1	3	4	13
3. Recepción de Conocimientos		1			3		4

## CATEGORÍA

El mayor número de respuestas se agrupa en la categoría 1 [elementos perceptibles (39)]. La subcategoría que obtiene la frecuencia más alta es la 1H [todos (12)]. Otra subcategoría representativa es la que menciona el deseo por aprender o estudiar como requisito [2A (11)].

## GÉNERO

Las categorías donde se encuentran tanto respuestas de mujeres como de hombres son las que mencionan que alumnos y alumnas pueden ser: los niños/as [1B (7)], los que van a la escuela [1G (7)], todos [1H (12)] y los que tengan ganas de estudiar o aprender [2A (11)].

Para el sexo femenino pueden ser quienes no saben nada [1A (1)], quienes no son alumnos [1C (3)], niños y adultos que no aprendieron [1I (3)], los que quieren superarse [2B (2)], participar y realizar actividades [3B (1)] y los que aprenden [3C (2)].

Para el sexo masculino pueden ser quienes reciben conocimientos de un maestro/a [1D (1)], niños/as que cumplan con cierta edad [1E (4)], un niño o niña sano/a [1F (1)] y quien tenga claro a qué se va a la escuela [3A (1)].

## GRADO

### 4o. Grado.

La categoría que contiene a la mayoría de las respuestas de las alumnas y alumnos de 4o. grado es la 1 [elementos perceptibles (17)].

En las subcategorías dónde se encuentran únicamente respuestas de este grado escolar son la 1B [los niños (2)], 1C [los niños/as que no son alumnos/as (3)], 1D [los niños/as que reciben conocimientos de un maestro/a (1)], 1E [niños/as que cumplan con cierta edad (4)], 1G [quienes van a la escuela (2)], 1H [todos (3)], 1I [niños y adultos que no aprendieron (2)], 2A [querer estudiar (1)], y 3A [quien tenga claro a qué se va a la escuela (1)].

### 6o. Grado.

Las respuestas de este grado escolar se encuentran concentradas en las categorías 1 [elementos perceptibles (14)] y 2 [intención (5)].

Las subcategorías en las que se pueden encontrar respuestas de alumnas y alumnos de 6o. grado son: 1B [los niños/as (4)], 1F [un niño/a sano (1)], 1G [quienes van a la escuela (3)], 1H [todos (5)], 1I [niños/as y adultos que no aprendieron (1)], 2A [querer estudiar (4)] y 2B [querer superarse (1)].

### Secundaria.

Respuestas de estudiantes de este grado escolar se encuentran en las 3 categorías establecidas: 1 [elementos perceptibles (8)], 2 [intención (7)] y 3 [recibir conocimientos (3)], siendo esta última la que más respuestas de este grado contiene.

Las subcategorías en las que se hayan representadas las respuestas de estudiantes de secundaria son: 1A [no poseer conocimientos (1)], 1B [los niños/as (1)], 1G [quienes van a la escuela (2)], 1H [todos (4)], 2A [querer estudiar (6)], 2B [querer superarse (1)], 3B [participar en la escuela y en casa (1)] y 3C [quienes aprenden (2)].

## GRADO/GÉNERO

### 4o. Grado.

En las subcategorías donde se pueden encontrar respuestas tanto de mujeres como de hombres son: 1B [los niños/as (2)], 1G [quienes van a la escuela (2)] y 1H [todos (3)].



Subcategorías donde sólo se encuentran respuestas del sexo femenino son: 1C [niños/as que no son alumnos/as (3)], 1I [niños/as y adultos que no aprendieron (2)] y 2A [querer aprender (1)], mientras que en las subcategorías 1D [recepción de conocimientos (1)], 1E [niños/as que cumplen con cierta edad (4)] y 3A [tener claro a qué se va a la escuela (1)].

#### 6o. Grado.

Mientras que las mujeres señalan que alumnos/as pueden ser niños/as y adultos que no aprendieron [1I (1)] y quienes tengan deseos de superarse [2B (1)], los hombres dicen que pueden ser niños/as que estén sanos [1F (1)].

Categorías mencionadas por ambos sexos son: 1B [niños/as (4)], 1G [quienes van a la escuela (3)], 1H [todos (5)] y 2A [querer estudiar (4)].

#### Secundaria

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de las mujeres son la 1A [no poseer conocimientos (1)], 2B [deseo de superación (1)], 3B [realizar actividades (1)] y 3C [quien aprenda (2)].

La subcategoría donde sólo se encuentra al sexo masculino es la 1B [niños/as (1)].

Subcategorías compartidas por ambos sexos señalan que alumnos/as pueden ser quienes van a la escuela [1G (2)], todos [1H (4)] y los que quieren [2A (6)], siendo en ambos casos más hombres [1H (3), 2A (4)] que mujeres [1H (1), 2A (2)] quienes las mencionan.

## XXII. ¿UN BEBÉ PUEDE SER ALUMNO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un bebé puede ser alumno? S:	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. A futuro (cuando sean grandes)	2		1			
2. Escuelas para bebés (guarderías, jardín de niños)	2		2	3		
3. Sus padres les enseñan	1			2	3	1
4. Capacidad		1				1
* No se le hizo la pregunta	1	1	2	2	6	2

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Ansbeth (9,10) 4o. *¿Un bebé puede ser alumno?* No porque todavía está chiquito, y ya cuando esté grande, ya podría ser.
- Rocío (12,9) 6o. *¿Un bebé puede ser alumno?* Porque si va a la guardería podría ser alumno, porque ahí en la guardería los educan también.
- Ana Lilia (13,7) Sec. *¿Un bebé puede ser alumno?* No, porque podría ser alumno pero en diferentes cosas, porque no podría saber matemáticas o español sino cosas que le enseñara su mamá.
- Luis (11,11) 4o. *¿Un bebé puede ser alumno?* A lo mejor sí, porque cada ser humano tiene un cerebro y ese cerebro lo puede trabajar, para mí un alumno es alguien que aprende, lo pone en práctica, lo que aprendió y comprende lo que es eso. *¿Un bebé podría aprender y poner en práctica lo que aprendió?* Sí, yo tengo un primo que está casi bebé, si le digo que cierre los ojos o de un besito o pare la boca, lo hace y lo pone en práctica aunque no sabe lo que es, se podría decir que él es alumno mío y que aprende.

¿Un bebé puede ser alumno? ¿ Por qué?

SI

Las respuestas afirmativas de los niños y niñas a esta pregunta se agruparon en las siguientes categorías:

- Categoría 1. A futuro
- Categoría 2. Escuelas para bebés
- Categoría 3. Aprenden de los padres
- Categoría 4. Capacidad

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Un bebé puede ser alumno pero cuando crezca y pueda ir a la escuela.

Ambeth (9,10) 4o. *¿Un bebé puede ser alumno?* No porque todavía está chiquito, y ya cuando esté grande, ya podría ser.

2. Hay escuelas especiales para los bebés (como las guarderías) donde les enseñan a pintar, hablar, etc.

Rocío (12,9) 6o. *¿Un bebé puede ser alumno?* Porque si va a la guardería podría ser alumno, porque ahí en la guardería los educan también.

3. En casa los padres y madres les enseñan a los bebés a hablar, comer, caminar, etc. de esa manera los bebés son alumnos/as y los padres y madres los maestros/as.

Ana Lilia (13,7) 5o. *¿Un bebé puede ser alumno?* No, porque podría ser alumno pero en diferentes cosas, porque no podría saber matemáticas o español sino cosas que le enseña su mamá.

4. Un bebé tiene la capacidad cerebral para poder aprender todo lo que quiera

Luis (11,11) 4o. *¿Un bebé puede ser alumno?* A lo mejor sí, porque cada ser humano tiene un cerebro y ese cerebro lo puede trabajar, para mi un alumno es alguien que aprende, lo pone en práctica, lo que aprendió y comprende lo qué es eso. *¿Un bebé podría aprender y poner en práctica lo que aprendió?* Sí, yo tengo un primo que está casi bebé, si le digo que cierre los ojos o de un besito o pare la boca, lo hace y lo pone en práctica aunque no sabe lo que es, se podría decir que él es alumno mío y que aprende.

## FRECUENCIAS

Categoría	M		H		Total		
	M	H	M	H	M	H	
1. A futuro	2		1				3
2. Escuelas para bebés	2		2	3			7
3. Sus padres le enseñan	1			2	3	1	6
4. Capacidad			1			1	2

## CATEGORÍA

Las categorías que contienen el mayor número de respuestas son las que señalan que un bebé si puede ser alumno porque hay escuelas para bebés donde pueden aprender algo [2 (7)] y porque sus papás le pueden enseñar [3 (6)].

## GÉNERO

Tanto hombres como mujeres señalan que un bebé puede ser alumno/a porque puede ir a la guardería [2 (7)] y porque sus papás o mamás le enseñan cosas [3 (7)]. Las mujeres son las únicas que dicen que un bebé puede ser alumno o alumna cuando crezca [1 (3)] mientras que los hombres señalan que puede ser porque tiene la capacidad para aprender [4 (2)].

## GRADO

En todos los grados se encuentra la idea de que un bebé puede ser alumno o alumna.

## XXIII. ¿UN BEBÉ PUEDE SER ALUMNO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un bebé puede ser alumno? No	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Conocimientos no Disponibles. No hay conocimientos para los bebés					1	
2. Limitaciones Físicas	3	6	2	1		1
3. Edad		1	2			1
4. Ausencia de Conocimientos. No posee conocimientos	1					1
5. Ausencia de conocimientos y limitaciones físicas		1				
6. Procesos psicológicos			1	2		3

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Elizabeth (14,3) Sec. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque no sé que podría aprender.
- Javier (9,9) 4o. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque está muy chico y no puede caminar y aprender lo que la maestra le enseña. ¿Por qué no puede aprender? Porque no puede caminar y venir hasta acá y no puede traer cargando una mochila pesada, y no puede hablar ni escuchar bien porque está chico.
- Juana (12,9) 6o. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque está chiquito y no le permiten entrar porque tiene que ser a la edad a la que tiene que estar.
- Gabriela (10,7) 4o. ¿Un bebé puede ser alumno? No porque todavía está chiquito y no sabe las cosas que hace uno. ¿Qué cosas? Estudiar, leer, caminar, jugar, como las personas, así como nosotros, todavía no sabe hablar ni hacer las cosas como nosotros las hacemos.
- Oscar (9,11) 4o. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque todavía estuviera chico y todavía no caminaría y no supiera leer ni escribir.
- Diana (11,7) 6o. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque no tiene pensamientos, o sea, si puede pensar pero no sabe pensar, no sabe conocer las palabras.

¿Un bebé puede ser alumno? ¿ Por qué? <sup>11</sup>

NO

Las respuestas de niños y niñas que contestaron esta pregunta se reunieron en las siguientes categorías generales:

- Categoría 1. Conocimiento No Disponible
- Categoría 2. Limitaciones Físicas
- Categoría 3. Edad
- Categoría 4. Ausencia de Conocimiento
- Categoría 5. Ausencia de Conocimiento y Limitaciones Físicas
- Categoría 6. Procesos Psicológicos

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se señala que no hay nada que un bebé pueda aprender.

Elizabeth (14,3) Sec. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque no sé que podría aprender.

2. Un bebé no puede ser alumno porque no puede hablar ni caminar.

Javier (9,9) 4o. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque está muy chico y no puede caminar y aprender lo que la maestra le enseña. ¿Por qué no puede aprender? Porque no puede caminar y venir hasta acá y no puede traer cargando una mochila pesada, y no puede hablar ni escuchar bien porque está chico.

3. Para ser alumno se tienen que tener entre 4 y 6 años y un bebé no cae dentro de ese rango de edad.

Juana (12,9) 6o. ¿Un bebé puede ser alumno? No, porque está chiquito y no le permiten entrar porque tiene que ser a la edad a la que tiene que entrar.

4. Los bebés no saben leer, ni jugar, no saben las cosas que los niños y niñas que ya van a la escuela si saben hacer.

<sup>11</sup> Esta pregunta (al igual que la de niño, señor y viejo) no se les formuló a todos los alumnos y alumnas que se entrevistaron por lo que los resultados se presentan de manera muy general.

Gabriela (10,7) 4o. *¿Un bebé puede ser alumno?* No porque todavía está chiquito y no sabe las cosas que hace uno *¿Qué cosas?* Estudiar, leer, caminar, jugar, como las personas, así como nosotros, todavía no sabe hablar ni hacer las cosas como nosotros las hacemos.

5. Las respuestas indican que un bebé no puede caminar, además de que no sabe leer ni escribir.

Oscar (9,11) 4o. *¿Un bebé puede ser alumno?* No, porque todavía estuviera chico y todavía no caminaría y no supiera leer ni escribir.

6. Procesos psicológicos como el pensar, entender o razonar no se han desarrollado en los bebés.

Diana (11,7) 6o. *¿Un bebé puede ser alumno?* No, porque no tiene pensamientos, o sea, si puede pensar pero no sabe pensar, no sabe conocer las palabras.

## FRECUENCIAS

Categoría	M		H		T		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Conocimiento no disponible					1		1
2. Limitaciones físicas	3	6	2	1		1	13
3. Edad		1	2			1	4
4. Ausencia de conocimientos	1					1	2
5. Ausencia de conocimiento y limitaciones físicas		1					1
6. Procesos Psicológicos			1	2		3	6

## CATEGORÍA

La razón principal por la que un bebé no puede ser alumno/a es que todavía no puede caminar, hablar, cargar su mochila, etc. [2 (13)].

## GÉNERO

Tanto hombres como mujeres señalan que un bebé no puede ser alumno/a por sus limitaciones físicas [2 (13)], edad [3 (4)], no posee conocimientos [4 (2)] y porque no sabe pensar, razonar, etc. [6 (6)].

Una mujer es la que señala que no sabe que podría aprender un bebé [1] mientras que es un hombre el que señala como impedimento el que un bebé no sepa leer, caminar ni hablar.

## GRADO

En todos los grados se encuentran respuestas que indican que un bebé no puede ser alumno, siendo en 4o. grado donde más se apoya esta idea.

## XXIV. ¿UN NIÑO PUEDE SER ALUMNO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un niño puede ser alumno? Si	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Desarrollo físico		2				
2. Edad			1			
3. Asiste a la Escuela	1	1	1	1		3
4. Realiza actividades Escolares	3		1			
5. Procesos Psicológicos		2	1	2		1
** No se le hizo la pregunta	6	5	6	8	10	6

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Edgar (10,6) 4o. ¿Un niño puede ser alumno? Si, porque un niño ya puede hablar, caminar, ya puede entender.
- M. Rosario (11,2) 6o. ¿Un niño puede ser alumno? Si, porque tiene la edad para poder ir al kinder. ¿Qué edad es esa? 3 ó 4 años.
- José M (10,6) 4o. ¿Un niño puede ser alumno? Si, porque se mete al kinder y ya del kinder sale a la primaria.
- Araceli (9,8) 4o. ¿Un niño puede ser alumno? Si, porque es chico, porque se explica ¿Cómo que se explica? Que pasa al pizarrón y explica.
- Roxana (11,5) 6o. ¿Un niño puede ser alumno? Porque tiene cerebro, porque sabe captar las cosas ¿Qué es captar las cosas? Que las entiende, que las analiza, que sabe para qué sirve cada una de ellas.



¿Un niño puede ser alumno? ¿ Por qué?

SI

Todos los alumnos y alumnas a los que se les planteó esta pregunta respondieron que un niño si puede ser alumno, no hubo nadie que dijera que no. Las categorías encontradas son las siguientes:

- Categoría 1. Desarrollo Físico
- Categoría 2. Edad
- Categoría 3. Asistencia escolar
- Categoría 4. Realización de actividades escolares
- Categoría 5. Procesos Psicológicos

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Un niño/a puede ser alumno/a porque ya puede caminar, hablar, etc.  
Edgar (10,6) 4o. *¿Un niño puede ser alumno? Si, porque un niño ya puede hablar, caminar, ya puede entender.*
2. El niño o niña ya tiene la edad necesaria (4-6 años) para poder entrar a la escuela.  
M. Rosario (11,2) 6o. *¿Un niño puede ser alumno? Si, porque tiene la edad para poder ir al kinder. ¿Qué edad es esa? 3 ó 4 años.*
3. Se puede ser alumno porque se va a la escuela a estudiar.  
José M (10,6) 4o. *¿Un niño puede ser alumno? Si, porque se mete al kinder y ya del kinder sale a la primaria.*
4. Se realizan actividades escolares como leer, escribir, hacer la tarea, etc.  
Araceli (9,8) 4o. *¿Un niño puede ser alumno? Si, porque es chico, porque se explica ¿Cómo que se explica? Que pase al pizarrón y explica.*
5. Una niña o niño puede ser alumna o alumno porque puede entender, razonar, pensar, etc.  
Roxana (11,5) 6o. *¿Un niño puede ser alumno? Porque tiene cerebro, porque sabe captar las cosas ¿Qué es captar las cosas? Que las entiende, que las analiza, que sabe para qué sirve cada una de ellas.*

## FRECUENCIAS

Categoría	4o.		6o.		7ec.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Desarrollo físico		2					2
2. Edad			1				1
3. Asistencia escolar	1	1	1	1			3
4. Realización de actividades	3		1				4
5. Procesos Psicológicos		2	1	2		1	6

## CATEGORÍA

Las razones que más se emplean para decir porque un niño o niña puede ser alumno o alumna son que ya va a la escuela [3 (7)], puede pensar, razonar, etc. [5 (6)] y realiza actividades escolares [4 (4)].

## GÉNERO

Tanto hombres como mujeres están de acuerdo al señalar que un niño/a puede ser alumno/a porque va a la escuela [3 (7)] y porque ya razona, entiende, etc. [5 (6)].

Las mujeres son las únicas en señalar la edad [2 (1)] y el realizar actividades escolares [4 (4)], mientras que los hombres señalan el desarrollo físico [1 (2)].

## GRADO

En los tres grados se acepta que una niña o niño pueda desempeñar el rol de alumno o alumna.

## XXV. ¿UN SEÑOR PUEDE SER ALUMNO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un señor puede ser alumno?	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Ausencia de Conocimientos. Si el señor no sabe nada si puede ser maestro.		1		1		
2. Asiste a la escuela. Va a la escuela y aprende.	1				1	
3. Escuela de adultos. Un señor puede estudiar en escuelas para adultos.	3	3	7	5	2	7
4. Aprende de otro. Alguien le puede enseñar algo o resolver sus dudas.	1				2	
5. Trabajo. Puede aprender algo relacionado a su trabajo.		1			1	1
6. Gusto o deseo. Quiere estudiar.	1				3	
7. Gusto y capacidad. Tiene el deseo y la capacidad de aprender.		1				

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- René (10,7) 4o. ¿Un señor puede ser alumno? Si no sabe nada pues sí, si sabe muchas cosas no.
- Ivon (14,5) Sec. ¿Un señor puede ser alumno? Si sí? (sí) ¿Por qué sí? Porque se va preparando, o sea que si va a una escuela y se prepara es un alumno. ¿A qué escuela podría ir? A la que sea. ¿A esta podría venir? Sí.
- Hugo (12,6) 6o. ¿Un señor puede ser alumno? ¿Un adulto? El comercial ese cómo se llama? donde enseñan a tener a los adultos su certificado de primaria, ahí podrían ir. ¿A esta escuela podrían venir? No, porque cómo se veía un adulto entre los niños (sí) Si podría ser, pero en la realidad no, es que no sabría decirle por que en la realidad no. Si tu fueras el director y viniera un señor y te dijera que quiere ser alumno de la escuela, tú qué le dieras? (sí) No, porque tú ya tienes la suficiente edad para, ya no puedes entrar porque ya tienes una tal edad y ya eres mayor de edad y ya no. De qué edad a qué edad pueden venir los alumnos a esta escuela? De 5 ó 6 años hasta los 15.
- Ilse (14) Sec. ¿Un señor puede ser alumno? Sí, porque luego hay gente grande con dudas y puede preguntarle a otro y así ser alumno, como yo siempre me he quedado con dudas, nunca pregunto porque soy muy tímida o porque me digan "ay, si ya vimos eso", y nunca pregunto.
- José A (9,11) 4o. ¿Un señor puede ser alumno? De su trabajo si pero de escuela no. ¿Por qué no? Porque ya los grandes ya no se pueden meter a la escuela, bueno, se pueden meter a unas escuelas pero algunos no. ¿A qué escuelas? Como en la universidad, hay muchas escuelas para grandes. ¿Si alguien nunca fue a la escuela puede ir a la universidad? No. ¿Qué se necesita para ir a la universidad? Llevar los papeles de la primaria, de la secundaria, su boleta de cada año. ¿Si algún grande nunca fue a la escuela puede ir a alguna escuela? Depende de cuántos años.

tenga, si tiene 16 ó 14 años puede ingresar todavía, pero de 25 ó 30 ya no pueden. *¿Cómo es que un señor puede ser alumno de su trabajo?* O sea que su maestro es, como que ya tienen obras grandes y ya saben cómo y el alumno es como aprender de lo que hacen en la obra. (se refiere a una obra de construcción).

6. Ana Lilia (13,7) Sec. *¿Un señor puede ser alumno? Si ¿De aquí? Si, porque si él quiere aprender lo puede hacer.*

7. Luis (11,11) 4o. *¿Un señor puede ser alumno? Si, porque por lo mismo tiene cerebro y sabe captar, sabe entender y si tiene deseos de en verdad aprender tiene que venir a estudiar para poder, tal vez en un futuro, superarse. ¿Podría ser alumno de esta escuela? Si*

### ¿Un señor puede ser alumno? ¿ Por qué?

SI

Las respuestas de las niñas y niños que contestaron que un señor o señora si podrían ser alumnos o alumnas se agruparon en las siguientes categorías.

- Categoría 1. Ausencia de Conocimientos
- Categoría 2. Asistencia a la escuela
- Categoría 3. Escuela para adultos
- Categoría 4. Alguien puede enseñarle
- Categoría 5. De su trabajo
- Categoría 6. Quiere aprender y/o estudiar
- categoría 7. Capacidad y deseo por aprender.

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Un señor o señora puede ser alumno o alumna siempre y cuando nunca haya ido a la escuela y no sepa nada

René (10,7) 4o. *¿Un señor puede ser alumno? Si no sabe nada pues si, si sabe muchas cosas no*

2. Se puede desempeñar el rol de aprendiz si se asiste a la escuela (pueden ir a la misma que los niños/as).

Ivon (14,5) 5ec. *¿Un señor puede ser alumno? Si ¿no? (ii) ¿Por qué si? Porque se va preparando, o sea que si va a una escuela y se prepara es un alumno ¿A qué escuela podría ir? A la que sea ¿A esta podría venir? Si.*

3. Se menciona la existencia de las escuelas de enseñanza para adultos.

Hugo (12,6) 6o. *¿Un señor puede ser alumno? ¿Un adulto? El comercial ese cómo se llama? donde enseñan a tener a los adultos su certificado de primaria, ahí podían ir. ¿A esta escuela podrían venir? No, porque cómo se venía un adulto entre los niños (ii) Si podría ser, pero en la realidad no, es que no sabía decirle por que en la realidad no Si tu fueras el director y viniera un señor y se objeta que quiere ser alumno de tu escuela tú qué le dirías? (ii) No, porque tú ya tienes la suficiente edad para, ya no puedes entrar porque ya tienes una tal edad y ya eres mayor de edad y ya no ¿De qué edad e qué edad pueden venir los alumnos a esta escuela? De 5 ó 6 años hasta los 15.*

4. Si un señor o señora tiene una duda alguien se la puede aclarar o si quiere aprender alguna persona se lo puede enseñar (no se menciona al maestro/a, puede ser cualquier persona).

Ilse (14) Sec. *¿Un señor puede ser alumno?* Sí, porque luego hay gente grande con dudas y puede preguntarle a otro y así ser alumno, como yo siempre me he quedado con dudas, nunca pregunto porque soy muy tímida o porque me digan "ay, si ya vimos eso", y nunca pregunto.

5. En el trabajo se pueden tomar cursos o aprender a manejar alguna máquina o a hacer alguna cosa, con esto se adquiere el rol de alumno.

José A (9,11) 4o. *¿Un señor puede ser alumno?* De su trabajo sí pero de escuela no. *¿Por qué no?* Porque ya los grandes ya no se pueden meter a la escuela, bueno, se pueden meter a unas escuelas pero algunos no. *¿A qué escuelas?* Como en la universidad, hay muchas escuelas para grandes. *¿Si alguien nunca fue a la escuela puede ir a la universidad?* No. *¿Qué se necesita para ir a la universidad?* Llevar los papeles de la primaria, de la secundaria, su boleta de cada año. *¿Si algún grande nunca fue a la escuela puede ir a alguna escuela?* Depende de cuántos años tenga, si tiene 16 ó 14 años puede ingresar todavía, pero de 25 ó 30 ya no pueden. *¿Cómo es que un señor puede ser alumno de su trabajo?* O sea que su maestro es, como que ya tienen estas grandes y ya saben cómo y el alumno es como aprender de lo que hacen en la obra. (se refiere a una obra de construcción)

6. El único requisito para que un adulto pueda ser alumno es querer estudiar y/o aprender.

Ana Lilia (13,7) Sec. *¿Un señor puede ser alumno?* Sí. *¿De qué?* Sí, porque si él quiere aprender lo puede hacer.

7. Todos los adultos que quieran aprender y tengan la capacidad "cerebral" para hacerlo, pueden ser alumnos/as.

Luis (11,11) 4o. *¿Un señor puede ser alumno?* Sí, porque por lo mismo tiene cerebro y sabe captar, sabe entender y si tiene deseos de en verdad aprender tiene que venir a estudiar para poder, tal vez en un futuro, superarse. *¿Podía ser alumno de esta escuela?* Sí.

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	T
1. Ausencia de conocimientos		1		1			2
2. Asistencia a la escuela	1				1		2
3. Escuela para adultos	3	3	7	5	2	7	27
4. Alguien puede enseñarle	1				2		3
5. De su trabajo		1				1	3
6. Querer estudiar y/o aprender	1				3		4
7. Capacidad y querer aprender		1					1

**CATEGORÍA**

La mayoría de los niños y niñas piensan que los adultos (señores y señoras) pueden ser alumnos porque pueden asistir a una escuela para adultos [3 (27)].

**GÉNERO**

Para niñas y niños un señor puede ser maestro o maestra porque puede ir a una escuela para adultos [3 (27)] y porque en su trabajo puede aprender [5 (3)].

Las categorías donde sólo se encuentran respuestas del sexo masculino señalan que un adulto puede ser alumno/a siempre y cuando no sepa nada [1 (2)] y porque tiene la capacidad y las ganas para lograrlo [7 (1)].

Respuestas del sexo femenino señalan que el asista a la escuela [2 (2)] y querer estudiar [6 (4)] es lo que permite que un señor pueda ser alumno.

**GRADO**

En todos los grados se acepta la idea de que un señor pueda ser alumno.

## XXVII. ¿UN SEÑOR PUEDE SER ALUMNO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un señor puede ser alumno? No	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Edad	3	3	1	1		
**No se le hizo la pregunta	1	1	2	3	2	2

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Omar (9,11) 4o. *¿Un señor puede ser alumno?* No, porque ya estuviera grande y ya no puede estar en la secundaria ni en ninguna escuela. *¿Por qué no?* Porque ya es grande y no puede entrar. *¿Por qué no?* Porque es grande. *¿No hay ninguna escuela a la que pueda ir alguien grande?* No



¿Un señor puede ser alumno? ¿ Por qué?

NO

Las respuestas de los alumnos y alumnas que niegan toda posibilidad de que un señor pueda desempeñar el rol de alumno se agruparon en la siguiente categoría:

Categoría 1. Edad

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍA

1. La razón por la que un señor/a no puede ser alumno/a es que ya está demasiado grande como para acudir a la escuela, algunas respuestas señalan que como ya está grande ya no le dejarían entrar a la escuela porque ésta es sólo para niños y niñas.

Omar (9,11) 4o. *¿Un señor puede ser alumno? No, porque ya estuviera grande y ya no puede estar en la secundaria ni en ninguna escuela. ¿Por qué no? Porque ya es grande y no puede entrar. ¿Por qué no? Porque es grande. ¿No hay ninguna escuela a la que pueda ir alguien grande? No.*

#### FRECUENCIAS

	M	H	M	H	M	H	
1. Edad	3	3	1	1			8

Sólo en 4o. y 6o. de primaria es donde se dice que un señor no podría ser alumno.

## XXVIII. ¿UN VIEJITO PUEDE SER ALUMNO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un viejito puede ser alumno? Si	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Asistencia Escolar. Un viejito puede ir a la escuela	1					
2. Escuela de Adultos	3	1	4	4	1	4
3. Gusto o Deseo. Si quiere puede estudiar	1		1		1	1
4. Ausencia de Conocimientos. Si no sabe si puede ser alumno.				1		

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Adriana (12,5) 4o. ¿Un viejito puede ser alumno? Si. ¿Podría venir a tu escuela? Si, nomás que aquí son muy cuticones. ¿Cómo cuticones? Nada más andárian diciendo "ay, cómo que en 4o., ya deberías ir en 6o. o en 5o. Y entonces ¿podría venir o no?" Yo digo que sí.
- Nalery (9,7) 4o. ¿Un viejito puede ser alumno? Si, porque si no repasa la escuela entonces así pueden enseñarle en la escuela de señores. ¿Podría venir a esta escuela? Si, porque si reprobó todas las escuelas entonces puede venir a repasar con nosotros.
- Leslie (12,1) 6o. ¿Un viejito puede ser alumno? Si, porque si tiene ganas de estudiar, le gusta estudiar, puede ser alumno.
- Pedro (11,11) 6o. ¿Un viejito puede ser alumno? Si, si no puede leer ni escribir, puede aprender. ¿En dónde aprendería? Hay escuelas para adultos. ¿Y les enseñan lo mismo que a ti o cosas diferentes? Lo mismo.

## ¿Un viejito puede ser alumno? ¿ Por qué?

SI

Las respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Asistencia a la escuela
- Categoría 2. Escuela para adultos
- Categoría 3. Querer estudiar
- Categoría 4. Ausencia de conocimientos

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Cualquiera anciano o anciana que asista a una escuela puede ser alumno o alumna.

Adriana (12,5) 4o. *¿Un viejito puede ser alumno? Sí. ¿Podría venir a tu escuela? Sí, nomás que aquí son muy criticones ¿Cómo criticones? Nada más andarían diciendo "ay, como que en 4o., ya deberías" u en 6o. o en 5o. Y entonces ¿podría venir o no? Yo digo que sí.*

2. Hay escuelas para adultos de las que un viejito/a podría ser alumno/a.

Valery (9,7) 4o. *¿Un viejito puede ser alumno? Sí, porque si no repasa la escuela entonces así pueden enseñarle en la escuela de señores. ¿Podría venir a esta escuela? Sí, porque si reprobó todas las escuelas entonces puede venir a repasar con nosotros.*

3. Lo único que un viejito/a necesita para ser alumno/a es querer se lo.

Leslie (12,1) 6o. *¿Un viejito puede ser alumno? Sí, porque si tiene ganas de estudiar, le gusta estudiar, puede ser alumno.*

4. Un anciano/a puede ser alumno siempre y cuando nunca haya ido a la escuela y no sepa nada.

Pedo (11,11) 6o. *¿Un viejito puede ser alumno? Sí, si no puede leer ni escribir, puede aprender. ¿En dónde aprendería? Hay escuelas para adultos. ¿Y les enseñan lo mismo que a ti o cosas diferentes? Lo mismo.*

## FRECUENCIAS

Categoría	4o.		6o.		Sec		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Asistencia a la escuela	1						1
2. Escuela para adultos	3	1	4	4	1	3	16
3. Querer estudiar	1		1			1	4
4. Ausencia de Conocimientos				1			1

## CATEGORÍA

La categoría que contiene el mayor número de respuestas es la que señala que un viejito/a puede ser alumno/a porque puede ir a una escuela para adultos [ $\Omega$  (16)].

## GÉNERO

En las categorías 2 [escuela para adultos (16)] y 3 [querer estudiar (4)] se encuentran respuestas de ambos sexos.

Mientras que en la 1 [asistencia a la escuela (1)] sólo se encuentra representado el sexo femenino, en la 4 [ausencia de conocimientos (1)] está representado el masculino.

## GRADO

En todos los grados existe la idea de que un viejito puede ser alumno.

## XXVIII. ¿UN VIEJITO PUEDE SER ALUMNO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un viejito puede ser alumno? No	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Ausencia de escuelas. No hay escuelas para viejitos.		1				
2. Burlas. Los alumnos se burlarían.		1				
3. Edad. No tiene la misma edad que los niños.	2		1			
4. Edad/vergüenza. Le daría vergüenza ir a una escuela de niños.		1		1		
5. Entretener. Un viejito ya no puede aprender, sólo se puede entretener.	1					
6. Limitaciones físicas. Ya no puede caminar bien, le temblan las manos, etc.	1	2				2
7. Procesos Psicológicos. Se le olvidan las cosas.		1			1	
* * No se le hizo la pregunta.	1	2	4	4	7	4

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Edgar (10,6) 4o. ¿Un viejito puede ser alumno? No porque ya es grande y ya sabe, ya en toda su vida pudo aprender todo lo que él quiso. ¿Y si no hubiera aprendido nada? No, porque no hay escuelas para viejitos. ¿No podría venir a tu escuela? No porque lo molestarían y le dieran cosas feas. ¿Y si a él no le importara? Entonces a él no le importaría. ¿Y podría ser alumno o no? No.

2. Javier (9,9) 4o. ¿Un viejito puede ser alumno? Tampoco (síe), no se porque pero no (síe), se burlarían de él. ¿Y si no se burlarían de él? No. ¿Por qué? Quién sabe (síe), porque ya está muy viejito y él puede haber ya estudiado. ¿Y si no estudia? Ya es su problema.

3. Ataceli (9,8) 4o. ¿Un viejito puede ser alumno? No, porque ya no tiene la edad. ¿Cuál es esa edad? Que ya no pueden recibir. ¿A qué edad se recibe a los alumnos? A los 5, a los 6. ¿Y sólo por la edad un viejito ya no puede ser alumno o por algo más? Sólo por la edad. ¿Si un viejito estudiara y aprendiera podría ser alumno? No, porque no tiene la edad.

4. Hugo (12,6) 6o. ¿Un viejito puede ser alumno? No (síe), si puede ser alumno pero ¿cómo se vería? La verdad ¿cómo? (síe) ¿Si puede o no? No. ¿Hubió escuelas para viejitos? No, porque ya tienen (síe), ya es una persona grande, de unos 80 ¿cómo? ¿Y ya que está grande qué pasa? O sea, ya no podría entrar a alguna escuela, o sea podría entrar pero ya no... él si tiene la capacidad pero, bueno, así podría! pero hay gente, la misma persona dice "ya tengo semejante edad ¿cómo voy a ir a una escuela? que vergüenza" ¿Y si no le da vergüenza? Si pudiera venir. ¿Tú lo aceptarías en esta escuela si fueras el director? (Niega) Quién sabe.

5. Gabriela (10,7) 4o. *¿Un viejo puede ser alumno?* No, ya no puede ser porque ya no puede ir a la escuela, ya nada más se puede meter, para que se entretenga, a hacer cosas, trabajos que le diga la señorita, también le pueden decir maestra pero alumno no puede ser ya. *¿Por qué ya no se puede meter a una escuela?* Porque ya está grande y ya no, si comprendiera las cosas, pero ya su vista le falla y ya no podría leer bien, ni podría hacer bien las cosas, ni las sumas, ni todo lo que nos ponen a nosotros. *¿Y cuáles son esos lugares donde se van a entretener los viejos?* Hay unos lugares donde van y hay señoritas que les ponen cosas, a hacer cosas, tejer, pintar y les pueden decir maestras a las señoritas. *¿Y esos lugares son escuelas o no?* No, porque nada más les enseñan cosas para que se entretengan y no sumas, restas, divisiones, no les enseñan las cosas que a nosotros.

6. Luis (12,2) 4o. *¿Un viejo puede ser alumno?* No, no creo, por su vista, por su oído, por sus pies, porque ya no puede francamente un chochito que esté así, ya no puede ni ver, ni oír, ni caminar bien, sería un peso para el salón. *¿Para poder ser alumno se necesita ver, oír y caminar bien?* No necesariamente, en el caso de un anciano si porque el anciano más vale que tenga su vista bien, pero yo me refiero a los niños que estén malos de eso ¿no?, si podrían estudiar aunque tengan los pies así (chuecos) porque tienen un entendimiento y tienen mucha vida por vivir todavía y pueden gastar su vista, pueden gastar todo lo que ellos tienen.

7. Oscar (9,11) 4o. *¿Un viejo puede ser alumno?* No porque ya está viejo y ya no pudiera ser, se le olvidarían las cosas o ya no podría ver, porque ya estuviera grande y no supiera esas, se le olvidarían.

¿Un viejito puede ser alumno? ¿ Por qué?

NO

Las respuestas negativas de los y las estudiantes a esta pregunta se encuentran representadas en las siguientes categorías.

- Categoría 1. Ausencia de escuelas
- Categoría 2. Burlas
- Categoría 3. Edad
- Categoría 4. Edad y vergüenza
- Categoría 5. Entretenimiento
- Categoría 6. Limitaciones físicas
- Categoría 7. Deterioro en procesos psicológicos

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Hay alumnos y alumnas que consideran que no existen escuelas a las que un viejito/a podía asistir.

Edgar (10,6) 4o. *¿Un viejito puede ser alumno? No porque ya es grande y ya sabe, ya en toda su vida pudo aprender todo lo que él quisiera. ¿Y si no hubiera aprendido nada? . . . No, porque no hay escuelas para viejitos. ¿No podría venir a tu escuela? No porque lo molestarían y le dieran cosas feas. ¿Y si a él no le importara? Entonces a él no le importaría. ¿Y podría ser alumno o no? No.*

2. Un anciano/a ya no puede ser alumno/a porque si fuera a la escuela los niños se burlarían de él y le dirían que es un burro/a.

Javier (9,9) 4o. *¿Un viejito puede ser alumno? Tampoco (sí), no se porque pero no (sí), se burlarían de él. ¿Y si no se burlarían de él? No. ¿Por qué? Quién sabe (sí), porque ya está muy viejito y él puede haber ya estudiado. ¿Y si no estudió? Ya es su problema.*

3. Un viejito/a ya está demasiado grande para que pueda entrar a una escuela común y normal.

Araceli (9,8) 4o. *¿Un viejito puede ser alumno? No, porque ya no tiene la edad. ¿Cuál es esa edad? Que ya no lo pueden recibir. ¿A qué edad se recibe a los alumnos? A los 5, a los 6. ¿Y sólo por la edad un viejito ya no puede ser alumno o por algo más? Sólo por la edad. ¿Si un viejito estudiara y aprendiera podría ser alumno? No, porque no tiene la edad.*

4.- Aparte de que ya está grande le daría vergüenza ir a la escuela y estar entre niñas y niños pequeños.

Hugo (12,6) 6a. *¿Un viejito puede ser alumno? No (nie), si puede ser alumno pero cómo se veía? La verdad cómo? (nie) ¿Si puede o no? No. ¿Había escuelas para viejitos? No, porque ya tienen (nie), ya es una persona grande, de unos 80 cómo? ¿Y ya que está grande qué pasa? O sea, ya no podría entrar a alguna escuela, o sea podría entrar pero ya no... él si tiene la capacidad pero, bueno, así podría pero hay gente, la misma persona dice "ya tengo semejante edad cómo voy a ir a una escuela? que vergüenza" ¿Y si no le daña vergüenza? Si pudiera venir. ¿Tú lo aceptarías en esta escuela si fueras el director? (Niega) Quién sabe.*

5. Un viejito/a ya no puede ser alumno/a sólo puede ir a lugares donde le enseñen a hacer manualidades para que se entretenga.

Gabriela (10,7) 4a. *¿Un viejito puede ser alumno? No, ya no puede ser porque ya no puede ir a la escuela, ya nada más se puede meter, para que se entretenga, a hacer cosas, trabajos que le diga la señorita, también le pueden decir maestra pero alumno no puede ser ya. ¿Por qué ya no se puede meter a una escuela? Porque ya está grande y ya no, si comprendiera las cosas, pero ya su vista le falla y ya no podría leer bien, ni podría hacer bien las cosas, ni las sumas, ni todo lo que nos ponen a nosotros. ¿Y cuáles son esos lugares donde se van a entretener los viejitos? Hay unos lugares donde van y hay señoritas que les ponen cosas, a hacer cosas, tejer, pintar y les pueden decir maestras a las señoritas. ¿Y esos lugares son escuelas o no? No, porque nada más les enseñan cosas para que se entretengan y no sumas, restas, divisiones, no les enseñan las cosas que a nosotros.*

6. La razón por la que un anciano/a ya no puede ser alumno es que ya no puede ver, caminar, ni oír bien.

Luis (12,2) 4a. *¿Un viejito puede ser alumno? No, no creo, por su vista, por su oído, por sus pies, porque ya no puede francamente un chechito que esté así, ya no puede ni ver, ni oír, ni caminar bien, sería un peso para el salón. ¿Para poder ser alumno se necesita ver, oír y caminar bien? No necesariamente, en el caso de un anciano si porque el anciano más vale que tenga su vista bien, pero yo me refiero a los niños que estén malos de eso ¿no?, si podrían estudiar aunque tengan los pies así (chuecos) porque tienen un entendimiento y tienen mucha vida por vivir todavía y pueden gastar su vista, pueden gastar todo lo que ellos tienen.*

7. A los viejitos/as se les olvidan las cosas por eso ya no pueden ser alumnos/as.

Oscar (9,11) 4a. *¿Un viejito puede ser alumno? No porque ya está viejo y ya no pudiera ser, se le olvidarían las cosas o ya no podría ver, porque ya estuviera grande y no supiera esas, se le olvidarían.*



## FRECUENCIAS

Categoría	Grado 1		Grado 2		Grado 3		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Ausencia de escuelas		1					1
2. Burlas		1					1
3. Edad	2		1				3
4. Edad y vergüenza		1		1			2
5. Entretener	1						1
6. Limitaciones físicas	1	3				2	6
7. Deterioro en procesos psicológicos		1				1	2

## CATEGORÍA

La categoría que obtiene la frecuencia más alta es la que destaca como impedimento para que un anciano/a pueda ser alumno/a sus limitaciones físicas [6 (6)].

## GÉNERO

Respuestas de ambos sexos se encuentran en las categorías 6 [limitaciones físicas (6)] y 7 [deterioro en procesos psicológicos (2)].

Mientras que en las categorías 1 [ausencia de escuelas (1)], 2 [burlas (1)] y 4 [edad y vergüenza (2)] se encuentran respuestas únicamente de los hombres, en las categorías 3 [edad (3)] y 5 [entretención (1)] se encuentran sólo de mujeres.

## GRADO

En los tres grados escolares se señala que un viejo/a no puede ser alumno/a, encontrándose las respuestas de estudiantes de secundaria sólo en las categorías 6 [limitaciones físicas (2)] y 7 [deterioro en procesos psicológicos (1)].

## XXIX. ¿QUÉ TIENE QUE HACER UN MAESTRO?

¿Qué tiene que hacer un maestro	4o		6o		sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Relación con los alumnos. Interesarse por ellos y apoyarles en sus problemas.					1	
2. Transmitir conocimientos. Se hace mención a la transmisión de conocimientos (enseñar, explicar).	1					
2A. Materiales/complementos/habilidades						
2B. Sin un fin específico	2	2	3	4	2	3
2C. Con un fin inmediato	1	2	1	1		
2D. Castigo/sanción	1					
2E. Trámites burocráticos y castigo		1				
2F. Castigo por el "bien" del alumno					2	
2G. Actividades Escolares		1				
2H. Actividades escolares y relación con los alumnos	1	1			1	1
2I. Modales/Comportamiento	1	1	2	2		1
2J. Comportamiento hacia el alumno (no pesar, no entrar...)		1		1		
2K. Relación con los alumnos (platicar, ayudar en problemas...)			2	1	2	2
2L. Transmitir conocimientos como obligación y de manera clara					1	
2M. Atención a los alumnos y no platicar			1	1		
2N. Motivar al alumno						2
3. Proceso de Formación	3					1
3A. Proceso de formación para transmitir el conocimiento						
3B. Procesos psicológicos (razonar)			1			
3C. Evaluar conocimientos, comportamiento y participación					1	
* No se le hizo la pregunta		1				

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Ivon (14,5) Sec. ¿Qué tiene que hacer un maestro? Llevarse bien con todos ¿Por qué llevarse bien con todos? Para que no tenga problemas.

2A. Anisbeth (9,10) 4o. ¿Qué tiene que hacer un maestro? Tiene que saber hacer las cosas, tendría que comprar los gses y todo y así él ya podría tener un alumno y ya ser maestro. ¿Qué cosas tiene que saber hacer el maestro? Saber poder hacer las divisiones, multiplicaciones y enseñar a los niños todo lo que él sabe.

2B. Raymundo (10,7) 4o. ¿Qué tiene que hacer un maestro? Enseñar a los niños.

2C. Mario (11,4) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Enseñarnos a leer, a escribir, a restar y ya nada más hasta ahí sé. Nos enseña varios *¿Cómo varios?* Resúmenes, cuentas, sacar copias de los libros y ya.

2D. Karina (10,8) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Castigar al alumno a veces cuando no obedezca.

2E. Oscar (9,11) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Tiene que limar unos papeles para que nosotros podamos aprender cosas o sino para hacer exámenes *¿En dónde tiene que limar esos papeles?* En la dirección *¿Y si no los limas, ustedes no podrían aprender?* No, porque se deshuciera la escuela o sino los maestros no quisieran trabajar *¿Qué son esos papeles que limas?* De las exepetativas o sino de las boletas *¿Y por qué si no limas se acabaría la escuela?* Porque le faltaría algo a la escuela, como que no hubiera agua y los baños *¿Qué más tiene que hacer el maestro?* Tiene que dejar trabajos para cuando ellos salgan y nosotros no nos tenemos que portar mal en el salón *¿Algo más?* Reprocharnos cuando nos portamos mal o si no, cuando no le obedecemos en todo el año.

2F. Ilse (14) Sec. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Enseñarnos uno?, también tiene derecho a regañarnos, a reprocharnos las cosas porque a veces hacemos algo mal y no nos damos cuenta y el maestro está diciendo: "cambia tu forma de ser" o algo así.

2G. Jesús (12,2) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Hacer las cosas, si van a pasar de año, poner trabajos, explicándonos unas cosas y calificar cosas.

2H. Luis (11,11) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* La labor de un maestro es muy difícil, es calificar, es entender problemas, es enseñar, es revisar lo que hemos aprendido, es hacer exámenes, calificar exámenes, yo he visto que un maestro, cuando es fin de semana no descansa porque se lleva sus papeles, va y califica y hace repaso de todo y vuelve el lunes a la misma casa.

2I. Adriana (12,5) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Nos puede ayudar a muchas cosas, a aprender, a escribir, a aprender el abecedario, nos puede ayudar también en sentarnos bien, comportarnos, saludar a las personas cuando uno entra.

2J. José M (10,6) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Ponerles trabajos a los niños, no pegales, no decirles groserías, nada más.

2K. Cesar (14,7) Sec. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Dar sus conocimientos bien, explicarlos, a la hora que le digan que no entendemos, tendría que volver a explicar. Ayuda a los alumnos en otros temas *¿Cómo en qué otros temas?* Una persona que no estudia, y antes si estudiaba, pues le puede preguntar que qué le pasa uno?, o de los problemas en su casa.

2L. Alejandra (13,10) Sec. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Su obligación sería enseñarnos, explicarnos, comprendernos, porque algunos no le entendemos y ellos deben comprender y decir: "no yo, se lo tienen que saber", porque él lo sabe, nosotros sabemos que él lo sabe pero eso a nosotros no nos interesa, sino que nosotros lo sepamos.

2M. Elizabeth (14,3) Sec. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Tiene que cumplir con su obligación, lo que él aprendió daile a entender, tratar de que no se le malentienda, que sea claro para que el alumno, enseñarle todo lo que él sabe porque esa es su profesión.

2M. Leslie (12,1) 6o. *¿Que tiene que hacer un maestro?* Un maestro debe enseñar a los alumnos, no platicar, seguir con su clase y poner atención a los alumnos. *¿Por qué no tiene que platicar?* Porque en lo que el maestro estuviera platicando no en lo que estuviera platicando podría enseñar otra cosa y si está platicando en ese rato no enseñaría otra cosa y entonces así no aprenderíamos muchas cosas.

2N. Israel (14,6) Sec. *¿Que tiene que hacer un maestro?* Tratar de hacernos que nos superemos y tratar de hacernos una mentalidad de que no nos quedemos en una sola cosa, tratar de seguir superándonos. *¿Cómo han que se superaran?* Tratando de enseñales más cosas que les fueran útiles para su vida diaria.

3A. Gabriela (10,7) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Un maestro tiene que venir a enseñarnos las cosas, como diciendo que ellos van a sus cursos como si fueran a la escuela, y ellos aprendieron allá y nos lo vienen a decir acá para que nosotros sabríamos las cosas.

3B. Dana (11,7) 6o. *¿Qué tiene que hacer un maestro?* Razonar. *¿Cómo razonar?* Tanto él como nosotros, entendiendo las cosas. *¿El sólo viene y razona las cosas?* No, él viene y nos razona las cosas, como ya las sabe razonar, nos enseña.

3C. Adriana (14,7) Sec. *¿Que tiene que hacer un maestro?* Tiene que ponerte calificación más que nada, pero no nada más de tus conocimientos, sino también de tus comportamientos, de tu desenvolvimiento en clase.

### ¿Qué tiene que hacer un maestro?

Las categorías establecidas para esta pregunta son:

Categoría 1. Relación con los alumnos

Categoría 2. Transmitir conocimientos

Categoría 3. Proceso de Formación

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los alumnos y alumnas mencionan que un maestro/a tiene que establecer relaciones de apoyo, amistad, afecto, etc. con los alumnos/as, que le permitan tener una relación cordial con ellos/as.

Ivon (14,5) Sec. *¿Qué tiene que hacer un maestro? Uevase bien con todos ¿Por qué llebase bien con todos? Para que no tenga problemas*

2. Lo que tiene que hacer el maestro o maestra es enseñar a sus estudiantes echando mano de:

2A. Materiales/complementos

2B. La transmisión no tiene ningún fin específico

2C. La transmisión tiene un fin inmediato

2D. Aparte de enseñar el maestro/a también puede castigar

2E. Realizar trámites burocráticos y castigar

2F. Castigar al alumno/a por su "bien"

2G. Actividades escolares como calificar, hacer exámenes, etc.

2H. Actividades escolares y relacionarse (interesarse) con los alumnos/as

2I. Transmite modales y formas de comportamiento

2J. Comportamiento hacia el alumno/a (se tiene que portar "bien" con sus estudiantes sin gritarles ni pegarles).

2K. Relacionarse con sus estudiantes (interesarse por sus problemas, apoyarlos, etc.)

2L. Transmitir conocimientos como obligación y de manera clara (que se entienda)

2M. Prestarles atención a los alumnos/as y no salirse a platicar con los otros maestros/as.

2N. Motivar a estudiantes.

Luis (11,11) 4o. *¿Qué tiene que hacer un maestro? La labor de un maestro es muy difícil, es calificar, es entender problemas, es enseñar, es repasar lo que hemos aprendido, es hacer exámenes, calificar exámenes, yo he visto que un*

maestro, cuando es fin de semana no descansa porque se lleva sus papeles, va y califica y hace repasos de todo y vuelve el lunes a la misma cosa.

Cesar (14,7) Sec. *¿Qué tiene que hacer un maestro? Dar sus conocimientos bien, explicarlos, a la hora que le digan que no entendemos, tendría que volver a explicar. Ayudar a los alumnos en otros temas ¿Cómo en qué otras temas? Una persona que no estudia, y antes si estudiaba, pues le puede preguntar que qué le pasa ¿no?, o de los problemas en su casa.*

3. En esta categoría los alumnos y alumnas responden que el maestro/a tiene que prepararse (estudiar):

3A. Cumplir con un proceso de formación que permita transmitir el conocimiento.

3B. Procesos Psicológicos (tiene que saber razonar, pensar, entender, etc.)

3C. Evaluar conocimientos, comportamiento y participación

Diana (11,7) 6to. *¿Qué tiene que hacer un maestro? Razonar ¿Cómo razonar? Tanto él como nosotros, entendiendo las cosas ¿E' sólo viene y razona las cosas? No, él viene y nos razona las cosas, como ya las sabe razonar, nos enseña*

Adriana (14,7) Sec. *¿Qué tiene que hacer un maestro? Tiene que ponerte calificación más que nada, pero no nada más de tus conocimientos, sino también de tus comportamientos, de tu desenvolvimiento en clase.*

## FRECUENCIAS

Categoría	6to		7to		Sec.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Relación con los alumnos/as					1		1
2. Transmitir Conocimientos	7	9	9	10	8	9	52
3. Proceso de Formación	3		1		1	1	6

## CATEGORÍA

La categoría que con mayor frecuencia es la que agrupa las respuestas donde se dice que el maestro tiene que transmitir conocimientos [2 (52)].

La mayoría de estudiantes que se encuentran en esta categoría no mencionan cuál es el fin o utilidad de dicha transmisión (en palabras comunes y normales, no dicen para qué les sirve lo que les enseñan) [2B (16)].

## GÉNERO

Tanto mujeres como hombres consideran que un maestro/a transmite conocimientos sin un fin específico [2B (16)], con un fin inmediato [2C (5)], realiza actividades escolares interesándose por los

alumnos/as [2H (4)], transmite modales [2I (7)], se relaciona con sus estudiantes [2K (6)] y les presta atención [2M (2)].

Las categorías donde sólo se encuentran respuestas de mujeres son la 1 [relación con los alumnos/as (1)], 2A [enseñar ayudándose con materiales (1)], 2D [castigar (1)], 2F [castigar por el bien del alumno (2)], 2L [transmitir conocimientos como obligación (1)] 3A [proceso de formación que permita desempeñar el rol (3)], 3B [procesos psicológicos (1)] y evaluar diferentes aspectos (1)].

Respuestas únicamente del sexo masculino se encuentran en las categorías 2E [trámites burocráticos (1)], 2G [actividades escolares (2)], 2J [comportamiento hacia el alumno/a (2)] y 2N [motivar (2)].

## GRADO

Como ya se mencionó antes las respuestas de los alumnos de todos los grados se concentran en la categoría 2 [transmisión de conocimientos (52)] resultando la subcategoría 2B [sin un fin específico (16)].

### 4o. Grado.

Subcategorías donde sólo aparecen respuestas de 4o. grado son la 2A [materiales y complementos (1)], 2D [castigo (1)], 2E [trámites burocráticos (1)] y 2G [actividades escolares (1)].

Así mismo, los alumnos y alumnas de este grado también se encuentran representados en las subcategorías 2B [sin un fin específico (4)], 2C [con un fin inmediato (3)], 2H [actividades escolares y relación con los alumnos (2)], 2I [modales y comportamiento (2)], 2J [comportamiento hacia el alumno (1)] y 3A [proceso de formación para poder enseñar (3)].

### 6o. Grado.

Las respuestas de estudiantes de este grado se encuentran representadas en las subcategorías 1B [sin un fin específico (7)], 2C [con un fin inmediato (2)] 2I [modales y comportamiento (4)] y 2K [relación con los alumnos (3)].

En las subcategorías 2M [atención a los alumnos (2)] y 3B [procesos psicológicos (1)] sólo se encuentran respuestas de este grado escolar.

**Secundaria.**

En la categoría 1 [relación con los alumnos/as (1)] y subcategorías 2F [castigo por el bien del alumno/a (2)], 2L [transmisión de conocimientos como obligación (1)], 2M [motivar (2)] y 3C [evaluar (1)], sólo se encuentran respuestas de este grado escolar.

También se pueden encontrar, compartidas con los otros grados, en las subcategorías 2B [sin un fin específico (5)], 2H [actividades escolares y relación con los alumnos (2)], 2I [modales y comportamiento (1)], 2K [relación con los alumnos (3)] y 3A [proceso de formación que le permita desempeñar el rol (1)].

**GRADO/GÉNERO****4o. Grado.**

Tanto las alumnas como los alumnos de 4o grado mencionan que un maestro/a tiene que transmitir conocimientos sin un fin específico [2B (4)], con un fin inmediato [2C (3)], realizar actividades escolares interesándose por el alumno/a [2H (2)] y transmitir modales y "buen" comportamiento [2I (2)].

Mientras que sólo las mujeres consideran que un maestro/a tiene que transmitir conocimientos echando mano de materiales y complementos [2A (1)], castigar [2D (1)] y contar con un proceso de formación que le permita desempeñar el rol [3A (3)], los hombres responden que tiene que encargarse de trámites burocráticos [2E (1)], realizar actividades escolares [2G (1)] y no maltratar a los alumnos/as [2J (1)].

**6o. Grado.**

En este grado escolar para ambos sexos un maestro tiene que enseñar, sin un fin específico [2B (7)], con un fin inmediato [2C (2)], enseñar modales y comportamiento [2I (4)], interesarse por sus estudiantes [2K (3)] y poner atención a los alumnos y alumnas [2M (2)].

Respuestas sólo de las mujeres se encuentran en la subcategoría 3B [procesos psicológicos (1)] y de los hombres en la 2J [no maltratar (1)].

**Secundaria.**

Similar a los grados anteriores, para los y las estudiantes de secundaria un maestro/a tiene que transmitir conocimientos sin un fin específico [2B (7)], realizar actividades escolares y relacionarse con los alumnos/as [2H (2)] e interesarse por sus estudiantes [2K (3)].

Las mujeres son las únicas que piensan que tiene que relacionarse con los alumnos/as [1 (1)], castigar por el "bien" del alumno/a [2F (2)] transmitir conocimientos por que es su obligación [2L (1)] y



evaluar diferentes aspectos [3C (1)]. Por otro lado, los hombres son los que dicen que tiene que transmitir modales y formas de comportamiento (2J (1)) y motivar al estudiante [2N (2)].

## XXX. ¿QUÉ TIENE QUE HACER UN ALUMNO?

¿Qué tiene que hacer un alumno?	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Comportamiento/obediencia. Se hace mención al comportamiento (respeto, obediencia)		1			1	
1A. Comportamiento						
1B. Memorizar las cosas		1	1	1		
1C. Hacer lo que dice el maestro	2					
2. Actividades Escolares. Se menciona la realización de actividades escolares (estudiar, aprender, hacer la tarea...)	1	1	4	5	1	3
2A. Actividades escolares						
2B. Comportamiento		4	3		1	2
2C. Anxioso personal	1					
2D. Estudiar en casa					1	
2E. Derechos y obligaciones					1	
2F. Comportamiento y olvidar sus cosas escolares						1
2G. Recreación, participación	1			1		
2H. Como obligación, esfuerzo y comportamiento					1	
2I. Esfuerzo y participación						2
2J. Poseer conocimientos		1	1			
2K. Con un fin a futuro					1	
2L. Basarse en lo que dice el maestro y los libros					1	
2M. Participar en clase				1		
3. Procesos Psicológicos	1				1	2
3A. Razonar, pensar, entender, comprender, etc.						
3B. Procesos psicológicos y transmitir conocimientos				1		
* No se le hizo la encuesta				2		1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Luis (11,11) 4o. ¿Qué tiene que hacer un alumno? Portarse bien, tenerle respeto al maestro, no pelearse con nadie, ser educado, gentil, cumplidor

1B. Pedro (11,11) 6o. ¿Qué tiene que hacer un alumno? Tampoco ser, o sea, portarse mal con el maestro ¿Algo más? Sí, aprenderse de memoria o irle repasando

1C. Omar (12,3) 6o. ¿Qué tiene que hacer un alumno? Que tenga buena conducta y que no esté así nomás de loco ni nada, que haga todo lo que dice la maestra.

- 2A. Javier (9,9) 4o. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Estudiar y hacer la tarea y ponerle atención a la maestra.
- 2B. Noel (13,7) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Pues cumplir con las tareas, con las reglas que le deja el maestro, obedecer, sus tareas, sus trabajos, respetar más que nada.
- 2C. Anahí (10,4) 4o. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Tiene que prestar atención, venir bien presentado, o sea limpio y tiene que estudiar.
- 2D. Alejandra (13,10) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Debe de tratar de ponerle atención, porque si es algo que no le entendemos debemos de tratar de poner atención para que lo entendamos y si no lo entendemos estudiar en nuestra casa para poder entenderlo, no digo que dos horas, sino simplemente tratar de ver el por qué de esa respuesta que no entendemos.
- 2E. Adriana (14,7) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Tiene que estudiar, pasar exámenes, aprender, tiene obligaciones, derechos, todo.
- 2F. Julio (13,6) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Alumno del maestro a tener buen carácter, a corregirse en los estudios, también para librarse de las tensiones de la casa. *¿Cómo es eso?* Yo soy aquí, a veces se me ocurre que tengo problemas en la casa y aquí se me olvidan.
- 2G. Stelany (10,5) 4o. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Estudiar, jugar, si no sabe algo pregúntale al maestro.
- 2H. Elizabeth (14,3) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Tendría que obedecer al maestro, esforzarse por salir bien en sus calificaciones, estudiar, hacer las tareas que le deje el maestro porque es su obligación.
- 2I. José (14,3) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Poner atención para entender lo que explica el maestro porque a veces uno no entiende. *¿Algo más?* Portarse bien y cumplir con lo que le pide el maestro.
- 2J. M. Posano (11,2) 6o. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Aprender las cosas que nos dicen los maestros, saber escribir, no hacer mal las cosas.
- 2K. Mariela (13,9) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Poner la atención a lo que enseña el maestro y así superarse para ser un buen alumno. *¿Qué es superarse?* Ser mejor que los demás alumnos, saber, o sea, saber más.
- 2L. Juana (14,4) 5ec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Basarse en lo que dice el maestro, seguir lo que dicen los libros, tratar de comprender al maestro para así poder saber más.
- 2M. Miguel (12,6) 6o. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Participar en clase, cosas así. *¿Cómo participar en clase?* A veces exponer, tu participas en la clase, estás exponiendo un tema para participar.

3A. Ana Lilia (13,7) Sec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Transmitir esos conocimientos a su cerebro para luego utilizarlos en el momento que sea adecuado. *¿Cómo se transmiten los conocimientos al cerebro?* Estudiando, grabándome todo lo que dice el maestro y repasarlo otra vez para tenerlo más claro.

3B. Juana (12,9) oo. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Aprender a enseñarse. *¿Cómo es eso?* Aprender a enseñarse es entender a la maestra y ya, otras cosas pero ya no me acuerdo. *¿Algo más?* Tiene que enseñarle a las personas más pequeñas. *¿Cómo a cuáles personas?* Bueno, unos y otros no, como a sus hermanitos, si ellos son ordenados, enseñales a ser ordenados y todo eso.

### ¿Qué tiene que hacer un alumno?

Las respuestas de a esta pregunta se agruparon en las siguientes categorías:

Categoría 1. Comportamiento/obediencia

Categoría 2. Actividades Escolares

Categoría 3. Procesos Psicológicos

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se responde que un alumno tiene que mostrar buen comportamiento, esto es, tiene que obedecer, respetar y hacer lo que le diga el maestro o maestra. Los elementos que reúnen las subcategorías son:

1A. Buen comportamiento

1B. Memorizar las cosas

1C. Hacer lo que diga el maestro

Omar (12,3) 6a. ¿Qué tiene que hacer un alumno? Que tenga buena conducta y que no esté así nomás de letosos ni nada, que haga toda lo que le dice la maestra.

2. Como elemento central se dice que el alumno/a tiene que realizar actividades escolares. Aunados a este requisito se encuentran elementos como:

2A. Estudiar, aprender, hacer la tarea, etc.

2B. El comportamiento

2C. Arreglo personal

2D. Estudiar en casa

2E. Derechos y obligaciones (se dice que los alumnos y alumnas tienen derechos y obligaciones que cumplir)

2F. Comportamiento y olvidar problemas personales (en la escuela se pueden olvidar los problemas que se tienen en casa)

2G. Recreación (tiene que jugar y divertirse)

2H. Como una obligación (el deber de un alumno/a es estudiar)

2I. Esfuerzo y participación

2J. Poseer conocimientos (saber cosas como leer, escribir, etc.)

2K. Realizar actividades con un fin a futuro (para ser algo en la vida)

2L. Basarse en lo que dice el maestro/a (2L (1))

2M. Participar en clase.

Adriana (14,7) Sec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Tiene que estudiar, pasar exámenes, aprender, tiene obligaciones, derechos, todo.

Julio (13,6) Sec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Aprender del maestro a tener buen carácter, a corregirse en los estudios, también para librarse de las tensiones de la casa. *¿Cómo es eso?* Yo soy aquí, a veces se me ocurre que tengo problemas en la casa y aquí se me olvidan.

3. En esta categoría se menciona que un alumno/a es quien tiene que pensar, razonar, comprender, etc. lo que dice el maestro. La subcategoría.

3A Se limita a mencionar este aspecto

3B Señala que, aparte de razonar y comprender, el alumno/a tiene que transmitir sus conocimientos a otros estudiantes

Ana Lila (13,7) Sec. *¿Qué tiene que hacer un alumno?* Tiene que transmitir esos conocimientos a su cerebro para luego utilizarlos en el momento que sea adecuado. *¿Cómo se transmiten los conocimientos al cerebro?* Estudiando, grabándome toda la que dice el maestro y repasarlo otra vez para tenerlo más claro.

## FRECUENCIAS

Categoría	4to		6to		Sec.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Comportamiento/obediencia	2	5	2	3	1		13
2. Actividades escolares	7	5	5	7	7	8	39
3. Procesos Psicológicos	1		1		1	2	5

## CATEGORÍA

La categoría que contiene el mayor número de respuestas es la 2 [actividades escolares (39)]. También se puede observar que la categoría 1 [comportamiento/obediencia (13)], tiene una frecuencia considerable.

## GÉNERO

Tanto niñas como niños señalan que un alumno/a tiene que: obedecer al maestro/a [1A (2)], memorizar las cosas [1B (3)], hacer lo que diga el maestro/a [1C (8)], realizar actividades escolares [2A

(15), realizar actividades y buen comportamiento [2B (10)], poseer conocimientos [2J (2)] y razonar, pensar, etc. [3A (3)].

Mientras que las mujeres son las únicas que hablan de que el alumno/a tiene que cuidar su arreglo personal [2C (1)], estudiar en casa [2D (1)], cumplir con sus derechos y obligaciones [2E (1)], cumplir con sus obligaciones escolares, esforzarse y mostrar buen comportamiento [2H (1)], basarse en lo que dice el maestro [2L (1)] y reconocen que lo que hacen en la escuela les va a servir en un futuro [2K (1)], los hombres mencionan que tiene que mostrar buen comportamiento [2F (1)], esforzarse y participar [2I (2)] y 2M (1)].

## GRADO

En todos los grados la categoría representativa es la que señala la realización de actividades escolares como la función principal del alumno o alumna.

### 4o. Grado.

En la subcategoría 2C [arreglo personal (1)] sólo se encuentra representado este grado escolar.

También se pueden encontrar respuestas de este grado en las subcategorías: 1A [comportamiento (1)], 1B [memorizar las cosas (1)], 1C [hacer lo que diga el maestro (5)], 2A [realizar actividades escolares (2)], 2B [actividades escolares y comportamiento (7)], 2G [Recreación (1)], 2J [poseer conocimientos (1)] y 3A [procesos psicológicos (1)].

### 6o. Grado.

Respuestas de este grado escolar se encuentran en las subcategorías: 1B [memorizar (2)], 2C [hacer lo que diga el maestro/a (3)], 2A [actividades escolares (9)], 2G [recreación (1)] y 2J [poseer conocimientos (1)].

En las subcategorías: 2M [participar (1)] y 3B [procesos psicológicos y transmitir conocimientos (1)] sólo se encuentran representadas respuestas de alumnos y alumnas de este grado.

### Secundaria.

En secundaria se encontró que el estudiar en casa [2D (1)], cumplir con derechos y obligaciones [2E (1)], participar y esforzarse [2H (1) y 2I (2)], basarse en lo que dice el maestro [2L (1)] y que lo que se hace en la escuela servirá de algo en el futuro [2K (1)] son aspectos que sólo mencionan estudiantes de secundaria.

También se pueden encontrar respuestas de este grado en las subcategorías: 1A [comportamiento (1)], 2A [actividades escolares (4)], 2B [actividades escolares y comportamiento (3)] y 3A [procesos psicológicos (3)].

## GRADO/GÉNERO

## 4o Grado.

Mientras que los hombres dicen que lo que tiene que hacer un alumno/a es mostrar buen comportamiento [1A (1)], memorizar las cosas [1B (1)] y poseer conocimientos [2J (1)], las mujeres mencionan el arreglo personal [2C (1)], participación [2G (1)] y razonar, pensar, comprender, etc. [3A (1)].

Ambos sexos coinciden al señalar que tiene que hacer lo que le dice el maestro/a [1C (5)] realizar actividades escolares y portarse "bien" [2B (7)].

## 6o. Grado.

Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas del sexo femenino son las que recogen elementos como poseer conocimientos [2J (1)] y razonar, pensar, etc. y enseñar a otros [3B (1)],

Respuestas sólo del sexo masculino señalan la recreación [2G (1)] y la participación en clase [2M (1)].

Tanto hombres como mujeres señalan que los y las estudiantes tienen que memorizar las cosas [1B (2)], hacer lo que diga el maestro/a [1C (3)] y realizar actividades escolares [2A (2)].

## Secundaria.

Subcategorías como buen comportamiento [1A (1)], estudiar en casa [2D (1)], derechos y obligaciones [2E (1)], realizar actividades escolares como una obligación [2H (1)], con un fin a futuro [2K (1)] y basarse en lo que dice el maestro [2L (1)], son mencionadas sólo por las mujeres, mientras que los hombres son los únicos en responder que portarse "bien" [2F (1)] y esforzarse y participar [2I (2)], son cosas que el alumno/a tiene que hacer.



## XXXI. ¿UN ALUMNO PUEDE SABER MÁS QUE UN MAESTRO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un alumno puede saber más que un maestro? ¿Por qué? Si.	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Características especiales (niño genio, inteligente...)	1		2			2
2. Cambio en condiciones educativas 2A. A futuro				1	2	3
2B. El conocimiento cambia					1	
2C. El alumno estudia	2			2		
3. Preparación 3A. Estudia y señala errores al maestro	2	1		2		1
3B. El alumno estudia lo de otros superiores			1			
4. Esfuerzo por obtener conocimientos 4A. Capacidad		1				
4B. El alumno complementa sus conocimientos				1	1	2
4C. De aspectos no escolares			2		3	1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Stefany (10,5) 4o. ¿Un alumno puede saber más que un maestro? A veces, cuando los maestros no están muy bien preparados, un niño puede saber más que ellos, p. ej. en una escuela donde hay un niño genio, sabría más que el maestro o igual. ¿Un niño común y normal puede saber más que el maestro? No creo. ¿Qué se necesita para que un niño pueda saber más que el maestro? Ser un niño genio.

2A. Adriana (14,7) Sec. ¿Un alumno puede saber más que un maestro? Ahora yo digo que no, pero si el alumno lo desea con todo su corazón, cuando esté grande si.

2B. Mariela (13,9) Sec. ¿Un alumno puede saber más que un maestro? Si, a lo mejor, p. ej. un alumno puede, si el maestro no sabe nada de biología y el alumno si lo sabe, el alumno ya sabe más. ¿Por qué puede suceder eso? Porque antes los maestros ya no daban las clases como las de ahora, ahora son mucho mejor que las de antes y los alumnos aprenden mucho más rápido y pueden llegar a saber más. Ahora un alumno podría saber más que el maestro? Yo pienso que si, hay cosas. ¿Qué cosas? Que el alumno sepa algo que el maestro por su edad no le enseñaron, o sea, que ahora ya enseñan bien, al maestro cuando era pequeño no le enseñaron algo que al alumno ya le enseñaron.

2C. Héctor (11,8) 6o. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* Puede que sí, si el alumno se apuía y estudia mucho. *¿Qué se necesita para poder saber más que un maestro?* Pues estudiar mucho, aprender, leer.

3A. Adriana (12,5) 4o. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* Sí, yo digo que sí, porque luego mi amiga Alma Mireya, luego ella lo está corrigiendo, pone un trabajo: "ay maestra, esa letra no va ahí" *¿Y por qué tu amiga lo puede corregir?* Porque el maestro no se preparó muy bien que digamos *¿Y tu amiga sí?* Sí *¿Cómo se prepara?* Estudiando diario una hora o 2 horas.

3B. Oscar (9,11) 4o. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* Sí, estudiando, comprando libros de 6o. y estudiándolos.

4A. Luis (11,11) 4o. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* Sí, porque ese niño tiene mucho que analizar, tiene cerebro para analizar las cosas, si puede saber más, mucho más que un maestro. *¿Cuándo puede saber más que un maestro?* A cualquier edad, ahénta o después. *¿Qué se necesita para poder saber más que el maestro?* Écharle muchas ganas, repasar no sólo lo que diga el sino buscar cosas, adelantarse al maestro porque el maestro lleva una carrera, entonces nosotros vamos a adelantarnos, a tratar de superar al maestro y con eso podemos ser mejores que el maestro.

4B. Elizabeth (14,3) 5ec. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* Cero que puede ser que sí, puede ser que el maestro le esté transmitiendo pero el alumno sienta la necesidad de complementar algo, de saber más, puede investigar él, tiene la curiosidad de hacer sus investigaciones y si puede saber más. *¿En las clases puede saber más que el maestro?* Sí, el alumno es estudioso, así como va en las bibliotecas y el maestro está dando el tema, el alumno puede contestar sin que los otros lo sepan. Quizá los dos alumnos puedan tener el mismo conocimiento, o algo que al maestro ya se le olvidó, el alumno si lo sepa y piensen que el maestro no sabe o así. Si el maestro llega a olvidarlo, o no se lo aprendió y el alumno llega a leerlo en una enciclopedia o algo, puede llegar a tener ese conocimiento antes que el maestro.

4C. Alejandra (13,10) 5ec. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* Tal vez como en conocimientos culturales y científicos, tal vez no sea como el maestro, tal vez, pero en cuanto al respeto, la educación, en otros seres como los animales o el medio ambiente, estoy segura de que hay alumnos que son mejores que el maestro. *¿Por qué de los conocimientos científicos y culturales no podría?* Tal vez estoy en un error, pero no podrían porque están muy chicos, aunque hay niños que están muy chicos, captan muy rápido e incluso han corregido al maestro, no descarto la posibilidad, aunque si me es un poco extraño.

¿Un alumno puede saber más que un maestro? ¿ Por qué?

SI

Las respuestas afirmativas obtenidas en esta pregunta se categorizaron de la siguiente manera:

- Categoría 1. Características Especiales
- Categoría 2. Cambio en condiciones educativas
- Categoría 3. Preparación
- Categoría 4. Esfuerzo por obtener conocimientos

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. El alumno/a puede saber más que el maestro/a porque posee ciertos "dones" o características especiales como son la inteligencia, ser un niño genio, etc.

Stelany (10,5) 40. *¿Un alumno puede saber más que un maestro? A veces, cuando los maestros no están muy bien preparados, un niño puede saber más que ellos, p. ej. en una escuela donde hay un niño genio, sabía más que el maestro o igual. ¿Un niño común y normal puede saber más que el maestro? No creo. ¿Qué se necesita para que un niño pueda saber más que el maestro? Ser un niño genio.*

2. Para que un alumno/a pueda saber más que la maestra/o tiene que crecer (ser grande), lo que implica que ya se ha preparado mejor que el profesor o profesora o que las condiciones educativas han cambiado y al estudiante le pueden haber enseñado cosas que al profesor/a no le enseñaron cuando iba a la escuela. Las subcategorías encontradas son las siguientes:

2A. A futuro (cuando sea grande)

2B. Cambio en el conocimiento (lo que enseñaban antes no es lo mismo que enseñan ahora, ya que actualmente el conocimiento de las cosas es más avanzado).

2C. El alumno/a puede estudiar más que el maestro/a y adquirir más conocimientos.

Mariela (13,9) 56. *¿Un alumno puede saber más que un maestro? Si, a lo mejor, p. ej. un alumno puede, si el maestro no sabe nada de biología y el alumno si lo sabe, el alumno ya sabe más. ¿Por qué puede suceder eso? Porque antes los maestros ya no daban las clases como las de ahora, ahora son mucho mejor que las de antes y los alumnos aprenden mucho más rápido y pueden llegar a saber más. ¿Ahora un alumno podía saber más que el maestro? Yo pienso que si, hay cosas. ¿Qué cosas? Que el alumno sepa algo que el maestro por su edad no le*

enseñaron, o sea, como ahora ya enseñan bien, al maestro cuando era pequeño no le enseñaron algo que al alumno ya le enseñaron.

3. Se hace mención a un proceso de preparación educativa donde el alumno/a estudia y:

3A. Señala errores al maestro.

3B. Estudia lo de grados superiores (por ejemplo, un niño de 4o. puede estudiar lo de 6o.).

Adriana (12,5) 4o. *¿Un alumno puede saber más que un maestro? Si, yo digo que si, porque luego mi amiga Alma Mireya, luego ella lo está corrigiendo, pone un trabajo: "ay maestra, esa letra no va ahí" ¿Y por qué tu amiga lo puede corregir? Porque el maestro no se preparó muy bien que digamos ¿Y tu amiga si? Si. ¿Cómo se prepara? Estudiando diario una hora o dos horas.*

4. El alumno/a utiliza sus recursos (capacidad) o realiza un esfuerzo (investigar, leer, etc.), involucrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder "superar" al profesor/a. Los elementos mencionados en las subcategorías son:

4A. La capacidad del alumno/a para razonar, comprender, etc.

4B. El alumno/a siente la necesidad de complementar la información que el maestro/a le ha transmitido y hace sus propias investigaciones.

4C. En aspectos no escolares (como la educación y el respeto) en los que los alumnos y alumnas pueden superar a los maestros y maestras.

Elizabeth (14,3) 5to. *¿Un alumno puede saber más que un maestro? Creo que puede ser que si, puede ser que el maestro le esté transmitiendo pero el alumno sienta la necesidad de complementar algo, de saber más, puede investigar él, tiene la necesidad de hacer sus investigaciones y si puede saber más. ¿En las clases puede saber más que el maestro? Si el alumno es estudioso, así como va en las bibliotecas y el maestro está dando el tema, el alumno puede contestar sin que los otros lo sepan. Quizá los dos alumnos puedan tener el mismo conocimiento, o algo que al maestro ya se le olvidó, el alumno si lo sepa y piensen que el maestro no sabe o así. Si el maestro llega a olvidarlo, o no se lo aprendió y el alumno llega a leerlo en una enciclopedia o algo, puede llegar a tener ese conocimiento antes que el maestro.*

## FRECUENCIAS

Categoría	4o.		6o.		5to.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Características Especiales	1		2			2	5
2. Cambio en Condiciones Educativas	2			3	3	3	11
3. Preparación	2	2		2		1	7
4. Esfuerzo		1	2	1	4	3	11

## CATEGORÍA

Las categorías más representativas son las que contienen respuestas que indican que un alumno/a puede saber más que un maestro/a porque las condiciones educativas han cambiado y ahora los y las estudiantes aprenden más [2 (11)], y porque se interesan y esfuerzan por obtener conocimientos [4 (11)].

## GÉNERO

Tanto mujeres como hombres responden que un alumno/a puede saber más que el profesor/a porque es inteligente o niño/a genio [1 (5)], cuando sea grande [2A (6)], porque estudia [2C (4)], señala errores al maestro/a [3A (6)] y porque complementa sus conocimientos [4B (4)].

Subcategorías donde solo se encuentran respuestas del sexo femenino son las que hablan de que el conocimiento cambia [2B (1)] y de aspectos no escolares [4C (5)].

Del lado del sexo masculino se señala que es porque el alumno/a estudia [2C (4)], estudia lo de grados superiores [3B (1)] y utiliza su capacidad cerebral para lograrlo [4A (1)].

## GRADO

### 4o Grado.

Las subcategorías que reúnen respuestas de alumnos y alumnas de este grado son: 1 [características especiales (1)], 2C [el alumno/a estudia de otros grados (2)] y la 3A [señala errores al maestro (3)].

Las subcategorías que sólo contienen respuestas de este grado son la 3B [estudia de grados superiores (1)] y 4A [capacidad (1)].

### 6o Grado.

Las alumnas y alumnos de 6o se encuentran representados en las subcategorías: 1 [características especiales (2)], 2A [a futuro (1)], 2C [el alumno estudia de grados superiores (2)], 3A [estudia y señala errores al maestro/a (2)], 4B [complementa sus conocimientos (1)] y 4C [de aspectos no escolares (4)].

### Secundaria.

En cuanto a estudiantes de secundaria las subcategorías que resaltan son la 2 [cambio en condiciones educativas (6)] y 4 [esfuerzo por obtener conocimientos (7)], las subcategorías que recogen respuestas de este grado son la 1 [características especiales (2)], 2A [a futuro (5)], 2B [el conocimiento

cambia (1)), 3A [estudia y señala errores al maestro (a)]; 4B [complementa sus conocimientos (3)] y 4C [aspectos no escolares (4)].

## GRADO/GÉNERO

### 4o Grado.

Mientras que las mujeres dicen que el alumno/a, por ser inteligente, puede saber más que el maestro/a [1 (1) y porque estudia [2C (2)], los hombres señalan que es porque estudia lo de grados superiores [3B (1)] y por su capacidad [4A (1)].

Tanto niños como niñas mencionan que es porque estudia y le dice al maestro/a sus errores [3A (3)].

### 6o Grado.

En este grado no se encuentran categorías compartidas por ambos sexos. Las subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de las mujeres son las que señalan que un alumno/a puede saber más que un maestro/a porque es inteligente y tiene/a genio [1 (2)] o de aspectos no escolares [4C (2)], mientras que los hombres responden que se debe a que el alumno/a estudia [2C (2)], señala errores al maestro/a [3A (2)] y complementa sus conocimientos [4B (1)].

### Secundaria.

Para las mujeres de este grado escolar un estudiante puede saber más que un profesor/a porque el conocimiento cambia [2B (1)].

Los hombres consideran que se debe a que es inteligente [1 (2)] y porque señala los errores del maestro/a [3A (2)].

Ambos sexos responden que el alumno/a puede saber más que el maestro/a cuando sea grande [2A (5)], porque complementa sus conocimientos [4B (3)] y de aspectos no escolares [4C (4)].

## XXXII. ¿UN ALUMNO PUEDE SABER MÁS QUE UN MAESTRO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un alumno puede saber más que un maestro? ¿Por qué? No	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Requisitos	4	3	1	2	1	
1A. Proceso educativo						
1B. Posee conocimientos	1	4	1		1	
1C. Proceso educativo y conocimientos			3	1	1	
1D. Proceso educativo, conocimiento y experiencia				1		1
* No se le hizo la pregunta			1			

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Karina (10,8) 4o. ¿Un alumno puede saber más que un maestro? No, porque el maestro ya pasó más, ya pasó la primaria, la secundaria, la preparatoria, ya pasó más cosas y un alumno apenas empieza.

1B. Raymundo (10,7) 4o. ¿Un alumno puede saber más que un maestro? No, porque el maestro ya sabe y el alumno apenas está aprendiendo lo que el maestro le está poniendo.

1C. Miguel (12,6) 6o. ¿Un alumno puede saber más que un maestro? El maestro sabe más, a lo mejor sabe jugar, pero no puede saber más que el maestro ¿Por qué no? Porque el maestro tiene estudios más avanzados.

1D. Omar (12,3) 6o. ¿Un alumno puede saber más que un maestro? No, porque ahorita yo tengo 12 años y la maestra, por decir, ella ya tiene 46, ella ya vivió varios años, ya más experiencia que nosotros, ella llevaba, ya pasó los 12 años y tiene más conocimiento de todo.

¿Un alumno puede saber más que un maestro? ¿ Por qué?

NO

Las niñas y niños que contestaron que un alumno/a no podría saber más que un maestro/a se agruparon en una categoría constituida por cuatro subcategorías:

Categoría 1. Requisitos

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Un alumno o alumna no puede saber más que el maestro o maestra debido a que no llena los siguientes requisitos:

- iA. No ha cumplido con un proceso educativo
- iB. No sabe lo mismo que el maestro/a
- iC. No posee los conocimientos necesarios porque no ha estudiado lo mismo que el maestro/a
- iD. Aparte de los elementos anteriores no se tiene la misma experiencia que el maestro/a

Karina (10,8) 4o. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* No, porque el maestro ya pasó más, ya pasó la primaria, la secundaria, la preparatoria, ya pasó más cosas y un alumno apenas empieza.

Omar (12,3) 6o. *¿Un alumno puede saber más que un maestro?* No, porque ahora yo tengo 12 años y la maestra, por decir, ella ya tiene 40, ella ya vivió varios años, ya más experiencia que nosotros, ella llevaba, ya pasó los 12 años y tiene más conocimiento de todo.

#### FRECUENCIAS

Categoría	4o.		6o.		Sec.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Requisitos	5	7	6	4	3	1	26



## CATEGORÍA

Las subcategorías representativas son las que señalan que un alumno o alumna no puede saber más que un maestro porque no ha pasado por el mismo proceso educativo [1A (11)] y porque no posee los conocimientos necesarios [1B (7)].

## GÉNERO

Tanto niñas como niños responden que un alumno/a no puede saber más que el profesor/a porque no ha cumplido con un proceso educativo [1A (11)] y porque no posee conocimientos [1B (7)].

Son más mujeres las que señalan que el no cumplir con un proceso educativo y no tener los conocimientos necesarios [1C M (4), H (1)] es la razón por la que un estudiante no puede saber más que un maestro/a.

En la subcategoría 1D [proceso educativo, conocimiento y experiencia (2)] se encuentran, respuestas únicamente del sexo masculino.

## GRADO

### 4o Grado.

Las respuestas de las alumnas y alumnos de 4o grado se concentran únicamente en las subcategorías 1A [proceso educativo (7)] y 1B [conocimientos (5)].

### 6o Grado.

Las subcategorías representativas del 6o grado son la 1A [proceso educativo (3) y 1C] [proceso educativo y conocimiento (4)].

Respuestas de este grado se encuentran también en las subcategorías 1B [conocimientos (1)] y 1D [proceso educativo, conocimiento y experiencia (1)].

### Secundaria.

En secundaria se encuentran todas las subcategorías mencionadas sin que haya representatividad de ninguna de ellas.

## GRADO/GÉNERO

## 4o Grado.

Ambos sexos señalan que un alumno/a no puede saber más que el maestro/a debido a que no ha "terminado" todo el proceso educativo [1A (7)],

Son más hombres (4) que mujeres (1) los que responden que se debe a no tener los conocimientos necesarios [1B]

## 6o Grado.

Las niñas y niños de 6o grado indican que el no cumplir con un proceso educativo [1A (3)] y conocimientos [1C (4)] son los principales impedimentos para que un alumno/a pueda saber más que un maestro/a.

Mientras que el sexo femenino dice que es porque no se poseen conocimientos [1B (1)], el masculino contesta que es porque no se cumple con un proceso educativo y no se tienen los conocimientos ni la experiencia [1D (1)] necesarios.

## Secundaria.

Respuestas únicamente de las mujeres señalan que un alumno/a no puede saber más que el maestro/a porque no ha cumplido con un proceso educativo [1A (1)], no tiene los conocimientos necesarios [1B (1)], no ha cumplido con un proceso educativo y no tiene conocimientos [1C (1)].

Para los hombres se debe a que no se ha cumplido con un proceso educativo y no se tienen conocimientos ni experiencia [1D (1)].

## XXXIII. ¿UN ALUMNO PUEDE SER MAESTRO DE OTRO ALUMNO? ¿POR QUÉ?

SI

¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? S <sub>i</sub>	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
* En todos los niveles, excepto en el 5 <sup>o</sup> , se habla de una desventaja entre el que enseña y el que necesita conocimientos (uno sabe y el otro no)	1		1	1		
1. A futuro. Cumpliendo con un proceso educativo						
2. Por indicación. La maestra o directora manda a cuidar a los niños/as más pequeños	1					
3. Jugando/Autoridad/Proceso educativo	1					
4. Conocimiento. Se menciona la necesidad de saber cosas				2		
4A. Más conocimientos que el maestro						
4B. De alumnos de grados inferiores		6	2	1		
4C. Del mismo grado	5	2	4	4	7	7
4D. Autoridad			1			
4E. Comprensión					1	
4F. No sería maestro					1	2
4G. Interés porque el otro recibe conocimientos			1	1	1	
5. Complementariedad. Ambos pueden enseñarse algo						1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Juana (12,9) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* S<sub>i</sub>, porque ellos dicen, "yo quiero ser maestro y voy a hacerlo", y si ellos quieren, tienen que ponerse a estudiar y todo eso y después ya pasar otra vez como el maestro que le enseñó. *¿Cuándo puede un alumno ser maestro de otro alumno?* Cuando sean grandes y hayan estudiado todo y sepan muchas cosas. *¿Ahorita podrían ser?* (Niega) porque no tenemos la edad. *¿Qué edad tendrías que tener?* Como nuestra maestra, como la maestra Cecilia, ya personas ya grandes.

2. Anahí (10,4) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* Yo creo que sí, pero de grande. *¿Ahorita no?* Bueno, luego la directora nos manda a cuidar a otros niños, ahí sentimos como si fuéramos maestros.

3. Adriana (12,5) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* S<sub>i</sub>, porque podría ser jugando, si tiene un hermanito, le podría enseñar a él y así podría aprender más rápido y ser más listo. *¿Tu amiga podría ser maestra de alguien de tu salón?* S<sub>i</sub>, porque el otro día nos estaba calificando el maestro y nos dejó que hicieramos 5 planes de cada palabra, y una amiga le estaba diciendo a un amigo, de mi misma edad, "ay apúrate, tienes que hacer esto", le

estaba gritando muy feo, le dice: "pues lo tienes que hacer, órale", y era como la maestra. *¿Qué se necesita para poder ser maestra de otro alumno?* Pues prepararse, estudiar mucho, que quieran a los niños, nada más.

4A. Demetrio (12) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* Que es que hay veces que si un maestro falta, pone a un niño para que sea como el maestro, para que pongan en el pizarrón multiplicaciones para que las hagan. *¿Qué se necesita para que un alumno sea maestro de otro alumno?* Si sabe más que el maestro, pues sí. *¿Y si no sabe más que el maestro?* Pues no creo. *¿Tu papá es maestro de uno de tus compañeros?* No creo, porque no sé más que la maestra.

4B. Claudia (12) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* Sí, si el otro alumno sabe más que el otro si le puede enseñar diferentes cosas. *¿Qué cosa tendría que saber más?* Si el niño va en primero, no se sabe las vocales o el abecedario, otro alumno se lo puede enseñar. *¿Otro alumno de 1o?* No, de más grados. *¿Un alumno de 6o podría ser maestro de otro alumno de 6o?* No, porque se sabe, se tienen casi los mismos conocimientos que el otro alumno.

4C. Raymundo (10,7) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* Si tú ya sabes si, si no, pues entonces no, porque si no sabrías ni qué decirle a tus alumnos. *¿Cuándo podría ser un alumno maestro de otro alumno?* Cuando ya sepa todo. *¿Un alumno de 4o podría ser maestro de otro alumno de 4o?* Sí, si sabe todas las cosas si. *¿Qué cosas?* Restas, divisiones, multiplicaciones, hacer los problemas, sujetos, todo eso.

4D. Leslie (12,1) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* No, porque si el alumno que le está enseñando al otro alumno, entonces ese niño no le había caso porque decía: "es igual que yo, no tiene porque estar enseñando" y por esa circunstancia no sabría educar al niño y el niño no le hace caso. *¿Y si el niño le hiciera caso?* Podría ser que le enseñara cosas que él sabe y el otro no. *¿Y entonces podría ser maestro o no?* Sí. *¿Qué se necesita?* Saber más cosas del maestro que el otro alumno le pusea atención y no fuera tan inquieto.

4E. Ilie (14) 8o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* Hay veces que sí, porque mi amiga me ha ayudado mucho, me explica y hasta me regaña porque dice que yo estoy echando a perder gran parte de mi vida, dice que todo llega a su tiempo, si vas a tener niños, a su tiempo. *¿Qué se necesita para que un alumno sea maestro de otro alumno?* Yo digo que comprendiendo al otro, comprender sus cosas, sus problemas y ayudarlo en lo que se pueda.

4F. Eder (14) 8o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* Maestro, maestro, no. Se puede decir que solo ayudándole ha resolver sus dudas y hasta ahí. *¿Al resolver dudas es maestro o no?* Pues no, porque si el maestro, y el alumno no va a hacer lo mismo que el maestro, nos va a enseñar a tener una mejor educación, a ser mejores, y si el alumno que le está enseñando al otro alumno, pues no. *¿Pero si el otro alumno supera algo y se lo enseña al alumno que no sabe, podría ser su maestro?* No, sólo le está enseñando.

4G. Adrián (11,9) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* Puede ser que sí, porque p. ej. hay alumnos que no quieren estudiar y uno los quiere hacer entender lo que tienen que hacer.

5. Israel (14,6) Sec. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Yo creo que los dos pueden ser sus maestros. Los 2 se van enseñando algo que no saben ¿Qué se necesita para que un alumno sea maestro de otro alumno? Yo pienso que ese alumno debe tratar de hacer otra mentalidad, no de lo que se enseña en la escuela, sino algo más avanzado, que no piense en lo que se está haciendo ahorita en la escuela, sino en algo más a futuro.*

¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? ¿ Por qué?

SI

Las preguntas de las alumnas y alumnos a esta pregunta se agruparon en cinco categorías generales. Cabe mencionar que en todas las categorías, excepto en la quinta, se enfatiza una desventaja entre el que enseña y el que aprende (diferencias entre aplicados y burros, si sabe y no sabe, etc.). Las categorías encontradas son:

- Categoría 1. A futuro
- Categoría 2. Por indicación
- Categoría 3. Juego o proceso educativo
- Categoría 4. Conocimiento
- Categoría 5. Complementariedad

#### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Un alumno/a puede ser maestro/a de otro alumno/a cuando esté grande (haya crecido) y haya pasado por un proceso educativo.

Juana (12,9) 6o: *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Si, porque ellos dicen: "yo quiero ser maestro y voy a hacerlo", y si ellos quieren, tienen que ponerse a estudiar y todo eso y después ya pasar otra vez como el maestro que le enseñó. ¿Cuándo puede un alumno ser maestro de otro alumno? Cuando sean grandes y hayan estudiado todo y sepan muchas cosas. ¿Ahora podrían ser? (Niega) porque no tenemos la edad. ¿Qué edad tendrías que tener? Como nuestra maestra, como la maestra Cecilia, ya personas ya grandes.*

2. Un alumno/a puede desempeñar el rol de instrucción porque así lo indica la maestra/o o directora/or, esto es, se puede ser maestro/a si la maestra/o manda al alumno/a a cuidar a niños de grados menores que no tienen profesora.

Anahí (10,4) 4o: *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Yo creo que si, pero de grande. ¿Ahora no? Bueno, luego la directora nos manda a cuidar a otros niños, ahí sentimos como si fuéramos maestros.*

3. Se indica que existen varias maneras de asumir el rol de instrucción: por medio de juegos, adoptando el papel de autoridad y cumpliendo con un proceso educativo que lo permita.

Adriana (12,5) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Si, porque podría ser jugando, si tiene un hermano, le podría enseñar a él y así podría aprender más rápido y ser más listo. ¿Tu amiga podría ser maestra de*

*alguien de tu salón? Si, porque el otro día nos estaba calificando el maestro y nos dejó que hiciéramos 5 planas de cada palabra, y una amiga le estaba diciendo a un amigo, de mi misma edad: "ay apúrate, tienes que hacer esto", le estaba gritando muy loco, le dice "pues lo tienes que hacer, díale", y era como la maestra. ¿Qué se necesita para poder ser maestra de otro alumno? Pues prepararse, estudiar mucho, que quieran a los niños, nada más.*

4. Si alguien quiere ser maestra/a tiene que saber cosas para poder enseñarlas. En las subcategorías encontradas se menciona que un niño/a puede ser maestro/a de otro de sus compañeros/as:

4A. Si sabe más que el maestro/a.

4B. De un alumno/a de un grado inferior (p.ej. un niño/a de 6o de uno/a de 3o).

4C. De un niño/a del mismo grado (un alumno/a de 4o de uno/a de sus compañeros/as).

4D. Que el alumno/a en desventaja reconozca una autoridad (le haga caso) en el que si sabe.

4E. Se necesita comprender a quien no sabe y ayudarlo.

4F. Un alumno/a puede enseñar algo a quien no sabe, pero no se le puede llamar maestro, sino que se puede decir que solo le está ayudando.

4G. Si hay un alumno/a que se interese en que otro/a aprenda algo se lo puede explicar.

Claudia (12) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Si, si el otro alumno sabe más que el otro si le puede enseñar diferentes cosas. ¿Qué cosas enseñaría que sabes más? Si el niño va en primero, no se sabe las vocales o el abecedario, otro alumno se lo puede enseñar. ¿Otro alumno de 7o? No, de más grados. ¿Un alumno de 6o. podría ser maestro de otro alumno de 6o.? No, porque se sabe, se tienen casi los mismos conocimientos que el otro alumno.*

Eder (14) 8o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Maestro, maestro, no. Se puede decir que sólo ayudándole ha resolver sus dudas y hasta ahí. ¿Ayudando a otros es maestro o no? Pues no, porque si el maestro, y el alumno no va a hacer lo mismo que el maestro, nos va a enseñar a tener una mejor educación, a ser mejores, y si el alumno que le está enseñando al otro alumno, pues no. ¿Pero si el otro alumno supiera algo y se lo enseñara al alumno que no sabe, podría ser su maestro? No, sólo le está enseñando.*

Adrián (11,9) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Puede ser que si, porque p. ej. hay alumnos que no quieren estudiar y uno los puede hacer entender lo que tienen que hacer.*

5. Se reconoce que todos podemos aprender de todos, ya que siempre hay algo que podemos enseñar a los demás y algo que podemos aprender de otras personas.

Israel (14,6) 8o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? Yo creo que los dos pueden ser sus maestros. Los 2 se van enseñando algo que no saben. ¿Qué se necesita para que un alumno sea maestro de otro alumno? Yo*

pienso que ese alumno debe tratar de hacer otra mentalidad, no de lo que se enseña en la escuela, sino algo más avanzado, que no piense en lo que se está haciendo ahora en la escuela, sino en algo más a futuro.

## FRECUENCIAS

Categoría	4o		6o		5ec		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. A futuro	1		1	1			3
2. Indicación	1						1
3. Juego/Proceso Educativo	1						1
4. Conocimientos	0	9	8	8	10	9	50
5. Complementariedad						1	1

## CATEGORÍA

Como se puede observar en el cuadro de frecuencias, la categoría que agrupa casi todas las respuestas dadas por los niños y niñas es la que señala que un alumno/a puede ser maestro/a de otro alumno/a siempre y cuando tenga conocimientos (sopa más) [4 (50)]. La subcategoría que resalta es donde se menciona que se puede ser maestro/a de un compañero/a del mismo grado [4C(30)].

## GENERO

Tanto hombres como mujeres aceptan que un alumno/a puede ser maestro/a de otro alumno/a siempre y cuando: hay estudiado [1 (3)], quien no sabe sea del mismo grado [4C (30)] o se tenga interés en que el otro aprenda [4G (3)]. Por otro lado también se menciona que el que enseña no sería maestro/a sino sólo una ayuda [4F (3)].

Mientras que las alumnas son las que señalan que se puede ser maestro/a sólo si la maestra les manda a cuidar a otros/as estudiantes [2 (1)], al jugar, adoptando un papel autoritario o estudiando [3 (1) y 4D (1)] y comprendiendo a quien no sabe [4E (1)], los alumnos contestan que se deben saber más cosas que el profesor/a [4A (2)] y que ambos alumnos/as (quien si sabe y quien no), pueden ser maestros/as y alumnos/as a la vez.

Finalmente, son más niños que mujeres los que consideran que un alumno/a puede ser profesor/a de alguien de un grado escolar inferior.



## GRADO

La categoría representativa en todos los grados escolares entrevistados es la que menciona como elemento central el poseer conocimientos [4 4o (15), 6o (16) y 5ec. (19)].

## 4o Grado.

Respuestas de este grado escolar se encuentran en las subcategorías 4B [grados inferiores (7)] y 4C [mismo grado (8)].

Las subcategorías donde sólo aparecen respuestas de 4o grado son la  $\Omega$  [indicación (1)] y 3 [juegos/proceso educativo (1)].

## 6o Grado.

En las subcategorías 4A [saber más que el maestro/a ( $\Omega$ )] y 4D [autonía (1)] sólo aparecen respuestas de alumnos y alumnas de este grado escolar aunque también se pueden encontrar en la subcategoría 4C [mismo grado (8)].

## Secundaria.

Subcategorías donde sólo se pueden encontrar a estudiantes de secundaria son la 4E [comprensión (1)], 4F [no sería maestro/a (3)] y 5 [complementariedad (1)]. La subcategoría que comparten con los otros grados escolares es la 4C [mismo grado (14)].

Cabe mencionar que mientras que en las categorías 1 [futuro],  $\Omega$  [indicación] y 3 [juegos/proceso educativo] se encuentran respuestas de estudiantes de 4o y 6o grado, las de secundaria se agrupan sólo en las categorías 4 [conocimiento] y 5 [complementariedad].

## GRADO/GÉNERO

## 4o Grado.

En 4o grado ambos sexos responden que un alumno/a puede ser maestro/a de otro alumno/a del mismo grado [4C (8)].

Las categorías 1 [futuro (1)],  $\Omega$  [indicación (1)] y 3 [juegos/proceso educativo (1)] son mencionadas sólo por las mujeres. Finalmente, en la subcategoría 4B [de un grado inferior] se encuentran más respuestas de hombres (6) que de mujeres (1).

## 6o Grado.

Tanto hombres como mujeres se encuentran representados en las categorías: 1 [futuro ( $\Omega$ )], 4B [grados inferiores (3)], 4C [del mismo grado (8)] y 4G [interés (2)].

Mientras que en la subcategoría 4A [saber más que el maestro/a (2)] sólo se encuentran respuestas del sexo femenino, en la 4D [autoridad (1)] sólo está representado el sexo femenino.

**Secundaria.**

En la categoría 5 [complementariedad (1)] sólo está representado el sexo masculino, mientras que en las subcategorías 4E [comprensión (1)] y 4G [interés (1)] se encuentran respuestas únicamente del sexo femenino.

Ambos sexos coinciden en las subcategorías 4C [mismo grado (14)] y 4F [no sería maestro/a (3)].

## XXIV. ¿UN ALUMNO PUEDE SER MAESTRO DE OTRO ALUMNO? ¿POR QUÉ?

NO

¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? No	4o		6o		5ec	
	M	H	M	H	M	H
1. Menos conocimiento que el maestro/a. No se poseen conocimientos iguales a los de la maestra		1				
2. Uniformidad de conocimientos. Los dos poseen los mismos conocimientos				1		
3. Proceso educativo. No ha cumplido con un proceso educativo igual al del profesor/a	1					
* No se le hizo la pregunta			1			

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Javier (9,9) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* No (sic), está chico y no puede enseñarle lo que el maestro ya sabe en el pizarrón, pero la maestra ya sabe algo y él que no sabe, no puede pasar a estudiar. *¿Un niño de 4o podría ser maestro de uno de 1o?* No, bueno sí, pero que la maestra no venga y la maestra de él los manda a que les ponga trabajos y sí puede ser maestro. *¿Qué se necesita para que un alumno pueda ser maestro de otro alumno?* No sé, no se puede. *¿Y para que sea maestro de uno de 1o?* Puede ser, pero necesitaría saber lo que ellos ya aprendieron. *¿Quiénes?* Los maestros.

2. Omar (12,3) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* (Niega) porque somos iguales, tenemos las mismas cosas, las mismas fallas casi, ni modo que uno sepa más que otro y dice "yo sé más que él", y el sabe más que él, y están igual. *¿Qué se necesita para que un alumno pueda ser maestro de otro alumno?* Por decir, se necesita ser un niño genio. *¿Cómo un niño genio?* Ya que sepa todo, que estudiara mucho, ya que tuviera el cerebro 10 veces más de lo que lo tiene un niño de su propia edad.

3. Brenda (10,5) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno?* No, porque no ha estudiado todas las escuelas. *¿Qué se necesita para que un alumno pueda ser maestro de otro alumno?* Terminar todas las escuelas para que pueda ser maestro.

## ¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? ¿ Por qué?

NO

Las categorías establecidas son:

Categoría 1. Menor conocimiento que el maestro/a

Categoría 2. Uniformidad de conocimientos

Categoría 3. Proceso educativo

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. En esta categoría se menciona que un alumno/a no puede ser maestro/a de otro porque no sabe lo mismo que el maestro/a (no tienen los mismos conocimientos).

Javier (9,9) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? No (nie), está chico y no puede enseñarle lo que el maestro ya sabe en el pizarrón, p. ej. la maestra ya sabe algo y él que no sabe, no puede pasar a estudiar. ¿Un niño de 7o. podría ser maestro de uno de 7o.? No, bueno sí, pero que la maestra no venga y la maestra de él los manda a que les ponga trabajo y sí puede ser maestro. ¿Qué se necesita para que un alumno pueda ser maestro de otro alumno? No sé, no se puede. ¿Y para que sea maestro de uno de 7o.? Puede ser, pero necesitaría saber lo que ellos ya aprendieron. ¿Quiénes? Los maestros.*

2. El impedimento para desempeñar el rol de enseñanza es que estudiantes de un mismo grado tienen el mismo conocimiento (no hay alguien que sepa más que otro/a del mismo salón o grado escolar).

Omar (12,3) 6o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? (Niega) porque somos iguales, tenemos las mismas cosas, las mismas fallas casi, ni modo que uno sepa más que otro y dice "yo sé más que él", y él sabe más que él, y están igual. ¿Qué se necesita para que un alumno pueda ser maestro de otro alumno? Por decir, se necesita ser un niño genio. ¿Cómo un niño genio? Ya que sepa todo, que estudie mucho, ya que tuviera el cerebro 10 veces más de lo que lo tiene un niño de su propia edad.*

3. El no haber cumplido con todo un proceso educativo (niveles escolares) es lo que no permite que un niño/a pueda enseñarle algo a alguien más

Brenda (10,5) 4o. *¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? No, porque no ha estudiado todas las escuelas. ¿Qué se necesita para que un alumno pueda ser maestro de otro alumno? Terminar todas las escuelas para que pueda ser maestro.*

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H
1. Menor conocimiento		1				1
2. Uniformidad				1		1
3. Proceso Educativo	1					1

Debido a que sólo tres estudiantes contestaron negativamente a esta pregunta, no se pueden establecer semejanzas o diferencias.

## XXXI. ¿EL MAESTRO SE PUEDE EQUIVOCAR? ¿POR QUÉ?

SI

¿El maestro se puede equivocar? ¿Por qué? Si	4o		6o		8o	
	M	H	M	H	M	H
	1. No sé. Aunque se aceptan las equivocaciones no se pueden explicar las causas		1		1	
2. Características compartidas por todos (seres humanos, no son perfectos...)	1	2	4	4	2	3
3. Factores externos					1	
3A. Los alumnos lo interrumpen						
3B. Limitaciones físicas	2	1				
3C. Limitaciones físicas y "malas" intenciones			1			
3D. Olvido		1	1	1	1	
3E. Rapidez	1		1	1		
3F. Cansancio, olvido, torpeza, ser humano					1	1
3G. Presión de trabajo	2		1			
4. Problemas personales (Se menciona la existencia de problemas en la vida privada del profesor/a)		2		1		1
4A. Problemas familiares						
4B. Seres humanos					1	1
4C. Alumnos	1			1		
4D. Capacidad cerebral, seres humanos		1				1
4E. Experiencia, limitaciones físicas		1				
4F. Juicios erróneos e diferentes					2	
5. Preparación (Se hace mención a la deficiente o incompleta formación educativa)				1		1
5A. Preparación del maestro						
5B. Problemas personales	1			1		1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Andrés (12,3) 6o. ¿El maestro se puede equivocar? Algunas veces si, en las divisiones, que se equivoque en un número o en unas multiplicaciones ¿Por qué se equivoca? Porque hace mal la cuenta ¿Por qué? Porque no haya dividido bien ¿Por qué? No se me ocurre nada.

2. Araceli (9,8) 4o. *¿El maestro se puede equivocar? Si, porque nadie es perfecto ¿Cómo que nadie es perfecto? Porque ni las mujeres son perfectas tampoco ¿Por qué? Porque somos seres humanos ¿Por qué los seres humanos no son perfectos? Porque solamente Dios es perfecto.*

3A. Naley (9,7) 4o. *¿El maestro se puede equivocar? Si, porque a lo mejor él restó mal ¿Y por qué puede restar mal? Porque primero le da un resultado y luego el resultado que el niño lo hizo y a veces se está mal y por eso se equivoca ¿Y por qué pasa eso? Porque a lo mejor escribieron mal porque los niños lo están interrumpiendo, lo están desconcentrando así de lo que escribe o a lo mejor copió mal del libro o algo ¿Por qué copia mal del libro? Porque a lo mejor los niños lo interrumpen*

3B. Oscar (9,11) 4o. *¿El maestro se puede equivocar? Si, en algo ¿En qué? Algo le sale mal en lo que nos enseña, no nos apunta bien lo que nos dice y se equivoca en lo que nos dice ¿Por qué? Le faltan lentes para ver.*

3C. Juana (12,9) 6o. *¿El maestro se puede equivocar? Si, porque en 4o. tuve un maestro y se equivocaba mucho, pasaba al pizarrón y ponía otros números y después cuando nos íbamos a calificar "no que esto está mal" y quién sabe qué, y nos ponía cero y estaba bien ¿Por qué dice que se equivocaba? Pues porque nos quería poner cero en los cuadernos ¿Por qué quería eso? Porque era muy malo con nosotros ¿Por qué más se puede equivocar? Porque... puede ser que esté mal de la vista o porque no se da cuenta de que tuvo un error ¿Por qué no se da cuenta? Porque no se fijan bien en lo que escriben ni en lo que dicen ¿Por qué? Porque le faltan lentes.*

3D. Edgar (10,6) 4o. *¿El maestro se puede equivocar? Algunas veces ¿Por qué? Nuestra maestra, a veces cuando nos pone algunas sumas, se pone pena se equivoca en el resultado, porque lo están diciendo y ponen otro número, se les olvida ¿Por qué más se equivoca? Nada más, se les olvida casi nada*

3E. Cuilos (11,6) 6o. *¿El maestro se puede equivocar? Si ¿Por qué? Porque lo quiere hacer rápido*

3F. Elizabeth (14,3) 8o. *¿El maestro se puede equivocar? Si, yo pienso que si, maestro de cualquier materia pueden llegar a cometer un error en sus clases, por muchas razones, quizá ya este cansado, quizá se le ha olvidado o quizá se esté confundiendo de tanto que ha hablado, quizá se confunde una cosa con otra ¿Si el maestro no estuviera cansado no se equivocaría? No, pienso que si, también por el simple hecho de ser ser humano, puede equivocarse en cualquier momento*

3G. Adriana (12,5) 4o. *¿El maestro se puede equivocar? Si, porque no está poniendo mucha atención a lo que está escribiendo ¿Por qué? Porque a lo mejor está distraído pensando en otra cosa o a lo mejor está en otro lado ¿Por qué se distrae? Yo digo que ha de tener preocupaciones ¿Cómo preocupaciones? Es que mi maestro va en la tarde y en la mañana, luego nada más está así (se pasa una mano por la cabeza) y hasta durmiéndose y luego hasta nosotros nos estamos riendo de él.*

4A. Adrián (11,9) 6o. *¿El maestro se puede equivocar? Si, porque luego están nerviosos o están preocupados en algo. ¿Por qué? Por ejemplo, si se enferma su mamá y está en el hospital, se preocupan por ella ¿Habrá otra razón por la que se equivocan? Porque luego les falta la respiración cuando pasan las comas y los puntos, cuando leen se siguen así y no se paran en las comas ni en los puntos.*

4B. Alejandra (13,10) Sec. *¿El maestro se puede equivocar?* Sí, yo estoy completamente de acuerdo en que los maestros tienen errores así como una persona grande, un niño, el maestro también los tiene. *¿Por qué?* Tal vez porque tengan problemas, o tal vez no estaban centados en lo que se estaba hablando y se equivocaron, todos somos humanos y tenemos derecho a equivocarnos.

4C. Karina (10,8) 4o. *¿El maestro se puede equivocar?* ¿En qué? Sólo en escribir porque mi maestra a veces se equivoca. *¿Por qué crees que se equivoca?* Porque estamos platicando los alumnos. *¿Había otra razón?* Porque tal vez no tenga su mente en lo que nos está enseñando. *¿En qué tendría la mente?* En otras cosas como en su hogar, en su familia, nada más.

4D. Noel (13,7) Sec. *¿El maestro se puede equivocar?* Ya se ha dicho muchas veces: todos somos humanos y tenemos errores. No por el hecho de ser maestros y tener una carrera quiere decir que no se equivocan. El maestro se podría equivocar al estar dando la clase, que se le olvide una cosa, detalles. *¿A causa, pero es lógico porque no todos tenemos buen oído y no podemos aprendernos todo de memoria.* *¿Había otra razón?* El cerebro es una máquina que analiza muchas cosas, pero no puede darte abasto para comprender todas, nadie puede ser perfecto para no olvidar cosas o equivocarse.

4E. Raymundo (10,7) 4o. *¿El maestro se puede equivocar?* Si a veces, porque a veces unos maestros no pueden ver bien, necesitan lentes, y si se equivocan, les dictan a los niños, el maestro dice: "1987" y al último dice: "1994". *¿Por qué más se equivocan?* Porque no saben escribir bien. *¿Por qué no si son maestros?* Porque a veces unos pueden tener una equivocación, porque a veces suena algo en su casa, que su tía está enferma y se pone nervioso y no sabe ni lo que escribe. *¿Había algo más por lo que se equivocan?* Pues si a veces va a ser maestro, se puede equivocar, se pone nervioso, piensa que todo le va a salir mal, que no va a poder hacer entender a sus alumnos.

4F. Juana (14,4) Sec. *¿El maestro se puede equivocar?* Ningún maestro es perfecto y algunas veces se pueden equivocar, p. ej. en la educación, te dicen que la educación es lo más importante en la vida y yo estoy de acuerdo, pero si no tienes recursos económicos para seguir estudiando, y ahí tienen error los maestros. *¿Había otra razón?* Pues es que ningún maestro es perfecto para decir qué actividad es la correcta.

5A. Israel (14,6) Sec. *¿El maestro se puede equivocar?* Sí, porque todos son humanos, se pueden equivocar. *¿Qué tiene que ser humano?* Somos iguales podemos tener errores. *¿Había otra razón?* Porque si el maestro nunca ha tocado un tema, o sea, que si lo ha visto, pero que nunca lo tocó más a fondo y te lo quiere explicar, es casi imposible que lo pueda explicar.

5B. Hugo (12,6) 6o. *¿El maestro se puede equivocar?* Pues sí, a veces en la lectura va y la pone mal, o se le va la mano, hay veces que nos dicta mal o hay veces que se le va la onda y hace mal la operación y así. *¿Por qué pasa eso?* Porque lo he visto (he) *¿Por qué el maestro se equivoca?* Porque a veces anda pensando en otras cosas, como a veces tiene problemas y luego dice: "cómo le voy a hacer para ganarle a esta señora" y anda viendo y ahí se le va. *¿Por algo más?* También puede ser porque él no estudió muy bien. *¿Y si no estudió muy bien qué?* Pues no tendría



tanta capacidad como los otros maestros y ya no podía enseñar hasta secundaria sino hasta primaria. Dice: "Yo quiero enseñar hasta preparatoria pero no, voy a estar mal".

## ¿El maestro se puede equivocar? ¿ Por qué?

SI

Las categorías obtenidas fueron las siguientes:

- Categoría 1. No sé
- Categoría 2. Características compartidas por todos
- Categoría 3. Factores externos
- Categoría 4. Problemas personales
- Categoría 5. Preparación

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los alumnos y alumnas aceptan que el maestro/a se puede equivocar, sin embargo no saben explicar las causas de los errores. Las explicaciones hacen referencia a la equivocación misma y no a las causas de ésta.

Andrés (12,3) Co. *¿El maestro se puede equivocar? Algunas veces sí, en las divisiones, que se equivoque en un número o en unas multiplicaciones ¿Por qué se equivoca? Porque hace mal la cuenta ¿Por qué? Porque no haya dividido bien ¿Por qué? No se me ocurre nada.*

2. El maestro/a se equivoca porque, como todos, no es un robot, es un ser humano que tiene el derecho a equivocarse.

Araeli (9,8) Ao. *¿El maestro se puede equivocar? Sí, porque nadie es perfecto. ¿Cómo que nadie es perfecto? Porque ni las mujeres son perfectas tampoco ¿Por qué? Porque somos seres humanos ¿Por qué los seres humanos no son perfectos? Porque solamente Dios es perfecto.*

3. El elemento central que define a esta categoría es que son factores externos al maestro/a (el profesor/a no es directamente responsable) los que tiene la culpa de que cometa errores. Así, los alumnos o alumnas, la fatiga o la presión del trabajo son algunas de las causas que se mencionan como responsables de las equivocaciones. Los factores que se mencionan en las subcategorías son:

3A. Los alumnos/as, al interrumpir al maestro/a o al estar gritando, hacen que se equivoque.

3B. Limitaciones físicas (como no ver u oír bien).

3C. Aparte de las limitaciones físicas el maestro/a se equivoca porque quiere hacerle algún "mal" al alumno/a (le quiere poner cero).

3D. A veces se le olvidan las cosas

3E. Se equivoca por querer hacer rápido las cosas.

3F. El maestro/a es un ser humano que, como todos, se cansa y se le olvidan las cosas.

3G. La razón por la que el maestro comete errores es la presión y cansancio del trabajo (trabaja en la mañana y en la tarde).

Naley (9,7) 4o. *¿El maestro se puede equivocar?* Sí, porque a lo mejor él restó mal *¿Y por qué puede restar mal?* Porque primero le da un resultado y luego el resultado que el niño lo hizo y a veces se está mal y por eso se equivoca *¿Y por qué pasa eso?* Porque a lo mejor escribieron mal porque los niños lo están interrumpiendo, lo están desconcentrando así de lo que escribe o a lo mejor copió mal del libro o algo *¿Por qué copia mal del libro?* Porque a lo mejor los niños lo interrumpen

Juana (12,9) 6o. *¿El maestro se puede equivocar?* Sí, porque un 4o. tuve un maestro y se equivocaba mucho, pasaba al pizarrón y ponía otros números y después cuando nos íbamos a calificar "no que esto está mal" y quién sabe qué, y nos ponía cero y estaba bien *¿Por qué eres que se equivocaba?* Pues porque nos quería poner cero en los cuadernos *¿Por qué quería eso?* Porque era muy malo con nosotros *¿Por qué más se puede equivocar?* Porque puede ser que esté mal de la vista o porque no se da cuenta de que tuvo un error *¿Por qué no se dan cuenta?* Porque no se fijan bien en lo que escriben ni en lo que dicen *¿Por qué?* Porque les faltan lentes.

4. En esta categoría se menciona como causa de las equivocaciones los problemas personales del maestro/a. Las subcategorías establecidas son:

4A. Problemas familiares.

4B. Son seres humanos.

4C. Los alumnos/as les interrumpen.

4D. A veces, como pasa con todos, su "capacidad" intelectual no les alcanza (el cerebro no se da abasto para comprender todo).

4E. Las limitaciones físicas y la falta de experiencia son factores responsables de los errores cometidos.

4F. El maestro/a puede estar equivocado porque no comparte la misma información o punto de vista que el alumno.

Alejandra (13,10) 8co. *¿El maestro se puede equivocar?* Sí, yo estoy completamente de acuerdo en que los maestros tienen errores así como una persona grande, un niño, el maestro también los tiene *¿Por qué?* Tal vez porque tengan problemas, o tal vez no estaban centrados en lo que se estaba hablando y se equivocaron, todos somos humanos y tenemos derecho a equivocarnos.

Noel (13,7) 8co. *¿El maestro se puede equivocar?* Ya se ha dicho muchas veces: todos somos humanos y tenemos errores. No por el hecho de ser maestros y tener una carrera quiere decir que no se equivocan. El maestro se podría equivocar al estar dando la clase, que se le olvide una cosa, detallar X causa, pero es lógico porque no todos

tenemos buen coeficiente y no podemos aprendernos todo de memoria *¿Habría otra razón?* El cerebro es una máquina que analiza muchas cosas, pero no puede darse abasto para comprender todo, nadie puede ser perfecto para no olvidar cosas o equivocarse.

5. El elemento central en torno al cual se agrupan las respuestas de las alumnas y alumnos es la deficiente o insuficiente preparación del profesor/a. Los factores mencionados en las subcategorías son:

5A. Características compartidas por todos (son humanos, no son robots, etc.).

5B. Problemas personales.

Hugo (12,6) 60. *¿El maestro se puede equivocar?* Pues sí, a veces en la lectura va y la pone mal, o se le va la mano, hay veces que nos dicta mal o hay veces que se le va la onda y hace mal la operación y así. *¿Por qué pasa eso?* Porque lo he visto (sic). *¿Por qué el maestro se equivoca?* Porque a veces anda pensando en otras cosas, como a veces tiene problemas y luego dice "cómo le voy a hacer para ganarle a esta señora" y anda viendo y ahí se le va. *¿Por algo más?* También puede ser porque él no estudió muy bien. *¿Y si no estudió muy bien qué?* Pues no tendría tanta capacidad como los otros maestros y ya no podría enseñar hasta secundaria sino hasta primaria. Dice: "Yo quiero enseñar hasta preparatoria y me me voy a estar mal".

## FRECUENCIAS

Categoría	4to.		6o.		Sec.		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. No sé		1		1		1	3
2. Características comunes a todos	1	2	4	4	2	3	16
3. Factores externos	6	2	5	2	3	1	19
4. Problemas personales	1	4		2	3	3	13
5. Preparación	1		1	1		2	5

## CATEGORÍA

Los alumnos y alumnas que aceptan que el maestro/a se puede equivocar dicen que es porque son humanos y no son perfectos [2 (16)], porque existen circunstancias ajenas al profesor/a como pueden ser los alumnos/as o la presión del trabajo [3 (19)] y porque sus problemas personales no les dejan concentrarse [4 (13)].

## GÉNERO

Tanto niñas como niños consideran que el profesor/a se equivoca porque: que es ser humano [2 (9)], tiene limitaciones físicas [3B (3)], se le olvidan las cosas [3D (4)], tiene problemas personales y además los alumnos le distraen [4C (2)] y por su deficiente preparación [5A (2) y 5B (3)].

Elementos como que el maestro/a se equivoca porque el alumno/a lo interrumpe [3A (2)], limitaciones físicas y malas intenciones [3C (1)], la presión del trabajo [3G (3)] y por tener juicios erróneos o diferentes a los del alumno/a [4F (2)], son mencionados sólo por mujeres.

Los hombres contestan que no saben por qué pero que el maestro sí se equivoca [1 (3)] o porque tiene problemas en su casa [4A (4)], porque su capacidad no es mucha [4D (2)] y porque no tiene mucha experiencia [4E (1)].

Finalmente, son más niñas quienes consideran que los errores de los maestros/as se deben a que quiere hacer rápido las cosas [3E M (3) H (1)].

## GRADO

### 4o Grado.

Las respuestas de niñas y niños de este grado se distribuyen en mayor número en las categorías 3 [factores externos (8)] y 4 [problemas personales (5)].

Factores que sólo se mencionan en este grado escolar son las limitaciones físicas [3B (3)] y experiencia [4E (1)].

Respuestas de este grado escolar se pueden encontrar en las categorías y subcategorías: 1 [no sé (1)], 2 [características compartidas por todos (3)], 3A [interrupción de los alumnos/as (1)], 3B [limitaciones físicas (3)], 3D [olvido (1)], 3E [rapidez (1)], 3G [presión del trabajo (2)], 4C [problemas personales e interrupción de los alumnos (1)], 4D [capacidad cerebral (1)], 5A y 5B [preparación y problemas personales].

### 6o Grado.

Las categorías representativas de este grado escolar son la 2 [características compartidas por todos (8)] y 3 [factores externos (7)].

La subcategoría donde sólo se encuentran respuestas de este grado es la 3C [limitaciones físicas y malas intenciones (1)].

En las subcategorías donde se encuentran representados también estudiantes de este grado escolar son: 1 [no sé (1)], 3D [olvido (2)], 3E [rapidez (3)], 3G [presión en el trabajo (1)], 4A [problemas familiares (1)], 4C [problemas e interrupción de los alumnos/as (1)], 5A y 5B [preparación deficiente y problemas familiares (2)].

### Secundaria.

No se encuentra ninguna categoría definitoria en este grado, las respuestas de los alumnos y alumnas se distribuyen en las categorías y subcategorías: 1 [no sé (1)], 2 [características compartidas por todos (5)], 3A [interrupción de los alumnos (1)], 3D [olvido (1)], 3F [cansancio, olvido, rapidez (2)], 4A [problemas familiares (1)], 4B [seres humanos (2)], 4D [capacidad cerebral (1)], 4F [juicios erróneos o diferentes (2)], 5A y 5B [preparación deficiente y problemas personales (2)].

## GRADO/GÉNERO

### 4o Grado.

En este grado escolar tanto niñas como niños señalan como causas de los errores del maestro/a que son seres humanos [2 (3)] y sus limitaciones físicas [3B (3)].

En las subcategorías que señalan como causas de las equivocaciones el que los alumnos/as interrumpen [3A (1)], el hacer las cosas rápido [3E (1)], presión en el trabajo [3G (2)], problemas personales [4C (1)] y la deficiente preparación [5B (1)], se pueden encontrar respuestas sólo del sexo femenino.

El sexo masculino es el único que responde que no sabe por qué el profesor/a se equivoca [1 (1)], o que es porque se les olvidan las cosas [3D (1)], tienen problemas familiares [4A (2)], su capacidad es limitada [4D (1)] y por su falta de experiencia [4E (1)].

### 6o Grado.

Ambos sexos reconocen que los errores se deben a que el maestro/a es un ser humano [2 (8)], se le olvidan las cosas [3D (2)] y quiere hacer todo rápido [3E (3)].

Las mujeres son las únicas que dicen que aparte de que el profesor/a no ve ni oye bien, les quiere poner cero por que es mala persona [3C (1)], porque está muy presionado [3G (1)] y no está bien preparado [5A (1)].

Los hombres contestan que no saben por qué el maestro se equivoca [1 (1)] o dicen que es porque tiene problemas en su casa [4A (1)], aparte los alumnos/as los distraen [4C (1)] y no está bien preparado [5B (1)].

### Secundaria.

Para los estudiantes de secundaria el maestro/a comete errores porque los alumnos/as lo interrumpen [3A (1)], se les olvidan las cosas [3D (1)] o tienen puntos de vista diferentes a los del alumno/a [4F (2)].

Los alumnos son los únicos en responder que no saben por qué se equivocan los profesores/as [1 (1)] o dicen que es porque tienen problemas familiares [4A (1)], su capacidad intelectual no es adecuada [4D (1)] y porque aparte de no estar bien preparados [5A (1)] tienen problemas en su casa que no les permiten concentrarse [5B (1)].

Factores como el no ser perfecto [2 (5)], estar cansado [3F (2)] y tener problemas como cualquier ser común y normal [4B (2)], son mencionados tanto por hombres como por mujeres.

## XXXVI. ¿EL MAESTRO SE PUEDE EQUINOCAR? ¿POR QUÉ?

NO

¿El maestro se puede equivocar? ¿Por qué? No	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Conocimientos. Ya sabe lo que tiene que enseñar.		1				
2. Proceso de preparación. No se puede equivocar porque se ha estudiado.					1	
* No se le hizo la pregunta.	1				1	

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Jesús (12,2) 4o. ¿El maestro se puede equivocar? No, porque él ya sabe todo lo que nos va a poner y todo.  
¿Nunca se puede equivocar? No
- Nancy (14,7) Sec. ¿El maestro se puede equivocar? No, porque por eso estudió y es maestro



¿El maestro se puede equivocar? ¿ Por qué?

NO

Sólo hubo dos respuestas negativas que se clasificaron en las dos categorías siguientes:

Categoría 1. Conocimientos

Categoría 2. Proceso de Preparación

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Se considera que un maestro o maestra no se puede equivocar porque tiene dominio del conocimiento que imparte (ya sabe lo que enseña).

Jesús (12,2) 4o. ¿El maestro se puede equivocar? No, porque él ya sabe todo lo que nos va a poner y todo ¿Nunca se puede equivocar? No

2. Debido a que el maestro/a ya ha estudiado para poder enseñar, no puede cometer errores (no se puede equivocar porque para eso estudió).

Nancy (14,7) 5o. ¿El maestro se puede equivocar? No, porque por eso estudió y es maestro.

### FRECUENCIAS

Categoría	M		H		Total	
	M	H	M	H	M	H
1. Conocimientos		1				1
2. Proceso de Preparación				1		1

Debido a que sólo hubo dos respuestas negativas para esta pregunta no se establecen las semejanzas y diferencias correspondientes.

## XXXVII. ¿EL MAESTRO CÓMO SABE LO QUE LE TIENE QUE ENSEÑAR?

¿El maestro cómo sabe lo que le tiene que enseñar?	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Indicadores externos	1					
1A. El maestro de da cuenta a través de los exámenes						
1B. De acuerdo al grado y preguntando a los alumnos			1	1		
1C. Complementos (libros, guías...)			1	5		2
2. Experiencia. Se menciona la necesidad de haber sido alumno					2	2
2A. Experiencia como alumno						
2B. Complementos		1				
2C. Programas						1
2D. Preparan clases ayudados de libros			1		1	1
3. Conocimientos. El requisito es saber cosas	1	2			1	
3A. Poseer conocimientos						
3B. Complementos	1	2				
3C. Programas					1	
3D. Experiencia como alumno y complementos	2					
4. Proceso educativo. Es necesario haber cumplido con un proceso escolar	1	1	4		1	1
4A. Proceso educativo						
4B. Complementos y por orden de la directora	1					
4C. Experiencia como alumno				1	1	
4D. Poseer conocimientos		1	2		1	1
4E. Poseer conocimientos y complementos		1	1	1	1	1
4F. De acuerdo a la etapa del alumno					1	
5. Actualización educativa. Tiene que haber una preparación actual	1			1		
5A. Proceso educativo						
5B. Etapas del alumno						1
* No se le hizo la pregunta	2			1		1

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Valery (9,7) 4o. ¿El maestro cómo sabe lo que le tiene que enseñar? Lo que tiene que enseñar es lo que todavía no hemos visto ¿El cómo sabe lo que no ha visto? Podríamos repasar lo que nos hayan enseñado, pero si él se da cuenta de que no lo hemos visto, nos puede dar eso. ¿Hubo otra manera? Él debe de saber porque es maestro y los maestros deben de saber lo que van a hacer el día de hoy, el día de mañana ¿Cómo lo saben? Nos tienen que enseñar cosas diferentes ¿Pero él cómo sabe que les tiene que enseñar cosas diferentes? Sabe que no

hemos pasado los exámenes y que tenemos que repasarlo. *¿Cómo sabe que no han pasado los exámenes?* O sea, no haciéndolo bien, el califica.

1B. M. Eugenia (11,11) 6o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque ella ya sabe lo que nos ha enseñado, ahorita la maestra que tengo también la tuve en 5o. y sabe ya lo que nos enseñó en 5o. año y ahora nos está enseñando la raíz cuadrada y lo que no sabemos. *¿Y cuando la tuviste en 5o., cómo supo lo que te tenía que enseñar?* Nos preguntaba si ya sabíamos lo que nos había enseñado y de todos modos nos volvía a repasar las cosas. *¿Habrá otra manera de que sepan?* Se guían por los grados para que sepan lo que se tiene que enseñar. *¿Un maestro de 1o. cómo sabe lo que te tiene que enseñar en 1o?* Tiene que enseñar el abecedario, las vocales, los números, porque todavía están chicos los niños y sabe que todavía no aprenden mucho.

1C. José A. (9,11) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque primero revisa el apunte, y ya luego si llega la maestra o el maestro no se acuerda dónde van y les dice a los alumnos que le lean el resumen o hasta donde se quedaron. *¿Y si no hubiera resúmenes como sabrían lo que te tienen que enseñar?* Dada la maestra que se fijaban en el cuaderno, pero yo que los maestros, subrayaría hasta donde hubiéramos ido, hubiera subrayado hasta donde nos quedamos. *¿Dónde lo subraya?* Depende si en un libro o en un cuaderno tiene apuntado lo que nos está enseñando. *¿Y si no hubiera libros?* Si no hubiera libros no se hubieran inventado los maestros, porque si no hubiera libros los maestros enseñarían otras cosas pero no de escuela. *¿Qué cosas?* Como dibujos, otras cosas.

2A. Alejandra (13,10) 5ec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Supongo que él sabe porque él también fue niño, tuvo maestros y entonces, por sus mismas experiencias vividas, él también tiene que pensar lo que nosotros podemos necesitar, tenemos que saber.

2B. Luis (11,11) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque a él le dan un libro de evaluaciones donde de esas evaluaciones tiene que darme clase, cada cosa que ya ahí tiene que enseñarnos a nosotros. *¿Y si no tuviera ese libro de evaluaciones?* Nos enseñaría lo indispensable, que es leer, escribir, sumar, dividir y multiplicar, lo básico. *¿Solamente eso les podría enseñar?* Depende, porque si ese maestro es nuevo, yo creo que sí, pero si ese maestro ya tuviera experiencia en lo que es enseñar, yo creo que muchas más cosas nos podría enseñar.

2C. Israel (14,6) 5ec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Por medio de que la SEP les dan un programa de lo que ellos prestan es lo indispensable para que enseñen. *¿Y si no tuvieran esos programas?* Enseñarían, pero tal vez no todo lo que necesitaríamos. *¿Cómo sabrían?* Porque ellos ya son personas adultas, ellos ya saben lo que se ocupa así en la vida, y si p. ej., lo más indispensable que ellos han ocupado y crean conveniente que te pueda servir.

2D. Rocío (12,9) 6o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Pues el tiempo que no vienen a la escuela, los maestros se ponen a preparar sus clases. *¿En dónde las preparan?* En cualquier lugar, unos en su casa o en otra escuela si van a otra. *¿Cómo la preparan?* P. ej. ponen un libro y: "ahora voy a hacer geografía y voy a poner esto" *¿Y si no tuviera libros?* Pues pusiera palabras y sumas nada más.

3A. Ansbeth (9,10) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque él se supo cosas y la escribía en el pizarrón y ya nosotros supiéramos hacerlo *¿Y él de dónde supo cosas?* Los papás le enseñaron *¿Y si sus papás no le hubieran enseñado el cómo sabía lo que te tiene que enseñar?* Él no supiera, nada más lo escribía y no nos pusea el ejemplo, entonces alguien le decía cómo y ya nos ponía el ejemplo

3B. Anseli (9,8) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque ve sus cuadernos de donde copia lo que nosotros hacemos *¿Que tienen esos cuadernos?* Datos, divisiones, multiplicaciones *¿De dónde sacó esos cuadernos?* Los compró *¿Dónde?* No sé *¿Quién hizo esos cuadernos?* No sé *¿Si no tuviera esos cuadernos podría enseñar algo?* Sí, lo que él sabe

3C. Lucero (13,11) 5to. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque es lo principal, si estas en historia, ellos saben lo que van a enseñar, si estas en, ellos tienen un programa en el que se basan y saben lo que te van a enseñar *¿Y si no tuviera programas?* Yo digo que desde un principio se acuerdan de lo que te tienen que dar, lo que tienes que aprender *¿Quién hace esos programas?* La SEP, uno?, la Secretaría de Educación Pública, es una secretaría que ayuda a los problemas que nosotros tenemos por que ahí nos pedimos a a quejan

3D. Stefany (10,5) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Se acuerda de lo que le enseñaron o si no ve un libro y de ahí lo copia, pero mi maestro tiene un libro y de ahí nos pone trabajos *¿De qué es ese libro?* Es como un libro didáctico que usa para poner trabajos a nosotros *¿Cómo es un libro didáctico?* Tiene trabajos, preguntas, lecturas, tiene todas las materias *¿De cuándo sacó ese libro?* Lo compró una abuelita *¿Y si no tuviera el libro, cómo le haría para enseñar?* Se acordaría de lo que a él le enseñaron y de ahí nos pondría trabajos, a veces no utiliza su libro y nos pone así *¿Y si no se acordaba de lo que le enseñaron?* (sic) pues no nos podía enseñar ya nada.

4A. Julia (10,7) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque ellos estudiaron *¿Qué estudiaron?* Estudiaron las cosas matemáticas, español, ciencias naturales, historia *¿Dónde estudiaron eso?* Pues en una escuela donde no se de dónde *¿Si el maestro no hubiera estudiado te puede enseñar?* No, no sabía

4B. Adriana (12,5) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* La directora le da unas cartitas y ahí ponen lo que nos están diciendo, lo que dice ahí, trabajos o luego nos pone cosas de cualquier otro cuaderno *¿De qué otro cuaderno?* De... hay libros para maestros, o luego hay libros como enciclopedias 1o, 2o, 3o, 4o, 5o, y 6o. *¿Esos libros de los maestros son iguales o diferentes a los tuyos?* Diferentes, porque los de los maestros son para que nos enseñen a nosotros, y los que nosotros tenemos son para que aprendamos *¿Esos libros de dónde los sacó el maestro?* Los hace una empresa *¿Qué empresa?* Hace libros, los que nos dan a nosotros dice el maestro que no se pueden conseguir, los hace el D.F., eso dice el maestro *¿Y esa empresa cómo sabe lo que deben tener esos libros?* Depende en qué grado vayas, p.e. si va en 1o... les ponen las cosas fáciles, letras, libros recortables, y en 6o. les ponen cosas más difíciles *¿Por qué en primero son fáciles y en 6o. difíciles?* No sé, no tengo idea *¿Cómo son las cartitas que la directora les pone a los maestros?* Son como cartulinas, así chiquitas, no muy grandes, y ahí dice "enseñar el sujeto, el verbo, el predicado", y así *¿Y por qué la directora da las cartitas?* No sé, a la mejor vienen de la misma empresa o de otro lado, no sé *¿Si los maestros no tuvieran libros ni cartitas, cómo sabían lo que tienen que enseñar?* Yo creo... podría ver en los libros que tenemos nosotros y guiarse de ahí, ponerlo diferente *¿Y si ustedes tampoco tuvieran libros?* No sabía su superior si viene de otra escuela

sabría que enseñamos a nosotros porque en esa escuela le enseñaron lo que podemos aprender. *¿Quién le enseñó?* Otros maestros superiores a ellos. *¿Y a ellos quién les enseñó?* Ay, no sé.

4C. Hugo (12,6) 6o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque él ya pasó por lo mismo y ya es una persona preparada y ya sabe lo que tiene que hacer. *¿Qué es una persona preparada?* (ríe) una persona que ya tiene su carrera.

4D. Diana (11,7) 6o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* El ya sabe porque ya ha estudiado y tiene una preparación y él ya sabe. *¿Si el maestro no hubiera estudiado te podría enseñar?* No.

4E. Raymundo (10,7) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque él ya estudió, compra cuadernos, él ya sabe, si te pone sujeto y predicado, él ya sabe en su mente lo que es y sin copiar te lo escribe en el pizarrón. *¿El ya sabe porque ya estudió?* Sí. *¿En dónde estudia?* Se lo enseñan en la primaria, en la prepa, en las escuelas a las que fue, a veces le dan libros. *¿Qué viene en esos libros?* Viene español, matemáticas, vienen problemas, tú nada más los copias y tú ahí los resuelves. *¿Y si el maestro no tuviera libros, cómo te enseñaría?* Si otro maestro o tendría, él se los pedía prestados. *¿Y si nadie tuviera libros?* Ellos desde primero hubieran grabado todo, además él puede poner problemas y saberlo y tu ya lo apuntar en tu cuaderno.

4F. Adriana (14,7) 5ec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Creo que ellos ya para eso estudian, veces me he preguntado cómo a nosotros no nos enseñan lo de la prepa?, pero hay etapas donde te tienen que ir enseñando conocimientos antes para tu edad.

5A. Pedro (11,11) 6o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque estudió y cada día tiene que aprender algo nuevo para decirlo a los alumnos. *¿El maestro estudia para aprender algo nuevo cada día?* Sí. *¿En dónde?* En su casa.

5B. Noel (13,7) 5ec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Tiene guías de estudio, porque se basan en sus propias ideas, toman cursos para saber que enseñarle al alumno según el grado en que va, en la etapa, y se lo enseñan.

5C. Elizabeth (14,3) 5ec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Puede ser que por los libros, los que tienen programas, puede ser que él piense que a ese tema le falta algo e investigue en otros libros, nos dé la información, la complementa o él trata de enseñarnos lo que él cree que le falta al programa y que nos va a servir de algo. *¿De dónde sacan ese programa?* No sé.

### ¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?

Las respuestas de las alumnas y alumnos a esta pregunta fueron categorizadas de la siguiente manera:

- Categoría 1. Indicadores Externos
- Categoría 2. Experiencia
- Categoría 3. Conocimientos
- Categoría 4. Proceso Educativo
- Categoría 5. Actualización Educativa

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. El maestro/a sabe lo que tiene que enseñar porque existen ciertos indicadores más o menos "objetivos" que le señalan lo que sus estudiantes necesitan aprender, dichos indicadores se recogen en las siguientes subcategorías:

- 1A. El maestro/a se da cuenta a través de los exámenes.
- 1B. Se guía por el grado escolar y preguntándole a los y las estudiantes qué saben y qué no.
- 1C. Existen libros o guías donde se indica lo que se debe enseñar.

Valery (9,7) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar? Lo que tiene que enseñar es lo que todavía no hemos visto. ¿El cómo sabe lo que no han visto? Podemos repasar lo que nos hayan enseñado, pero si él se da cuenta de que no lo hemos visto, nos puede dar eso. ¿Habría otra manera? Él debe de saber porque es maestro y los maestros deben de saber lo que van a hacer el día de hoy, el día de mañana. ¿Cómo lo saben? Nos tienen que enseñar cosas diferentes. Pero el cómo sabe que les tiene que enseñar cosas diferentes? Sabe que no hemos pasado los exámenes y que tenemos que repasarlo. ¿Cómo sabe que no han pasado los exámenes? O sea, no haciéndolo bien, el califica.*

2. El que el profesor/a haya sido alguna vez alumna/a es lo que le permite saber lo que debe de enseñar, lo único que tiene que hacer es acordarse de lo que le enseñaron cuando iba a la escuela y enseñárselos a sus estudiantes. Las subcategorías que se establecieron son las siguientes:

- 2A. Experiencia como alumna/a.
- 2B. Complementos como libros, guías, cuadernos, etc.
- 2C. Programas de estudio.
- 2D. Los maestros y maestras preparan su clase acordándose de lo que les enseñaron cuando fueron estudiantes y consultando algunos libros.

Alejandra (13,10) Sec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Supongo que él sabe porque él también fue niño, tuvo maestros y entonces, por esas mismas experiencias vividas, él también tiene que pensar lo que nosotros podemos necesitar, tenemos que saber.

Israel (14,6) Sec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Por medio de que la SEP les dan un programa de lo que ellos piensan es lo indispensable para que enseñen *¿Y si no tuvieran esos programas?* Enseñarían, pero tal vez no todo lo que necesitaríamos *¿Cómo sabrían?* Porque ellos ya son personas adultas, ellos ya saben lo que se ocupa así en la vida, y si p. ej., lo más indispensable que ellos han ocupado y crean conveniente que te pueda servir.

3. Lo que la maestría/o sabe es lo que enseña a sus alumno/as En las subcategorías se recogen los siguientes elementos adicionales.

3A. Poseer conocimientos (el maestro sabe cosas y las enseña).

3B. Aparte de lo que sabe se ayuda con guías, libros, cuadernos, etc.

3C. Se apoya en los programas de estudio.

3D. Se conjuntan elementos como poseer conocimientos, experiencia como alumno/a y el uso de libros, cuadernos o guías.

Araeli (9,8) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque ve sus cuadernos de donde copia lo que nosotros hacemos *¿Qué tienen esos cuadernos?* Dictar, divisiones, multiplicaciones *¿De dónde sacó esos cuadernos?* Los copio *¿Dónde?* No sé *¿Quién hizo esos cuadernos?* No sé *¿Si no tuvieras esos cuadernos podría enseñarte algo?* Sí, lo que él sabe.

Lucero (13,11) Sec. *¿El maestro cómo sabe lo que te tiene que enseñar?* Porque es lo principal, si estas en historia, ellos saben lo que van a enseñar, si estas en, ellos tienen un programa en el que se basan y saben lo que te van a enseñar *¿Y si no tuvieran programas?* Yo digo que desde un principio se acuerdan de lo que te tienen que dar, lo que tienes que aprender *¿Quién hace esos programas?* La SEP ¿no?, la Secretaría de Educación Pública, es una secretaria que ayuda a los problemas que nosotros tenemos porque ahí nos podemos ir a quejar.

4. Para que el profesor/a sepa lo que tiene que enseñar es necesario que haya cumplido con un proceso educativo (haber ido a la escuela) Las subcategorías de son:

4A. Haber ido a la escuela.

4B. La directora/or es quien dice lo que hay que enseñar, aparte el maestro/a se apoya en libros, guías, etc.

4C. Experiencia como alumno.

4D. Poseer conocimiento

4E. Aparte de haber ido a la escuela, debe poseer conocimientos y guiarse por libros o cuadernos.

4F. Existen etapas (de acuerdo a la edad del sujeto/a) que indican qué tipo de conocimiento debe ser impartido.

Adriana (12,5) 4o. *¿El maestro cómo sabe lo que le tiene que enseñar?* La directora le da unas cartitas y ahí ponen lo que nos están diciendo, lo que dice ahí, trabajos o luego nos pone cosas de cualquier otro cuaderno. *¿De qué otro cuaderno?* De... hay libros para maestros, o luego hay libros como enciclopedias 1o., 2o., 3o., 4o., 5o., y 6o. *¿Esos libros de los maestros son iguales o diferentes a los tuyos?* Diferentes, porque los de los maestros son para que nos enseñen a nosotros, y los que nosotros tenemos son para que aprendamos. *¿Esos libros de dónde los saca el maestro?* Los hace una empresa. *¿Qué empresa?* Hace libros, los que nos dan a nosotros dice el maestro que no se pueden conseguir, los hace el D.F., eso dice el maestro. *¿Y así es?* Quién sabe. *¿Y en esa empresa cómo sabe lo que deben tener esos libros?* Depende un qué grado vamos, por ejemplo en 1o. les ponen las cosas fáciles, así chiquitas, no muy grandes, y ahí dice "enseña el sujeto, el verbo, el predicado", y así. *¿Y por qué la directora da las cartitas?* No sé, a la mejor vienen de la misma empresa o de otro lado, no sé. *¿Si los maestros no tuvieran libros ni cartitas, cómo sabrían lo que les tienen que enseñar?* Yo creo... podría ver en los libros que tenemos nosotros y guiarse de ahí, poniendo diferente. *¿Y si ustedes tampoco tuvieran libros?* No sé, a la superior si viene de otra escuela sabría que enseñamos a nosotros porque en esa escuela le enseñan a lo que nosotros aprendemos. *¿Quién le enseñó?* Otros maestros superiores a ellos. *¿Y a ellos quién les enseñó?* Ah, no sé.

Hugo (12,6) 6o. *¿El maestro cómo sabe lo que le tiene que enseñar?* Porque él va por lo mismo y va es una persona preparada y ya sabe lo que tiene que hacer. *¿Qué es una persona preparada?* (Ella) una persona que ya tiene su carrera.

5. Se habla de un proceso de actualización donde el maestro o maestra estudia, investiga o toma cursos que le permiten saber qué es lo que puede enseñar. Para esta pregunta se establecieron las siguientes subcategorías.

5A. El maestro/a debe haber pasado por un proceso educativo, pero además tiene que aprender algo nuevo cada día.

5B. El profesor/a asiste a cursos donde aprende qué conocimientos son los adecuados para sus estudiantes según su edad o etapa de desarrollo.

5C. Puede complementar el programa con información que él o ella recibe.

Noel (13,7) 5ec. *¿El maestro cómo sabe lo que le tiene que enseñar?* Tiene guías de estudio, porque se basan en sus propios ideas, toman cursos para saber qué enseñarle al alumno según el grado en que va, en la etapa, y se lo enseñan.

Elizabeth (14,3) 5ec. *¿El maestro cómo sabe lo que le tiene que enseñar?* Puede ser que por los libros, los que traen programas, puede ser que el piense que a ese tema le falta algo e investigue en otros libros, nos dé la información, la complementa o el trate de enseñarnos lo que él cree que le falta al programa y que nos va a servir de algo. *¿De dónde sacan ese programa?* No sé.



## FRECUENCIAS

Categoría	Género						Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Indicadores	1	2	2	6		2	13
2. Experiencia		1	1		3	4	9
3. Conocimientos	4	4			3		11
4. Proceso Educativo	2	3	7	2	4	2	20
5. Actualización	1			1		1	3

## CATEGORÍA

La categoría que obtuvo la frecuencia mayor es la 4 [proceso educativo (20)]. Las categorías 1 [indicadores (13)] y 3 [conocimientos (11)] tiene una frecuencia considerable.

## GÉNERO

Ambos sexos consideran que el maestro/a sabe lo que tiene que enseñar porque: también fue alumno/a [2A (4)], prepara sus clases acordándose de lo que le enseñaron [2D (3)], sabe cosas [3A (4)], aparte de lo que sabe tiene libros, cuadernos, guías, etc. [3B (3)], estudió para ser maestro/a [4C (2)] y aprende nuevas cosas cada día [5A (2)].

Subcategorías donde sólo se encuentran respuestas del sexo femenino son las que dicen que el maestro/a sabe lo que debe de enseñar por los exámenes de los alumnos/as [1A (1)], sabe cosas y se guía por los programas educativos [3C (1)], también fue alumno/a y tiene libros o guías [3D (2)], la directora le dice [4B (1)] y complementa los programas con nueva información [5C (1)].

Los hombres son los únicos en señalar que se guía por libros y cuadernos [2B (1)], tiene programas [2C (1)] y estudia para saber qué es lo que el alumno/a puede aprender de acuerdo a su edad [5B (1)].

En la subcategoría donde se señala que el maestro tiene libros o guías [1C] se encuentran más respuestas del sexo masculino (9) que del femenino (1).

## GRADO

## 4o Grado.

La categoría 3 [conocimientos (8)] es la que obtiene mayor número de respuestas de estudiantes de 4o grado.

Subcategorías donde sólo se encuentran representado este grado escolar son las que mencionan que la maestra o maestro se da cuenta de lo que debe enseñar a través de los exámenes que hace a sus estudiantes [1A (1)], por su experiencia como alumno/a y a través de libros o guías [2B (1) 3B (1) y 3D (2)], y porque la directora le dice [4B (1)].

#### 6o Grado.

Las categorías representativas en 6o grado son la 1 [indicadores (8)] y 4 [proceso educativo (9)].

Los alumnos/as de este grado son los únicos que mencionan que el profesor o profesora pregunta a sus estudiantes qué saben y qué no.

#### Secundaria.

En secundaria las categorías 2 [experiencia como alumno/a (7)] y 4 [proceso educativo (6)] son las más representativas.

Respuestas únicamente de estudiantes de este grado se pueden encontrar en las subcategorías que consideran aspectos como que el maestro/a alguna vez fue alumno [2A (4)], tiene programas [2C (1) y 3C (1)], se guía por la edad de sus estudiantes [4F (1) y 5B (1)] y complementa el programa educativo con información adicional [5C (1)].

### GRADO/GENERO

#### 4o Grado.

Para ambos sexos el maestro sabe lo que tiene que enseñar porque posee conocimientos [3A (3)], sabe cosas y tiene complementos [3B (3)] y ha estudiado [4A (2)].

Mientras que los hombres dicen que es porque tiene libros donde viene lo que debe enseñar [1C (2) y 2B (1)] y tiene conocimientos y complementos [4D (1) y 4E (1)], las mujeres señalan que es a través de los exámenes [1A (1)], por su experiencia como alumno/a [3D (2)], la directora le dice [4B (1)] y porque se actualiza [5A (1)].

#### 6o Grado.

Mientras que hay más respuestas de alumnos (5) que de alumnas (1) en la subcategoría 1C [complementos], en las subcategorías 2D [prepara clases (1)], 4A [proceso educativo (4)] y 4D [poseer complementos (2)], se encuentran respuestas sólo de mujeres.

Las subcategorías que recogen respuestas de ambos sexos son 1B [preguntando a los alumnos/as (2)] y 4E [saber cosas y tener libros (2)], y las que contienen sólo respuestas de los hombres son la 4C [experiencia (1)] y 5A [proceso educativo (1)].

**Secundaria.**

Las subcategorías que contienen respuestas de ambos sexos son la 2A [experiencia como alumno/a (4)], 2D [prepara clases (2)] y 4A [proceso educativo (2)].

Las subcategorías donde sólo aparecen respuestas de las mujeres son la 3A [saber cosas (1)], 3C [programas (1)], 4C [experiencia como alumno/a (1)], 4F [de acuerdo a la edad (1)] y 5C [complementando la información (1)].

Respuestas únicamente de los hombres se encuentran en las subcategorías 1C [complementos (2)], 2C [programas (1)], 4E [conocimientos y complementos (1)] y 5B [actualización y edad del alumno/a (1)].

## XXXVIII. ¿EN LA ESCUELA QUIÉN TE DICE LO QUE TIENES QUE HACER?

¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Nadie					1	1
2. Amigos/os porque poseen conocimientos	1		1			
3. Maestra/o Quien dice lo que se tiene que hacer es la maestra.	2	2	4	3	3	4
3A. No se preguntó por qué						
3B. Edad			1			
3C. Manda en la escuela				1		
3D. Por orden de los padres		1				
3E. Hay que obedecerlos para aprender		2				
3F. Transmite conocimientos					1	1
3G. Posee conocimientos		1				
3H. Posee conocimientos y es grande	1				1	
3I. Tiene interés en que el alumno aprenda			1			
3J. Lo relacionado a la escuela personal, nadie					1	
3K. Compañeros				1	1	
4. Maestra/o y Director/a/or Quien dice lo que se tiene que hacer son la maestra y la directora:	1		1	2		2
4A. No se preguntó por qué						
4B. Son las que mandan			1			
4C. Se hacen cargo de los alumnos	1	1		2		1
4D. Son grandes y poseen conocimientos	1			1		
4E. Poseen conocimientos	1	1				
5. Maestra/o, directora/or y adultos Los que dicen lo que hay que hacer son la maestra, la directora y otros adultos (como el consejo).	1					
5A. No se preguntó por qué						
5B. Respeto		1				
5C. Tienen permiso			1			
5D. Son los que enseñan	1				1	
5E. Compañeros que reprobaron		1				
6. Maestra, padres y leyes						1
7. Autoridades de la escuela					1	

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Adriana (14,7) Sec. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Nadie, tu ya sabes a lo que vienes, a estudiar, los maestros sólo vienen a dar la clase, tú ya sabes si lo escuches o no, mis padres sólo me dan consejo, no me dicen: "tienes que hacer esto o lo otro".
2. Ansbeth (9,10) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Mi amiga, ella, la que ahorita vino, Karina *¿Por qué ella?* Porque ella también es buena, pero ella, bueno, yo no sé cómo es la letra cursiva y ella me dijo que era la manuscrita y yo no sé cómo hacerla y ella me dijo cómo y yo ya supe cómo hacerlo.
- 3A. Naley (9,7) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* La maestra.
- 3B. Rocío (12,9) 6o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* La maestra. *¿Alguien más?* También cuando salimos a Educación Física el maestro de educación física *¿Por qué la maestra?* Porque es la única mayor que está con nosotros.
- 3C. Elias (11,11) 6o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* El maestro *¿Por qué él?* Porque ella manda lo que nosotros debemos hacer en el salón, fuera de la escuela ya no nos puede mandar *¿Por qué no?* Porque... ya pasó la clase y la maestra manda en la escuela y no alinea.
- 3D. José M. (10,6) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Mi maestro *¿Por qué él?* Porque en su clase los alumnos deben hacer lo que él dice *¿Por qué?* Porque mi papá me trajo a la escuela y yo debo de hacerle caso al maestro, me dijo.
- 3E. José A. 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Mi maestro *¿Por qué él?* Porque a los maestros los tenemos que obedecer para aprender, porque si no les hubiéramos hecho caso, hubiéramos platicado, nunca hubiéramos aprendido.
- 3F. Eder (14) Sec. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Pues los maestros tienen algún derecho sobre el alumno porque al estar dando educación a nosotros, yo siento que tienen derecho a decirnos qué vamos a hacer para que así seamos mejores *¿Quién le da ese derecho?* Yo siento que al darnos clase se ganan ese derecho no de mandarnos, sino decir lo que está bien para nosotros y lo que está mal.
- 3G. Edgár (10,6) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Solamente la maestra *¿Por qué ella?* Porque ella sabe más que yo, si hago algo mal ella me dice y yo tengo que obedecer porque ella sabe más y yo sé menos.
- 3H. Sandra (13,10) *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* La maestra *¿Por qué ella?* Porque está más grande que nosotros y ella es la que sabe.

3I. Roxana (11,5) 6o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* La maestra. *¿Alguien más?* Varias maestras. *¿Por qué ellas?* Porque ella quiere que nosotros estemos aprendiendo.

3J. Julio (13,6) 5ec. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* El maestro y yo. *¿Por qué tú?* El maestro me dice lo que tengo que hacer en la clase y yo lo que se me ocurre en el transcurso del día.

3K. Omar (12,3) 6o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* La maestra. *¿Alguien más?* Las demás maestras, o luego mis compañeros me dicen "ya apúrate a hacer eso, ya para que nos califiquen".

4A. Brenda (10,5) 4o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* Nada más la maestra. *¿Solo ella?* También la directora.

4B. M. ROSARIO (11,2) 6o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* La maestra. *¿Alguien más?* La directora. *¿Alguien más?* (Murga) *¿Por qué ellas?* Porque ellas son las que mandan aquí.

4C. Gabriela (10,7) 4o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* El maestro, luego la directora nos dice. *¿Por qué ellas?* Porque ellas son las que nos cuidan a nosotros.

4D. Arceli (9,6) 4o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* El maestro. *¿Alguien más?* La directora. *¿Alguien más?* No. *¿Por qué ellos?* Porque ellos son más grandes, ya saben todo.

4E. Raymundo (10,7) 4o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* El maestro. A veces cuando no está el maestro la directora o otros maestros. *¿Por qué ellos?* Porque ellos son los que saben.

5A. Adriana (12,5) 4o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* La maestra, la directora, los consejos o las personas mayores. *¿Que otras personas mayores?* Luego vienen así maestras de otras escuelas y nos dicen: "ay, vayan a recoger esa basura", y la tiramos a la basura.

5B. Luis (11,11) 4o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* La directora, el maestro o cualquier otra persona adulta. *¿El consejo te podría decir?* Sí. *¿Por qué ellos?* Porque tengo que respetarlos por ser mayores. *¿Y eso que tiene?* De que los debo respetar porque tienen más experiencia porque ya están chochitos (ríe).

5C. Diana (11,7) 6o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* Los maestros. *¿Alguien más?* La directora, los del sector. *¿Por qué ellos?* Ellos tienen, como son maestros, permiso a decirnos algo que nosotros tenemos que obedecerles.

5D. Lucero (13,11) 5ec. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?* Parte mi mamá y la directora, otra parte el profesor. *¿Por qué ellos?* Porque ellos son los que te están dirigiendo aquí para que no te vayas por otro lado.

5E. René (10,7) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Mis compañeros, también el maestro, mis hermanos, mis papás. *¿Por qué ellos?* Porque ahí están grandes, ya vivieron y saben lo que tengo que hacer. *¿Por qué te dicen tus compañeros?* Porque hay unos que reprobaron y se quedan en el mismo año y ya así me dice las cosas que hacer.

6. Noel (13,7) 5ec. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* El maestro me dice, p. ej.: "tienes que hacer la tarea o hazme un favor". En la escuela los maestros, en la casa tus padres, y ya si eres independiente, en la constitución hay reglas que te rigen los pasos. Siempre te sigue alguien.

7. Alejandra (13,10) 5ec. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Los que vendrían a ser las autoridades de la escuela, como sería el director, la subdirectora, la trabajadora social y en el salón de clases la maestra.

## ¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?

La categorización de las respuestas obtenidas a esta pregunta quedó de la siguiente manera:

- Categoría 1. Nadie
- Categoría 2. Amigos/as
- Categoría 3. Maestra/o
- Categoría 4. Maestra/a y directora/or
- Categoría 5. Maestra/o, directora/or y adultos
- Categoría 6. Maestra/o, padres y leyes
- Categoría 7. Autoridades

## DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. No hay nadie que le diga al estudiante lo que tiene que hacer, él o ella ya sabe que a la escuela se va a estudiar.

*Adriana (14,7) Sus: ¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer? Nadie, tú ya sabes a lo que vienes, a estudiar, los maestros sólo vienen a dar la clase, tú ya sabes si lo escuchas o no, mis padres sólo me dan consejo, no me dicen: "tienes que hacer esto o lo otro"*

2. Los compañeros/as de clase que saben un poquito más son quienes ayudan al alumno/a diciéndole lo que hay que hacer.

*Anibeth (9,10) A: ¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer? Mi amiga, ella, la que ahorita vino, Karina ¿Por qué ella? Porque ella también es buena, pero ella, bueno, yo no sé cómo es la letra cursiva y ella me dijo que era la manuscrita y yo no sé cómo hacerla y ella me dijo cómo y yo ya supe cómo hacerla.*

3. La principal figura de autoridad es el maestro/a, es quien decide qué se hace y qué no dentro de la escuela. En las siguientes subcategorías se recogen las razones que se dan de por qué es el profesor/a quien dice lo que se tiene que hacer:

3A. No se pregunto por qué

3B. Porque la maestra/o es mayor y sabe lo que hay que hacer.

3C. Es quien manda en la escuela.

3D. Los padres del estudiante le dan "permiso" de decidir sobre lo que el niño/a tiene que hacer.

3E. Hay que obedecerla/lo si se quiere aprender algo.



3F. El maestro/a tiene la autoridad porque es él/ella quien enseña.

3G. El derecho de mandar lo da el poseer conocimientos

3H. La autoridad se otorga por la combinación de dos factores el conocimiento y la edad.

3I. Como la maestra/o tiene interés en que el alumno/a aprenda es por eso que le dice lo que tiene que hacer.

3J. En la escuela quien manda es el profesor/a, pero en lo personal el alumno/a es quien decide lo que hace con su vida.

3K. Aparte de la maestra/o los compañeros/as también pueden decirle al alumno/a lo que debe de hacer Cabe mencionar que a los amigos/as no se les otorga un papel de autoridad, sino de "motivadores".

Elías (11,11) 6o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer? El maestro ¿Por qué él? Porque ella manda lo que nosotros debemos hacer en el salón, fuera de la escuela ya no nos puede mandar ¿Por qué no? Porque... ya pasó la clase y la maestra manda en la escuela y no alviera*

Edgar (10,6) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer? Solamente la maestra ¿Por qué ella? Porque ella sabe más que yo, si hago algo mal ella me dice y yo tengo que obedecer porque ella sabe más y yo sé menos*

Julio (13,6) 5to. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer? El maestro y yo ¿Por qué tú? El maestro me dice lo que tengo que hacer en la clase y yo lo que se me ocurra en el transcurso del día.*

4. Se reconoce como figura de autoridad, además de la maestra/o a la directora/or, que son quienes dicen lo que hay que hacer porque

4A. No se pregunto por qué.

4B. Son quienes mandan en la escuela.

4C. Se hacen cargo de los niños y niñas (les cuidan).

4D. Son grandes y poseen conocimientos.

4E. Poseen el conocimiento (son las o los que saben).

Brenda (10,5) 4o. *¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer? Nada más la maestra ¿Sólo ella? También la directora.*

Raymundo (10,7) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer? El maestro. A veces cuando no está el maestro la directora o otros maestros ¿Por qué ellos? Porque ellos son los que saben.*

5. El elemento común de las respuestas agrupadas en esta categoría es que quienes dicen lo que se hace en la escuela son la maestra/o, directora/or y otros adultos porque.

5A. No se preguntó por qué.

5B. Se les debe respetar porque son mayores.

5C. Los padres les otorgan el derecho de mandar sobre el alumno/a.

5D. Son quienes enseñan.

5E. Los compañeros/as que reprobaron como ya saben lo que se hace, son quienes dicen lo que se debe de hacer.

Adriana (12,5) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* La maestra, la directora, los consejes o las personas mayores. *¿Qué otras personas mayores?* Luego vienen así maestras de otras escuelas y nos dicen: "ay, vayan a recoger esa basura", y la tiramos a la basura.

René (10,7) 4o. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Mis compañeros, también el maestro, mis hermanos, mis papás. *¿Por qué ellos?* Porque ahí están grandes, ya vivieron y saben lo que tengo que hacer. *¿Por qué te dicen tus compañeros?* Porque hay unos que reprobaron y se querían en el mismo año y ya así me dice las cosas que hacer.

6. Existen varias personas que dicen lo que se tiene que hacer, pero se hace una división de las cosas que puede mandar cada persona y de los lugares en que puede hacerlo (la maestra/o en el salón, la directora/or en el patio, etc.). Se menciona también la existencia de leyes que rigen la conducta.

Noel (12,7) 5ec. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* El maestro me dice, p. ej.: "tienes que hacer la tarea o hazme un favor". En la escuela los maestros, en la casa tus padres, y ya si eres independiente, en la constitución hay reglas que te rigen los pasos. Siempre te urge alguien.

7. Se utiliza el término "autoridad" para señalar a las personas que pueden indicar al alumno/a lo que debe hacer en la escuela y se señalan figuras específicas que pueden desempeñar el rol de autoridad (del salón de clases es la maestra/o, de la escuela la directora/or, etc.).

Alejandra (13,10) 5ec. *¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?* Los que vendían a ser las autoridades de la escuela, como sería el director, la subdirectora, la trabajadora social y en el salón de clases la maestra.

## FRECUENCIAS

Categoría	M		H		Total		
	M	H	M	H	M	H	
1. Nadie					1	1	2
2. Amigos/as	1		1		2		2
3. maestra/o	3	6	6	5	7	5	32
4. Maestra/o y directora/or	4	2	2	5		3	16
5. Maestra/a, directora/or y adultos	2	2	1		1		6
6. Maestra/o, padres y leyes						1	1
7. Autoridades					1		1

## CATEGORÍA

Como puede observarse en la tabla de frecuencias, la maestra/o [3 (32)] y la directora/or [4 (16)] son las figuras de autoridad más reconocidas. La subcategoría que resalta es la que señala a la maestra/o como figura de autoridad, sin embargo no se preguntó por qué.

## GÉNERO

Ambos sexos están de acuerdo en que quien dice lo que se tiene que hacer en la escuela es la maestra/o [3A (18)], porque es quien transmite los conocimientos [3F (2)]. También reconocen que además de la maestra/o, la directora/or [4A (6)] y los compañeros de clase [3K (2)], pueden decir lo que se debe hacer en el salón de clase. La noción que no hay nadie que diga lo que se tenga que hacer es compartida también por alumnos y alumnas.

Respuestas únicamente de las niñas son que quien dice lo que hay que hacer son las amigas/os porque saben más [2 (2)], los maestros/as porque son mayores [3B (1)], porque saben cosas y están grandes [3H (2)], tienen interés en que sus estudiantes aprendan [3I (1)] y son quienes mandan [4D (1)]. También son las mujeres las que responden que la maestra/o, directora/or y otros adultos dicen lo que hay que hacer [5A (1)], porque tienen permiso de los padres [5C (1)], porque son quienes enseñan [5D (2)] y son las únicas que utilizan el término de autoridades de la escuela [7 (1)].

En cuanto a las respuestas únicamente de los hombres, se tiene que los maestros/as son quienes mandan en la escuela [3C (1)] porque los papás dicen que hay que obedecerlos [3B (1)], porque hay que hacerles caso para aprender [3E (2)] y porque poseen conocimientos [3G (1)]. También son alumnos los que dicen que son la maestra/o y la directora/or porque son quienes se hacen cargo de los alumnos/as [4A (4)], así mismo reconocen que tanto la maestra/o como la directora/or y otros adultos

tienen el derecho de mandar porque son grandes y hay que respetarlos [5B (1)] y también a los compañeros/as que reprobaron porque ya tienen "experiencia" en lo que debe hacerse [5E (1)].

En la categoría 6 [maestros/as, padres y leyes (1)] sólo se encuentra representado el sexo masculino.

## GRADO

### 4o Grado.

Los alumnos y alumnas de este grado otorgan el rol de autoridad a la maestra/o [3 (9)], maestra/o y directora/or [4 (6)], y a la maestra/o, directora/or y otros adultos [5 (4)].

En las subcategorías 3D [orden de los padres (1)], 3E [obedecer para aprender (2)], 3G [conocimientos (1)], 5B [respeto (1)] y 5E [compañeros/as que reprobaron (1)] se encuentran respuestas sólo de estudiantes de este grado escolar.

### 6o Grado.

Las respuestas de estudiantes de este grado se encuentran mayormente agrupadas en las categorías 3 [maestra/o (11)] y 4 [directora/or (7)] siendo en este grado el único donde se mencionan razones de la autoridad: la edad de los maestros/as [2B (1)], son quienes mandan en la escuela [3C (1)], tienen interés en que el alumno/a aprenda [3I (1)] y a que maestros/os directora/or y otros adultos tienen el permiso de los padres de ordenar lo que el niño/a tiene que hacer [5C (1)].

## Secundaria.

Para algunos estudiantes de secundaria no hay nadie que los diga lo que tienen que hacer [1 (2)] aparte de que es sólo en este grado escolar donde se reconoce que existen leyes [6 (1)] y autoridades escolares [7 (1)] que regulan el comportamiento de las personas.

Al igual que en los grados anteriores la mayoría de las respuestas de este grado escolar se concentran en la categoría 3 [maestra/o (12)].

## GRADO/GÉNERO

### 4o Grado.

Las alumnas de 4o grado señalan como figuras de autoridad a sus amigas/os porque saben más [2 (1)], a la maestra/o porque sabe cosas y está más grande [3H (1)], a la maestra/o y directora/or también por su edad y conocimientos [4D (1)], y al maestro/a directora/a y otros adultos [5A (1)] porque son quienes enseñan a los niños y niñas [5D (1)].

Los alumnos mencionan que quienes mandan en la escuela son los maestros/as porque los papás dicen que hay que obedecerles [3D (1)], porque hay que hacerles caso para aprender [3E (2)], porque poseen conocimientos [3B (1)].

También señalan, que aparte de la maestra/o, hay que respetar a la directora/or y otros adultos [5B (1)] y hacerles caso a los compañeros que reprobaban [5E (1)] porque ellos ya saben lo que se tiene que hacer.

Por último, tanto mujeres como hombres responden que quien dice lo que hay que hacer es la maestra/o [3A (4)] y la maestra/o y la directora/or porque son quienes se hacen cargo de los niños/as [4C (2)] y porque poseen conocimientos [4E (2)].

#### 6o Grado.

En este grado tanto mujeres como hombres responden que los encargados de establecer las reglas son la maestra/o [3 (7)] y la maestra/o y directora/or [4A (3)].

Las alumnas son las únicas que consideran que la maestra/o manda en la escuela por su edad [3B (1)] y porque tiene interés en que el alumno/a aprenda [3I (1)] y la maestra/o y directora/or porque son quienes mandan [4B (1)].

En cuanto a la maestra/o, directora/or y otros adultos responden que es porque los padres les dan permiso [5C (1)] de decidir sobre sus hijos/as.

Por otro lado, los hombres son los únicos que dicen que quienes toman las decisiones sobre lo que debe hacerse en la escuela son los maestros/as porque son quienes mandan [3K (1)], la maestra/o y directora/or porque son grandes y poseen conocimientos [4D (1)] y porque se hacen cargo de las alumnas y alumnos [4C (2)].

#### Secundaria.

En secundaria los alumnos señalan como figuras de autoridad a la maestra/o y directora/or [4A (2)] porque son quienes se hacen cargo de los alumnos/as [4C (1)] y señalan que existen leyes que se deben seguir [6 (1)].

Las alumnas dicen que son los maestros/as por poseer conocimientos [3H (1)], los compañeros y compañeras que reprobaban [3K (1)], la maestra/o, directora/or y otros adultos [5D (1)], así como las autoridades de la escuela [7 (1)].

Finalmente, ambos sexos coinciden al responder que nadie les dice lo que tienen que hacer [1 (2)] o que es el maestro/a [3A (7)] porque es quien enseña [3G (2)].

## XXXIX ¿SI NO HACES LO QUE TE DICEN QUÉ PASA?

¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Nada				1		
2. Llamar la atención (pedir explicaciones)	4			2		
3. Calificaciones	1			1	1	1
3A. Malas calificaciones						
3B. Repueta		1				1
4. Acusación (Llamar a la mamá/repente/repasó)		3	2	1		1
5. Privación		2	2		2	2
5A. Privación (recusa/suspensión)						
5B. Privación y acusación						
6. Castigo		1	1	2	1	2
6A. Castigo verbal (comandante)						
6B. Castigo físico (pena/hu. en ventanillas)	2	2		1		2
6C. Castigo físico verbal	1	1		1		
6D. Castigo y acusación					1	
7. Conocimientos			2			1
7A. No se obtienen conocimientos						
7B. No se obtienen conocimientos y el maestro se siente mal					1	
8. Sanción y detención en la relación maestro alumno					1	
9. Peligro para el alumno	1					1
* No se le hizo la pregunta					1	

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Omar (12,3) 6o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Nada, no se da cuenta porque como está calificando a otros niños no sabe si va se fueron a calificar todos.
2. Miguel (12,6) 6o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Pues hay cosas que tiene que obedecer pero hay cosas que no, p. ej. el maestro le dice: "límpame los zapatos", así como que no *¿Qué pasa si no haces la tarea?* Llámame la atención *¿Cómo?* Por qué no la hizo, que qué hago en la mañana, me pregunta porque no la hice.
- 3A. Andrés (12,3) 6o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Me ponen mala calificación.
- 3B. Oscar (9,11) 4o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Te repiueba, puede llamar a tus papás *¿Qué les dices?* Que le ponga los trabajos o que si no hace los trabajos *¿Algo más?* Que me repiuebe y no podía entrar a la escuela.

4. Sandra (13,10) Oo. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Nos manda a la dirección y manda llamar a nuestros papás. *¿Qué pasa cuando llaman a los papás?* Les dicen lo que yo tenía que hacer.

5A. M. Eugenia (11,11) Oo. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Nos castiga. *¿Cómo?* Dejándonos sin recreo.

5B. Alejandra (13,10) *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Probablemente me pueden reportar o me pueden sacar de la clase, o si hace algo muy grave o le falte el respeto a alguien groseramente, por no hacerlo, tal vez mandan llamar a mis padres.

6A. Adrián (11,9) Oo. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Nos regaña. *¿Cómo?* Nos dice: "chamaco, estate quieto" y nos saca.

6B. Luis (11,11) 4o. *¿ Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Me castiga. *¿Cómo?* Me da con el borrador, haciendo lagartijas, o me pone por detrás y me da con un palo, unas nalgadas con la regla. *¿De alguna otra manera?* Haciendo patos (caminar en cuclillas).

6C. Julia (10,7) 4o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Me regaña o me gita. *¿Cómo te regaña?* Me dice: "oye tú", me gita bien fuerte, me dice: "oye tú, ponte a hacer eso". Luego el maestro de educación física dice: "qué me ves" y luego nos da una patada y nos gita, él no nos debe de gitar, sólo nos puede gitar nuestra mamá o nuestro papá y gitar.

6D. Juana (14,4) Sec. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Yo me sentía bien porque yo estaría consciente de lo que ya hice. Si no lo hago los maestros me pueden regañar o te pueden reportar, mandan llamar a tus padres.

7A. Leslie (12,11) Oo. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Pues no, me saca del salón, me castiga y ya no puedo atender la clase y ya no aprendo lo que les está enseñando a los demás. *¿Cómo te castiga?* P. ej. me baja a la dirección o me saca del salón, entonces ya no puedo entrar al salón a tomar mi clase.

7B. Nancy (14,7) *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Tú ya no aprendes porque ya no te esfuerzas y a veces los maestros se sienten mal porque los alumnos no valoran su trabajo.

8. Elizabeth (14,3) Sec. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Bueno, en algunos casos hay sanciones, en otros simplemente se deteriora la relación maestro-alumno, si es leve la llamada de atención, sino hay sanciones. *¿Qué clase de sanciones?* P. ej. si gitas a un maestro te pueden suspender, si no trabajas, si no haces nada, si cometes cualquier arbitrariedad aquí en la escuela, pueden suspenderte. *¿Qué arbitrariedad?* Por ejemplo pelearte con otro alumno por razones injustificadas o robar, tobarle al maestro.

9. Raina (10,8) 4o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Si es peligroso me puede pasar algo. *¿Algo más?* Me puede castigar. *¿Cómo?* Que no me deje salir al recreo o me ponga mucha tarea.

### ¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?

Las respuestas obtenidas fueron agrupadas en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Nada
- Categoría 2. Llamar la atención
- Categoría 3. Calificaciones
- Categoría 4. Acusación
- Categoría 5. Privación
- Categoría 6. Castigo
- Categoría 7. Conocimientos
- Categoría 8. Deterioro en la relación maestro-alumno
- Categoría 9. Peligro para el alumno/a

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Si el alumno/a no hace lo que le dice el maestro/a (referido a tareas escolares) no pasa nada porque al profesor/a se le olvida lo que dijo o no se da cuenta de que el niño/a no lo hizo.

Omar (12,3) 60. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Nada, no se da cuenta porque como está calificando a otros niños no sabe si ya se fueron a calificar todos.

2. Cuando el alumno/a no sigue las indicaciones de la autoridad escolar (maestro/a, directora/or, compañeros/as o adultos), se le llama la atención que consiste en pedir explicaciones del "mal" comportamiento.

Miguel (12,6) 60. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Pues hay cosas que tiene que obedecer pero hay cosas que no, p. ej. el maestro le dice: "limpiame los zapatos", así como que no. *¿Qué pasa si no haces la tarea?* Llámame la atención. *¿Cómo?* Por que no la hizo, que qué hago en la mañana, me pregunta porque no la hice.

3. Reprobar, tener malas calificaciones o perder puntos son las consecuencias de no obedecer las indicaciones. Las subcategorías encontradas son:

- 3A. Malas calificaciones, perder puntos, etc.
- 3B. Reprobar.



Oscar (9,11) 4o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Te reprueba, puede llamar a tus papás *¿Qué les dices?* Que le ponga los trabajos o que si no hace los trabajos *¿Algo más?* Que me reprueba y no podía entrar a la escuela.

4. En esta categoría se menciona que cuando no se siguen las indicaciones establecidas, la mala conducta se evidencia (lo acusan) ante otros (generalmente los padres).

Sandra (13,10) 6o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Nos manda a la dirección y manda llamar a nuestros papás *¿Qué pasa cuando llaman a los papás?* Les dicen lo que yo tenía que hacer.

5. Se pueden aplicar ciertas "privaciones" como

5A. El recreo, asistir a la escuela (expulsión) o a la clase (le sacan del salón)

5B. Aparte de la privación se le acusa con la mamá o el papá.

M. Eugenia (11,11) 6o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Nos castiga *¿Cómo?* Dejándonos sin recreo.

Alejandra (13,10) *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Probablemente me pueden reportar o me pueden sacar de la clase, o si hace algo muy grave o le falte el respeto a alguien groseramente, por no hacerlo, tal vez mandan llamar a mis padres

6. El no obedecer amerita un castigo que puede ser

6A. Verbal (gitar, regañar, etc.)

6B. Físico cuyas dos modalidades son a) los golpes y b) el esfuerzo físico (p.ej. hacer sentadillas).

6C. Combinación de castigo físico y verbal

6D. Aparte de que le gritan y le pegan, lo acusan con sus papás.

Luis (11,11) 4o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Me castiga *¿Cómo?* Me da con el borrador, haciendo lagatijas, o me pone por detrás y me da con un palo, unas nalgadas con la regla *¿De alguna otra manera?* Haciendo patos (caminar en cuclillas).

Julia (10,7) 4o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Me regaña o me gita *¿Cómo te regaña?* Me dice: "oye tú", me gita bien fuerte, me dice: "oye tú, ponte a hacer eso". Luego el maestro de educación física dice: "qué me ves" y luego nos da una patada y nos gita, él no nos debe de gitar, sólo nos puede gitar nuestra mamá o nuestro papá y gitar.

Juana (14,4) 5o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Yo me sentiría bien porque yo estaría consciente de lo que ya hice. Si no lo hago los maestros me pueden regañar o te pueden reportar, mandan llamar a tus padres.

7. Los alumnos/as consideran que si no le hacen caso al maestro/a los perjudicados son ellos/as porque:

7A. No obtienen conocimientos por no estar en la clase.

7B. Aparte de que no aprenden, hacen que el maestro/a se sienta mal por no representar una figura de autoridad ante sus estudiantes.

Leslie (12,11) 6o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Pues no, me saca del salón, me castiga y ya no puedo atender la clase y ya no aprendo lo que les está enseñando a los demás. *¿Cómo te castiga?* P. ej. me baja a la dirección o me saca del salón, entonces ya no puedo entrar al salón a tomar mi clase.

Nancy (14,7) *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Tú ya no aprendes porque ya no te esfuerzas y a veces los maestros se sienten mal porque los alumnos no valoran su trabajo.

8. Adicional a la sanción correspondiente (p.ej. suspensión) la relación maestro-alumno se deteriora.

Elizabeth (14,3) Sec. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Bueno, en algunos casos hay sanciones, en otros simplemente se deteriora la relación maestro-alumno, si es leve la llamada de atención, sino hay sanciones. *¿Qué clase de sanciones?* P. ej. si gritas a un maestro te pueden suspender, si no trabajas, si no haces nada, si cometes cualquier arbitrariedad aquí en la escuela, pueden suspenderte. *¿Qué arbitrariedad?* Por ejemplo pelear con otro alumno por razones injustificadas o robar, robarle al maestro.

9. El no hacer lo que el maestro/a, directora/or, o cualquier persona con autoridad escolar dicta, puede constituir un peligro para el niño/a (le puede pasar algo).

Karina (10,8) 4o. *¿Si no haces lo que te dicen qué pasa?* Si es peligroso me puede pasar algo. *¿Algo más?* Me puede castigar. *¿Cómo?* Que no me deje salir al recreo o me ponga mucha tarea.

## FRECUENCIAS

Categoría	4o		6o		Sec		Total
	M	H	M	H	M	H	
1. Nada				1			1
2. Llamar la atención	4			2			6
3. Calificación	1	1		1	1	2	6
4. Acusación		3	2	1		1	7
5. Privación		2	3	2	3	3	14
6. Castigo	4	4	3	3	3	2	19
7. Conocimientos			2		1	1	4
8. Deterioro en la relación maestro-alumno					1		1
9. Peligro para el alumno/a	1					1	2

## CATEGORÍA

Al observar el cuadro de frecuencias se nota que las categorías que agrupan el mayor número de respuestas son las que señalan la privación [5 (13)] y el castigo [6 (19)] como los recursos más socorridos para hacerle saber al estudiante que no está cumpliendo con lo especificado por la autoridad escolar.

## GÉNERO

Al señalar qué es lo que puede pasar cuando uno no se apega a las reglas, las niñas y niños mencionan que: se les puede llamar la atención [2 (6)], ponerles mala calificación [3A (4)], privarles de algo y acusarles con sus padres [5B (6)], regañarles y gritales [6C (4)] y perder conocimientos [7A (3)].

Mientras que hay más hombres que dicen que los pueden acusar con sus papás [4 (H(5), M(1))], pegarles u obligarles a realizar un esfuerzo físico [6B (H(5), M(2))], son más las mujeres que mencionan el castigo verbal [6A (7)].

Por otro lado, mientras que el reprobado [3B (2)], es una consecuencia mencionada sólo por el sexo masculino, el sexo femenino es el único en responder que se les castiga y acusa [6D (1)], no aprenden y hacen que el maestro/a se sienta mal [7B (1)] y el deterioro en la relación maestro-alumno [8 (1)].

## GRADO

### 4o Grado.

La categoría que contiene más respuestas de 4o grado es la 6 [castigo (8)], encontrándose también respuestas de este grado en las categorías 2 [llamar la atención (4)], 3A [malas calificaciones (1)], 3B [reprobar (1)], 4 [acusación (3)], 5A [privación (2)] y 9 [peligro (1)].

### 6o Grado.

Las respuestas de estudiantes de 6o grado se centran, sobre todo, en las categorías 5 [privación (5)] y 6 [castigo (6)], resaltando el castigo verbal [6A (4)].

Respuestas de niñas y niños de este grado pueden encontrarse también en las categorías 1 [nada (1)], 2 [llamar la atención (2)], 3A [malas calificaciones (1)], 4 [acusación (3)] y 7A [conocimientos (2)].

### Secundaria.

En secundaria, al igual que en el grado anterior, las respuestas se agrupan mayormente en las categorías 5 [privación (6)] y 6 [castigo (5)].

Otras categorías donde se pueden encontrar respuestas de estudiantes de este grado son la 3A [malas calificaciones (2)], 3B [reprobar (1)], 4 [acusación (1)], 7A [conocimientos (1)], 7B [conocimientos y hacer sentir mal al maestro/a (1)], 8 [sanción y deterioro en la relación maestro-alumno (1)] y 9 [peligro (1)].

Cabe mencionar que mientras que en la categoría 1 [nada (1)], sólo se encuentran respuestas de 6o grado, en la 6D [castigo y acusación (1)], 7B [conocimientos y hacer sentir mal al maestro/a (1)] y 8 [sanción y deterioro en la relación maestro-alumno (1)], se encuentran respuestas solamente de estudiantes secundaria.

## GRADO/GÉNERO

### 4o Grado.

La mayoría de las respuestas de los niños se centran en las categorías 2 [llamar la atención (4)], 3A [malas calificaciones (1)] y 9 [peligro (1)], mientras que las de los hombres se encuentran en las subcategorías 3B [reprobar (1)], 4 [acusación (3)], 5A [privación (2)] y 6A [castigo verbal (1)].

Ambos sexos están representados en las subcategorías 6B [castigo físico (4)] y 6C [castigo físico y verbal (3)].

### 6o Grado.

Las categorías donde coinciden niños y niñas son la 4 [acusación (3)], 5B [privación y acusación (3)] y 6A [castigo verbal (4)].

Subcategorías donde sólo se encuentran respuestas de las mujeres son la 5A [privación (2)] y 7A [conocimientos (2)], mientras que para los hombres son la 1 [nada (1)], 2 [llamar la atención (2)], 3A [malas calificaciones (1)], 6B [castigo físico (1)] y 6D [castigo físico y verbal (1)].

### Secundaria.

En las subcategorías 3A [malas calificaciones (2)], 5A [privación (3)] y 5B [privación y acusación (3)], existen coincidencias entre las respuestas de ambos sexos.

Por otro lado, mientras que las mujeres son las únicas que se encuentran representadas en las subcategorías 6A [castigo verbal (2)], 6D [castigo y acusación (1)], 7B [no aprenden y el maestro se siente mal (1)], respuestas sólo de los hombres se encuentran en la 3B [reprobar (1)], 4 [acusación (1)], 6B [castigo físico (2)], 7A [conocimientos (1)] y 9 [peligro (1)].

## XL ¿A LA MAESTRA/ DIRECTORA/SECTOR...QUIÉN LE DICE LO QUE TIENE QUE HACER?

¿A la maestra/directora... quién le dice lo que tiene que hacer?	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Nadie. La maestra/o ya sabe lo que tiene que hacer	1	1	4		3	2
2. Dueño de la escuela. Quien mando construir la escuela es quien decide lo que se tiene que hacer	2					
3. Actualización Educativa. Asisten a cursos			1			
4. Autoridad Escolar. La directora/or	3	4	1	3	4	1
5. Autoridad extraescolar. Aquellas que no forman parte "cotidiana" de la escuela (inspector, sector, etc.)	4	4	4	6		
6. Instancias Gubernamentales (SEP, presidente, diputados, etc.)		1		1	3	6

### EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Brenda (10,5) 4o. *¿A la maestra quién le dice lo que tiene que hacer? Nadie. ¿Ella cómo sabe lo que tiene que hacer? Ella sabe porque por eso estudió para ser maestra.*
- Naley (9,7) 4o. *¿A la maestra quién le dice lo que tiene que hacer? La directora. ¿Y a la directora? El encargado de esa escuela, es el que es el dueño de esta escuela. ¿Quién es el dueño? No sé, yo lo conozco. ¿Al dueño quién le dice? Nadie, porque es el dueño de esta escuela y él ya sabe lo que tiene que hacer.*
- Leslie (12,11) 6o. *¿A los maestros quién les dice lo que tienen que hacer? Ellos van a cursos y se los enseñan otros maestros que están más preparados que ellos. ¿Y a esos maestros, quién les dice? No, ellos también se prepararon, consultan a libros, a sus tíos, padres, a cualquier cosa que le pueda decir cómo se hacen las cosas.*
- Adriana (12,5) 4o. *¿A la maestra quién le dice lo que tiene que hacer? La directora, otros maestros, pero si el maestro les pide ayuda les dice "haz tal cosa" o la directora le dice: "trángale esto o otra cosa diferente", así. ¿Por qué la directora? Para ayudarle a los niños.*
- Juana (14,4) Sec. *¿A los maestros quién les dice lo que tienen que hacer? Yo pienso que un poco lo que es la dirección o la subdirección porque, pero en unas cosas ellos ya saben lo que tienen que hacer. ¿Y a la dirección y subdirección quién les dice? Nadie, ellos ya lo saben, algunas veces les dicen los de la secretaria para que les digan a los maestros.*
- Omar (12,3) 6o. *¿A los maestros quién les dice lo que tienen que hacer? La directora. ¿Por qué ella? Porque la directora es la jefa de la escuela y ella manda a los maestros y los maestros a nosotros. ¿A la directora quién la manda? Los jefes de sector, les da la información y la pasa a los maestros. ¿Y a los del sector? Nadie.*

5. Jesús (12,2) 4o. *¿A los maestros quién les dice lo que tienen que hacer? Nadie, la directora, el inspector ¿Por qué ellos? Son los que ordenan porque ellos son los malos malos ¿A la directora quién le dice? El inspector ¿Y al inspector? No sé.*

6. Miguel (12,6) 6o. *¿A la maestra quién le dice lo que tiene que hacer? El director ¿no? ¿Y al director? Yo creo que los del sector ¿Y a los del sector? La SEP.*

6. Luis (11,11) 4o. *¿A la maestra quién le dice lo que tiene que hacer? La directora ¿Y a la directora? El jefe de sector ¿Al jefe de sector? La SEP ¿A la SEP? El presidente ¿no? o diputados ¿Al presidente? Nadie ¿Por qué la directora le dice al maestro lo que tiene que hacer? Porque es la máxima autoridad de aquí, igual que un maestro es la máxima autoridad de su salón ¿Quién es la máxima autoridad de la escuela? El jefe de sector.*

### ¿A la maestra/o, directora/or, sector... quién le dice lo que tiene que hacer?

Las categorías establecidas fueron las siguientes:

- Categoría 1. Nadie
- Categoría 2. Dueño
- Categoría 3. Actualización Educativa
- Categoría 4. Autoridad Escolar
- Categoría 5. Autoridad Extraescolar
- Categoría 6. Instancias Gubernamentales

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. No se estableció ninguna jerarquización entre las figuras de autoridad escolar (ni siquiera se reconoce a alguna).

1A. No existe nadie que diga lo que se tiene que estudiar, la maestra/o sabe porque para eso estudió.

1B. Los alumnos/as responden que no saben si haya alguien que sea el o la encargada de dar las ordenes.

Brenda (10,5) 4o. *¿A la maestra quién le dice lo que tiene que hacer? Nadie. ¿Ella cómo sabe lo que tiene que hacer? Ella sabe porque por eso estudió para ser maestra.*

2. Existe la idea de que hay personas que mandan construir las escuelas y que son quienes (por ser los dueños/as) los que deciden lo que se debe hacer en "su" escuela.

Valery (9,7) 4o. *¿A la maestra quién le dice lo que tiene que hacer? La directora. ¿Y a la directora? El encargado de esa escuela, es el que es el dueño de esta escuela. ¿Quién es el dueño? No sé, no lo conozco. ¿Al dueño quién le dice? Nadie, porque es el dueño de esta escuela y el ya sabe lo que tiene que hacer.*

3. Se habla de una especie de actualización educativa donde el maestro/a asiste a unos cursos donde "aprende" (le dicen) lo que debe hacer en el aula.

Leslie (12,11) 6o. *¿A los maestros quién les dice lo que tienen que hacer? Ellos van a cursos y se los enseñan otros maestros que están más preparados que ellos. ¿Y a esos maestros, quién les dice? No, ellos también se prepararon, consultan a libros, a sus tios, papies, a cualquier cosa que le pueda decir cómo se hacen las cosas.*

4. Las alumnas y alumnos toman como personajes de autoridad a aquellos que intervienen en la jerarquización escolar primaria, esto es, de las personas que laboran diariamente en una escuela específica (p

ej. el director/a, subdirector/a, otros maestros/as etc.) y que están presentes en todas y cada una de las instituciones escolares. Estos personajes son:

4A. Maestra/o-Directora/or: La directora es quien dice lo que profesoras/as deben hacer.

4B. Maestro/a-Subdirector/a/or-Director/a: El director/a o subdirectora son las figuras autoritarias próximas del maestro/a. Cabe señalar que la subdirectora es un personaje que se hace presente sólo en secundaria.

Adriana (12,5) 4o. *¿Al maestro quien le dice lo que tiene que hacer?* La directora, otros maestros, p. ej. si el maestro les pide ayuda les dice: "haz tal cosa" o la directora le dice: "ángela esto o otra cosa diferente", así *¿Por qué la directora?* Para ayudarlo a los niños.

Juana (14,4) 5to. *¿A los maestros quien les dice lo que tienen que hacer?* Yo pienso que un poco lo que es la dirección o la subdirección porque, pero en unos casos ellos ya saben lo que tienen que hacer. *¿Y a la dirección y subdirección quien les dice?* Nadie, ellos ya lo saben, algunas veces les dicen los de la secretaria para que les digan a los maestros.

5. Se reconocen personajes de autoridad que no están presentes "visualmente" (generalmente) en la escuela, esto es, que no forman parte de la estructura tradicional inmediata de la jerarquía escolar (que sería el caso de la categoría anterior), tales personajes son el inspector, jefe de sector y el jefe de zona (masculinos todos).

Cabe mencionar aquí que en las escuelas de los alumnos y alumnas entrevistados, las oficinas del jefe de sector e inspector se encuentran dentro de la escuela.

Omair (12,3) 6o. *¿A los maestros quien les dice lo que tienen que hacer?* La directora. *¿Por qué ella?* Porque la directora es la jefa de la escuela y ella manda a los maestros y los maestros a nosotros. *¿A la directora quien la manda?* Los jefes de sector, les da la información y la pasa a los maestros. *¿Y a los del sector?* Nadie.

Jesús (12,2) 4o. *¿A los maestros quien les dice lo que tienen que hacer?* Nadie, la directora, el inspector. *¿Por qué ellos?* Son los que ordenan porque ellos son los jefes. *¿A la directora quien le dice?* El inspector. *¿Y al inspector?* No sé.

6. Instancias gubernamentales como la SEP, diputados y el mismo presidente, son reconocidas como influyentes en las decisiones escolares.

Miguel (12,6) 6o. *¿A la maestra quien le dice lo que tiene que hacer?* El director. *¿No?* *¿Y al director?* Yo creo que los del sector. *¿Y a los del sector?* La SEP.



Juan Carlos (13,7) Sec. ¿A los maestros quién les dice lo que tienen que hacer? Ellos saben lo que tienen que hacer ¿Cómo? Le da el director según su materia ¿Al director quién le dice? La SEP ¿Y a la SEP? Ellos mismos, es como una asociación y ellos mismos se dan las ideas.

Ivon (14,5) Sec. ¿A los maestras quién les dice lo que tienen que hacer? La subdirectora ¿Y a la subdirectora? Otras personas que le dieron a la subdirectora ese lugar, la pusieron ahí ¿Y a esas personas quién les dice? El presidente.

Luis (11,11) 4o. ¿A la maestra quien le dice lo que tiene que hacer? La directora ¿Y a la directora? El jefe de sector ¿Al jefe de sector? La SEP ¿A la SEP? El presidente ¿No? o diputados ¿Al presidente? Nadie ¿Por qué la directora le dice al maestro lo que tiene que hacer? Porque es la máxima autoridad de aquí, igual que un maestro es la máxima autoridad de su salón ¿Quién es la máxima autoridad de la escuela? El jefe de sector.

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	Total
1. Nadie	1	2	4		3	2	12
2. Dueño	2						2
3. Actualización			1				1
4. Autoridad Escolar	3	3	1	3	4	2	18
5. Autoridad Extraescolar	4	4	4	6			18
6. Instancias Gubernamentales		1			3	6	10

## CATEGORÍA

Las categorías que obtienen el mayor porcentaje de respuestas son las que mencionan como personajes de autoridad a personas que trabajan dentro de la escuela [4 (18)] y a aquellos que no forman parte cotidiana de la misma [5 (18)].

Las ideas de que nadie [1 (12)] e instancias gubernamentales [6 (10)] son las que dictan las reglas, también obtuvieron una frecuencia considerable.

## GÉNERO

La concepción de que existe un dueño de la escuela que dicta las reglas es mencionada sólo por el sexo femenino [2 (2)], así como la idea de que los maestros/as asisten a cursos de actualización donde les indican lo que deben de hacer.

Existe un mayor número de mujeres que señalan que nadie les dice a los maestros/as lo que tienen que hacer [1 (M(8), H(4))] y más hombres que responden que son las instancias gubernamentales [6 (H(7), M(3))].

Por último, ambos sexos consideran que las autoridades escolares tradicionales (maestra/a, director/a, subdirector/a) [4 (16)], así como las extraescolares (inspector, jefe de sector, jefe de zona) [5 (18)], son las encargadas de dictar las reglas y normas escolares.

## GRADO

### 4o Grado.

La mayoría de las niñas y niños se encuentran agrupados en las categorías 4 [autoridad escolar (6)] y 5 [autoridad extraescolar (8)].

En las categorías 1 [nadie (2)], 2 [dueño de la escuela (2)] y 6 [instancias gubernamentales (1)] también se encuentran respuestas de estudiantes de este grado escolar, siendo la categoría 2 la que contiene respuestas sólo de alumnos y alumnas de 4o. grado.

### 6o Grado.

Al igual que en 4o, las respuestas de estudiantes de 6o grado están congregadas en las categorías 4 [autoridad escolar (4)] y 5 [autoridad extraescolar (10)], siendo la subcategoría 1 [nadie (4)] significativa.

En la categoría 3 [actualización (1)] sólo se encuentra representado este grado.

### Secundaria.

Las categorías que agrupan las respuestas de estudiantes de secundaria son la 1 [nadie (5)], 4 [autoridades escolares (6)], y la 6 [instancias gubernamentales (9)] siendo en esta última donde se pueden encontrar mayor número de respuestas de mujeres y hombres de secundaria que de cualquier otro grado.

**GRADO/GÉNERO****4o Grado.**

Niñas y niños de 4o grado están de acuerdo en que nadie le dice a la maestra/o (o director/a) lo que debe hacer [1 (2)], y que existen autoridades escolares [4 (6)] y extraescolares [5 (8)].

Mientras que la perspectiva de las mujeres es que el dueño de la escuela es quien establece las reglas [2 (2)], la de los hombres es que son las instancias gubernamentales [6 (1)] las que lo hacen.

**6o Grado.**

Mientras que tanto alumnas como alumnos señalan que hay autoridades escolares [4 (4)] y extraescolares [5 (10)] que dictan reglas y normas a seguir en la escuela, las niñas son las únicas que consideran que no hay nadie que diga cómo y cuándo se deben hacer las cosas [1 (4)].

**Secundaria.**

La totalidad de estudiantes de secundaria responden que los maestros/as (director/a y subdirector/a) actúan por su propia cuenta [1 (5)] o que lo hacen siguiendo las órdenes de las autoridades escolares [4 (6)] y/o de instancias gubernamentales [6 (4)].

## XII. SI LA MAESTRA/DIRECTORA...NO HACE LO QUE LE DICEN ¿QUÉ PASA?

Si la maestra/directora...no hace lo que le dicen ¿qué pasa?	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Nada. No existe consecuencia de no seguir las reglas, y si la hay no se sabe cuáles.			1			1
2. Sanción (los/as corren, les bajan el sueldo, etc.)	7	8	3	9	6	6
3. Perjuicio para el maestro/a No sabe qué tiene que enseñar ni cómo hacerlo.			1			
4. Perjuicio para el alumno/a Si el maestro/a no sabe lo que tiene que hacer, el alumno/a no aprende.	1	1				1
* No se le hizo la pregunta	2	1	5	1	4	2

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. M. Eugenia (11,11) 4o. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen qué pasa?* Nada.
1. Julio (13,6) Sec. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen qué pasa?* No se. *¿Y el director?* No se.
2. Israel (14,6) Sec. *¿Si los maestros no hacen lo que les dicen que pasa?* Yo creo que se les castiga, creo que de pronto llegan a hacer exámenes y si ven que no se ha visto lo que se debería, yo creo que les bajan el sueldo.
2. Luis (11,11) 4o. *¿Si el maestro no hace lo que le dicen qué pasa?* Lo corren. *¿Y el director?* Lo corren. *¿A los del sector?* Lo corren. *¿A los de la SEP?* Ya es mucho corren. *¿Les corren?* No creo, porque se quedarían sin hombres. *¿Entonces qué pasa?* Los suspenden, pero no a todos no se puede porque no habría quien manejarlo eso. *¿Quién maneja la SEP?* El presidente, o el director de ahí o quien organice todo.
3. Diana (11,7) 6o. *¿Si los maestros no hacen lo que les dicen qué pasa?* Yo creo que no tienen conocimiento a lo que ellos están dando, ni tienen más atención. *¿Cómo es eso del conocimiento?* Tienen más capacitación a lo que nos están enseñando.
4. Adriana (12,5) 4o. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen qué pasa?* Cuando pasemos a otros años no vamos a saber esas cosas y la directora la regaña. *¿Cómo?* Le dice por qué no obedeció sus ordenes, pero luego no les hace nada. *¿Algo más?* El maestro se va porque él quiere dar su clase tal como a él lo enseñaron y como ella no lo deja él se va.
4. Raymundo (10,7) 4o. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen qué pasa?* No nos puede enseñar, si la directora le dice: "baja a junta para que veas que les puedes enseñar a tus alumnos", y si tú no vas no sabrías lo que dijo la directora. *¿Y si la directora no hace lo que le dicen qué pasa?* Si es una cosa importante y no la hace, te puede

correr hasta de la escuela o se enoja el director y le reclama a la directora y puede poner a otra directora que si le haga caso.

Si la maestra/o, directora/or...no hace lo que le dicen ¿qué pasa?

La categorización de las respuestas quedó establecida de la siguiente manera:

Categoría 1: Nada

Categoría 2: Sanción

Categoría 3: Perjuicio para el maestro/a

Categoría 4: Perjuicio para los alumnos/as

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Al preguntar a los alumnos/as qué pasa cuando la maestra/o, director/a, etc. no hacen lo que se les ordena responden que no saben o que no les pasa nada.

M. Eugenia (11,11) Co. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen que pasa? Nada.*

Julio (13,6) Sec. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen qué pasa? No sé ¿Y al director? No sé.*

2. Cuando el profesor/a (director(a), etc.) no hace lo que le dicen se le aplica una sanción que puede ir desde e llamarle la atención, suspenderle o descontarle de su sueldo, hasta correato/a.

Israel (14,6) Sec. *¿Si los maestros no hacen lo que les dicen que pasa? Yo creo que se les castiga, creo que de pronto llegan a hacer exámenes y si ven que no se ha visto lo que se debía, yo creo que les bajan el sueldo.*

Luis (11,11) 4o. *¿Si el maestro no hace lo que le dicen qué pasa? Lo comen ¿Y al director? Lo comen ¿A los del sector? Lo comen ¿A los de la SEP? Ya es mucho comen ¿Los comen? No creo, porque se quedarían sin hombres ¿Entonces qué pasa? Los suspenden, pero no a todos no se puede porque no habría quien manejara eso ¿Quién maneja la SEP? El presidente, o el director de ahí o quien organice todo.*

Anahí (10,4) 4o. *¿Si el maestro no hace lo que le dicen qué pasa? Luego lo regaña, como la otra vez en la biblioteca tiramos unos juguetes y el maestro dijo una pequeña mentira: que ya estaban así, pero de todos modos lo regañó ¿Y si la directora no hace lo que le dicen qué pasa? También a ella la regañan ¿Y a los del sector? (ríe) yo creo que también lo regañan.*

3. Quien resulta perjudicado al no hacer lo que le mandan es el maestro/a porque no obtiene conocimientos (no sabe qué hacer). Esta noción surge de la idea de que existen cursos de actualización para los profesores/as.

Diana (11,7) 6o. *¿Si los maestros no hacen lo que les dicen qué pasa? Yo creo que no tienen conocimiento a lo que ellos están dando, ni tienen más atención. ¿Cómo es eso del conocimiento? Tener más capacitación a lo que nos están enseñando.*

4. Aquí los perjudicados son los alumnos y alumnas porque como el maestro/a no sigue las indicaciones que le hacen, no saben qué enseñar ni cómo hacerlo y los y las estudiantes no aprenden lo que deberían.

Adriana (12,5) 4o. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen qué pasa? Cuando pasemos a otros años no vamos a saber esas cosas y la directora la regaña. ¿Cómo? Le dice por qué no obedeció sus ordenes, pero luego no les hace nada. ¿Algo más? El maestro se va porque él quiere dar su clase tal como a él le enseñaron y como ella no lo deja él se va.*

Raymundo (10,7) 4to. *¿Si la maestra no hace lo que le dicen qué pasa? No nos puede enseñar, si la directora le dice: "baja a junta para que veas que les puedes enseñar a tus alumnos", y si tú no vas no sabías lo que dice la directora. ¿Y si la directora no hace lo que le dicen qué pasa? Si es una cosa importante y no la hace, se puede correr hasta de la escuela o se enoja el director y le reclama a la directora y puede poner a otra directora que si le haga caso.*

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	TOTAL
1. Nada			1			1	2
2. Sanción	7	8	3	9	6	6	39
3. Perjuicio para el maestro/a			1				1
4. Perjuicio para el alumno/a	1	1				1	3

## CATEGORÍA

La categoría donde se aglutinan el mayor número de respuestas es la que habla de sanciones (correrlos, bajarles el sueldo, etc.), que se aplican a los profesores/as cuando no siguen las ordenes de sus superiores [2 (39)].

## GÉNERO

Tanto niñas como niños señalan que existen sanciones que se aplican cuando el maestro/a no sigue las reglas [2 (39)], que el alumno/a es quien resulta perjudicado porque no aprende [4 (3)] o que simple y sencillamente, no le pasa nada [1 (2)].

El sexo femenino es el único que considera que el perjuicio es para el maestro [3 (1)].

## GRADO

La categoría definitoria de todos los grados es la 2 [sanciones (4o.(14), 6o.(12) y Sec.(12))].

La categoría 1 [nada] sólo se presenta en 6o. grado (1) y en secundaria (1), la 3 [perjuicio para el maestro (1)] sólo en 6o grado y la 4 [perjuicio para el alumno], en secundaria (1) y 4o. grado (1).

## GRADO/GÉNERO

### 4o. Grado.

En 4o. grado no existen diferencias en cuanto a ambos sexos, ya que tanto niños como niñas se encuentran representados en las categorías 2 [sanción (14)] y 4 [perjuicio para el alumno/a (2)].

### 6o. Grado.

Mientras que las alumnas son las únicas que consideran que existe un perjuicio para el alumno/a [3 (1)] y de que no les pasa nada a los maestros/as que no siguen las reglas [4 (2)], son más niños los que contestan que se les aplican sanciones [2 (M(3), H(9))].

### Secundaria.

Ambos sexos consideran que se aplican sanciones [2 (12)] cuando el maestro/a no obedece.

Los hombres son los únicos en responder que no pasa nada [1 (1)] o que el perjudicado es el alumno/a [4 (1)] porque no aprende adecuadamente.



## XLII. ¿CÓMO TE HA IDO AQUÍ EN LA ESCUELA?

BIEN

¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Reconocimiento. Se reciben diplomas o se les reconoce la inteligencia, etc.	1		1			
2. Realización de actividades escolares (estudiar, poner atención...)			1	1	1	1
3. Relación con el maestro/a (plática, ayuda...)		2	3	1		
4. Relación con alumnos/as (amistad, compañerismo...)				1		
5. Obediencia				1	1	
6. No se han tenido problemas escolares	1			2		1
6A. No se ha reprobado, no se tienen bajas calificaciones, ausentes...)						
6B. No problemas académicos/relación con los alumnos	1	2				1
6C. No problemas académicos/relación con maestros y alumnos						2
7. Recepción de conocimientos	1		1	1	1	
7A. El alumno/a ha aprendido del maestro/a						
7B. Recepción de conocimientos y relación con alumnos/as	2	1		1	1	
7C. Recepción de conocimientos donde el alumno/a obtiene un beneficio	1	2				
7D. Obtención de conocimientos		1	1	2		1
8. Gusto por realizar actividades escolares y relación con maestros/as			1		1	

### EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Valery (9,7) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien. ¿Por qué? Bueno, todos dicen que soy inteligente y saco diplomas.*
- Lucero (13,11) Sec. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien, porque no soy muy inteligente pero si voy pensando los exámenes y, si le echo ganas, puedo sobresalir un poquito. ¿Cómo le echas ganas? Estudiando y poner atención para que sepa lo que voy a hacer.*
- Raymundo (10,7) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien, porque ahorita mi maestra, todos los maestros que me han tocado no han sido malos, han sido buenos porque se rien contigo o a veces estas ahí con él, te dice cosas.*
- Omar (12,3) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien, porque tengo muchos amigos y puedo compartir con ellos, luego si yo no sé esto que nos explica la maestra, si ellos lo entendieron, me lo pueden explicar.*

5. Adrián (11,9) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque he hecho lo que me dice la maestra, cumplo con lo que me dice.

6A. Demetrio (12) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque no he reprobado ni nada.

6B. Adriana (12,5) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque los compañeros nos juntamos, jugamos, porque voy bien en mis materias. *¿Cómo que vas bien?* O sea, no he reprobado y no tengo problemas aquí en la escuela.

6C. Elizabeth (14,3) 5ec. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* No he tenido problemas con ninguna materia y tengo buenas relaciones con mis maestros y con mis compañeros.

7A. Héctor (11,8) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque vengo a estudiar y me enseñan los maestros y yo me siento bien que me enseñen.

7B. Anahí (10,4) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque el maestro nos ha enseñado, tengo amigas, bueno casi todos son mis amigos, me ha ido bien en la escuela.

7C. Anisbeth (9,10) 5ec. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque la maestra me enseñó y yo ya supe aquí hacer las cosas.

7D. Noel (13,7) 5ec. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, he aprendido nuevas cosas. He pasado por la primaria, el kinder, y la experiencia que te deja es que sabes más del mundo, de lo que te rodea, de lo que se ha inventado. La experiencia es tu conocimiento. No me quejo. Tú te fijas cómo te va. Yo soy el patrimonio de lo que hago, de las consecuencias que trae. Tú te fijas cómo te vaya en la escuela.

8. M. Eugenia (11,11) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque si me gusta estudiar, me llevo bien con los maestros.

## ¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?

### BIEN

Las respuestas de estudiantes que consideran que les ha ido bien en la escuela se representan en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Reconocimientos
- Categoría 2. Realización de actividades escolares
- Categoría 3. Relación con los maestros/as
- Categoría 4. Relación con los alumnos/as
- Categoría 5. Obediencia
- Categoría 6. Ausencia de problemas escolares
- Categoría 7. Recepción de conocimientos
- Categoría 8. Gusto por realizar actividades

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los indicadores que los niños y niñas utilizan para responder por qué les ha ido bien son que han recibido diplomas o que todo el mundo dice que son inteligentes o buenos/as estudiantes.

Valery (9,7) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien. ¿Por qué? Bueno, todos dicen que soy inteligente y saco diplomas.*

2. A las alumnas/os les va bien porque estudian, ponen atención, hacen las tareas, etc.

Lucero (13,11) 5e. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien, porque no soy muy inteligente pero si voy pasando los exámenes y, si le echo ganas, puedo sobresalir un poquito. ¿Cómo le echas ganas? Estudiando y poner atención para que sepa lo que voy a hacer.*

3. La relación que establecen con los maestros/as (platicar, llevarse bien con ellos/as etc.) es lo que hace que se valore la estancia escolar positivamente.

Raymundo (10,7) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Bien, porque ahorita mi maestra, todos los maestros que me han tocado no han sido malos, han sido buenos porque se sienten contigo o a veces estas ahí con él, te dice cosas.*

4. Llevarse bien con los demás alumnos/as es lo que importa para decir que a uno le va bien en la escuela.

Omar (12,3) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque tengo muchos amigos y puedo compartir con ellos, luego si yo no sé esto que nos explica la maestra, si ellos lo entendieron, me lo pueden explicar.

5. Para que el alumno/a le vaya bien tiene que obedecer lo que el profesora le ordene.

Adrián (11,9) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque he hecho lo que me dice la maestra, cumplo con lo que me dice.

6. El indicador es no haber tenido problemas escolares como

6A. Haber reprobado, tener reportes de mala conducta, bajas calificaciones, etc.

6B. Aparte de no haber tenido los problemas anteriores se menciona la relación con la maestra/o.

6C. Se señala la relación con maestros/as y alumnos/as y el no tener malas calificaciones.

Adriana (12,5) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque los compañeros nos juntamos, jugamos, porque voy bien en mis materias. *¿Cómo que va, bien?* O sea, no he reprobado y no tengo problemas aquí en la escuela.

Elizabeth (14,3) 5o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* No he tenido problemas con ninguna materia y tengo buenas relaciones con mis maestras y con mis compañeros.

7. Al estudiante le va bien porque aprende lo que el maestro/a le enseña. Los alumnos/as dicen que:

7A. El maestro/a les enseña

7B. El profesor/a les enseña y se llevan bien con sus compañeros/as.

7C. Saben hacer las cosas (p. ej. suma) que les han enseñado.

7D. A través de su experiencia escolar han aprendido cosas nuevas.

Anahí (10,4) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque el maestro nos ha enseñado, tengo amigos, bueno casi todos son mis amigos, me ha ido bien en la escuela.

Noel (13,7) 5o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, he aprendido nuevas cosas. He pasado por la primaria, el kinder, y la experiencia que te deja es que sabes más del mundo, de lo que te rodea, de lo que se ha inventado. La experiencia es tu conocimiento. No me quejo. Tú te lojas cómo te va. Yo soy el patrimonio de lo que hago, de las consecuencias que trae. Tú te lojas cómo te va en la escuela.

8. Al alumno/a le gusta ir a la escuela y, además, se lleva bien con el maestro/a.

M. Eugenia (11,11) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Bien, porque si me gusta estudiar, me llevo bien con los maestros.

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	Total
1. Reconocimiento	1		1				2
2. Realización de actividades escolares			1	1	1	1	4
3. Relación con los maestros/as		2	3	1			6
4. Relación con los alumnos/as		1		1			2
5. Obediencia				1	1		2
6. Problemas escolares	3	1	1	2	3	1	11
7. Recepción de Conocimientos	4	4	2	4	2	1	17
8. Gusto			1		1		2

## CATEGORÍA

Para explicar porque les ha ido bien los alumnos y alumnas contestan que es porque: no han reprobado, no tienen bajas calificaciones ni reportes, etc. [6 (19) y porque han aprendido lo que les han enseñado [7 (17)].

## GÉNERO

Mientras que las mujeres consideran que les ha ido bien porque han recibido diplomas [1 (2)], no han reprobado [6B (4)], se llevan bien con sus compañeros/as y profesores/as [6C (2)] y porque les gusta ir a la escuela [B (2)], los hombres dicen que es porque se llevan bien con sus amigos [4 (1)].

Ambos sexos coinciden al mencionar que su estancia ha sido grata porque: estudian, hacen la tarea y ponen atención [2 (4)], se han llevado bien con los maestros/as [3 (6)], hacen todo lo que se les dice [5 (2)], no han reprobado ni tienen malas calificaciones [6A (3)], los profesores/as les han enseñado y además se llevan bien con sus compañeros/as [7B (4)] y han aprendido [7D (5)].

## GRADO

## 4o. Grado.

Las categorías donde se encuentran más respuestas de este grado son las que señalan que: los alumnos/as han aprendido del maestro/a [7 (8)], tienen el reconocimiento de los demás [1 (1)], su relación con el maestro/a ha sido satisfactoria [3 (2)] y no han tenido problemas escolares [6A (1)].

Los niños y niñas de este grado son los únicos en decir que gracias a que el maestro/a les ha enseñado, han aprendido a hacer cosas [7C (3)].

## 6o. Grado.

Las respuestas de este grado se encuentran agrupadas, en su mayoría, en las categorías 3 [relación con el maestro/a (4)] y 7 [recepción de conocimientos (6)].

En la categoría 1 [reconocimiento externo (1)], 2 [realización de actividades (2)], relación con los alumnos/as (1)], 5 [obediencia (1)], 6A [problemas escolares (2)] y 8 [gusto (1)], también se encuentran representados los alumnos/as 6o grado.

## Secundaria.

No se encuentra una categoría representativa, las respuestas se distribuyen en las categorías: 2 [realización de actividades (2)], 5 [obediencia (1)], 6B [ausencia de problemas escolares (3)], 7A [recepción de conocimientos y relación con los alumnos/as (2)] y 8 [gusto (1)].

## GRADO/GÉNERO

## 4o. Grado.

Las categorías 6B [problemas escolares y relación con los alumnos/as (3)] y 7C [recepción de conocimientos donde el alumno/a obtiene un beneficio (3)] son mencionadas por alumnas y alumnos de 4o. grado.

Por otro lado, las mujeres, a diferencia de los hombres, son las únicas que señalan el reconocimiento externo [1 (1)], no haber reprobado [6A (1)] y que el maestro/a les ha enseñado [7A (1)].

Los hombres responden que les ha ido bien porque se han llevado bien con el maestro/a [3 (2)] y porque han aprendido cosas [7D (1)].

## 6o. Grado.

Respuestas tanto de niñas como de niños se pueden encontrar en las categorías 2 [realización de actividades (2)], 3 [relación con el maestro/a (4)], 7A y 7D aprender lo que el maestro/a enseña (5)].

Las razones que dan los hombres de por qué les ha ido bien son que se llevan bien con sus compañeros/as [4 (1)], obedecen a los profesores/as [5 (1)], no han reprobado [6A (2)], el maestro/a les enseña y se llevan bien con sus compañeros/as [7B (1)].

Para las mujeres, su estancia escolar ha sido buena porque les dicen que son inteligentes [1 (1)]; no han reprobado y se llevan bien con sus amigos/os [6B (1)] y porque les gusta estudiar [8 (1)].

#### Secundaria.

Por último, mientras que las mujeres de secundaria señalan que les ha ido bien porque han obedecido al maestro/a [5 (1)], no han reprobado y se llevan bien con sus compañeros/as [6B (1)] y con sus maestros/as [6C (2)], les han enseñado [7A (1)] y, por si fuera poco, les gusta estudiar [8 (1)], los hombres responden que han aprendido [7D (1)].

La razón que ambos sexos comparten es que como han estudiado, hecho tareas y trabajos [2 (2)] les ha ido bien en la escuela.

## XIII. ¿CÓMO TE HA IDO AQUÍ EN LA ESCUELA?

## MAS O MENOS

¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Mas o menos	4o		6o		Sec	
	M	H	M	H	M	H
1. Problemas escolares . Bajas calificaciones, reportes de mala conducta, etc					1	6
1A Problemas escolares						
1B Acusación		2				
1C Desinterés del alumno					1	
1D Malas calificaciones/Ostracismo de compañeros			1			
2. Relaciones escolares						1
2A Relación con maestros y alumnos						
2B Relación con alumnos y problemas académicos			1			

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Luis (13,7) Sec. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Mas o menos, porque igual, o sea, yo soy uno de esos chicos que va en unas materias bien y en otras mal, voy más o menos.

1B. Javier (9,9) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Mas o menos (me), me han puesto 8 recados por travesío y porque hay unas cosas que si hago y otras que no y las que no hago me ponen recados. *¿Por qué no las haces?* No alcanzo a hacerlas porque soy muy lento.

1C. Ibe (14) Sec. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Dos tres, porque yo no le he echado ganas a la escuela, en 1o. más o menos, no me fui a ningún extraordinario y ahora me voy a ir a tres.

1D. Leslie (12,1) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* En unos casos bien y en otros mal. *¿Por qué?* Porque por ejemplo, ahora estamos haciendo exámenes y, este, no nos ha ido mal, tenemos buenas calificaciones, en caso de que bien, la maestra nos ha enseñado cosas y las hemos aprendido bien. *¿Y en los años anteriores te ha ido bien o mal?* También bien o mal, por los exámenes y las calificaciones, porque también me enoja con mis amigos, le arremedo a la maestra o no le hago caso o así.

2A. Eder (14) Sec. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Pues bien, más o menos, la verdad no tengo problemas ni con maestros, ni con alumnos, ni con otras personas. *¿Por qué más o menos?* Porque aquí en la escuela no todas son buenas amistades, que nos enseñan a ser rebeldes y ahí nosotros nos podemos arrepentir y tener la culpa por no haber entendido desde un principio que esas son malas amistades.



2B. Diana P. (12,1) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? A veces bien y a veces más o menos ¿Por qué más o menos? Porque a veces tengo discusiones con mis compañeros o me falta dinero para mis palomitas o los sopes ¿Cuándo te va bien? Cuando no tengo problemas me va bien.*

¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?

## MÁS O MENOS

Las respuestas se agruparon en las siguientes categorías generales:

Categoría 1. Problemas escolares

Categoría 2. Relaciones escolares

## DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los alumnos/as consideran que les ha ido más o menos en la escuela porque han tenido los siguientes problemas

1A. Bajas calificaciones, o por tener mala conducta, han reprobado, etc.

1B. Han mandado llamar a sus padres en repetidas ocasiones (acusación).

1C. Los problemas se derivan de que al estudiante no le interesa mucho a la escuela.

1D. Cuando las cosas van bien es porque se está aprendiendo algo, cuando van mal es porque no se obedece a los maestros/as o por las malas calificaciones.

Javer (9,9) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Más o menos (sic), me han puesto 8 recados por travieso y porque hay unas cosas que si hugo y otras que no y las que no hugo me ponen recados. *¿Por qué no las haces?* No alcanzo a hacerlas porque soy muy lento.

Ilse (14) 5to. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Dos tres, porque yo no le he echado ganas a la escuela, en 1o. más o menos, no me fui a ningún extraordinario y ahora me voy a 4 a tres.

2. Las causas del malestar o bienestar del alumno/a se encuentran en las relaciones que establece con:

2A. Maestros/as y alumnos/as.

2B. Los compañeros/as de clase. También se mencionan problemas escolares como bajas calificaciones, reportes, etc.

Eder (14) 5to. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Pues bien, más o menos, la verdad no tengo problemas ni con maestros, ni con alumnos, ni con otras personas. *¿Por qué más o menos?* Porque aquí en la escuela no todas son buenas amistades, que nos enseñan a ser rebeldes y ahí nosotros nos podemos arrepentir y tener la culpa por no haber entendido desde un principio que esas son malas amistades.

Diana P. (12,1) 6o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? A veces bien y a veces más o menos ¿Por qué más o menos? Porque a veces tengo discusiones con mis compañeros o me falta dinero para mis palomitas o los sopes ¿Cuándo te va bien? Cuando no tengo problemas me va bien.*

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	T
1. Problemas escolares		2	1		2	6	11
2. Relaciones			1		1		2

## CATEGORÍA

Como puede observarse en la tabla de frecuencias, la razón que tiene más peso para explicar porque les va más o menos a los alumnos/es, es los problemas escolares [1 (11)]

## GÉNERO

Es interesante señalar que son más hombres (9) que mujeres (4) los que consideran que en la escuela les ha ido más o menos, señalando como causa principal los problemas escolares [1A (6)] que: han tenido.

Los reportes [1B (2)] y la relación con maestros/as y alumnos/as también son mencionados por el sexo masculino, mientras que las niñas responden que a veces no les va muy bien porque no les gusta la escuela [1C (1)], sacan malas calificaciones [1D (1)] y porque su relación con los otros alumnos/as a veces no es muy buena y esto les causa algunos problemas [2B (1)].

## GRADO

### 4o. Grado.

A los alumnos de 4o. grado les ha ido más o menos en la escuela porque han mandado llamar a sus padres debido a su mala conducta [1B (2)].

### 6o. Grado.

Las razones porque a los niños y niñas de sexto no les ha ido muy bien son que a veces les va mal en los exámenes [1D (1)] o se pelean con sus amigos/as [2B (1)].

### Secundaria.

Las explicaciones de los alumno/as de secundaria son que les ha ido más o menos porque han tenido problemas en la escuela [1A (7)], no les gusta estudiar [1C (1)] y han tenido problemas con los profesores/as y con sus compañeros/as [2A (1)].

### GRADO/GÉNERO

#### 4o. Grado.

Los que señalan que su estancia en la escuela no ha sido muy grata porque han mandado llamar a sus papás [1B (2)] son dos alumnos de este grado.

#### 6o. Grado.

Las malas calificaciones [1D (1)] y pelearse con los amigos/os [2B (1)], son razones mencionadas por dos alumnas de este grado.

### Secundaria.

A excepción de una mujer, todos los hombres de secundaria que respondieron que en la escuela les ha ido más o menos dijeron que se debe a que han tenido problemas escolares [1A (6)] y porque no se llevan bien con algunos de sus compañeros/as [2A (1)]. La única mujer que considera que le ha ido más o menos dice que es porque no le gusta mucho ir a la escuela [1C (1)].

## XLIV. ¿CÓMO TE HA IDO AQUÍ EN LA ESCUELA?

MAL

¿Cómo te ha ido aquí en la escuela? Mal	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Castigo.	1					
1A. Castigo físico y verbal						
1B. Castigo verbal y relación con los alumnos	1					

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1A. Julia (10,7) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Un poquito mal, porque luego los maestros nos regañan, o como la directora luego trae un palo y nos pega *¿Por qué?* Es que luego nos portamos mal

1B. Karina (10,8) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Mal, porque a veces mis compañeros me buscan problemas, o sea, me quieren pegar y quieren que yo les pegue *¿Y tú les pegas?* Antes sí les pegaba porque me provocaban pero ahora ya no *¿Algo más?* Porque la maestra se enoja y nos regaña.

¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?

MAL

Hubo sólo dos mujeres de 4o. grado que respondieron que en la escuela les ha ido mal porque:

Categoría 1: Las han castigado

1A. Las han regañado o pegado (castigo físico y verbal).

1B. Aparte de que las muestra las regaña (castigo verbal), no se llevan bien con sus compañeros/as.

Julia (10,7) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Un poquito mal, porque luego los maestros nos regañan, o como la directora luego trae un palo y nos pega. *¿Por qué?* Es que luego nos portamos mal.

Karina (10,9) 4o. *¿Cómo te ha ido aquí en la escuela?* Mal, porque a veces mis compañeros me buscan problemas, o sea, me quieren pegar y quieren que yo les pegue. *¿Y tú les pegas?* Antes sí les pegaba porque me provocaban pero ahora ya no. *¿Algo más?* Porque la maestra se enoja y nos regaña.

## FRECUENCIAS

	M	H	M	H	M	H
1. Castigo	4					4

Debido a que sólo cuatro alumnas de 4o. grado de primaria contestan que en la escuela les ha ido mal, no se establece ningún tipo de semejanzas o diferencias.

## XIV. ¿CÓMO TE HA IDO CON LOS MAESTROS?

BIEN

¿Cómo te ha ido con los maestros? Bien	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Obediencia. Comportamiento del alumno hacia el maestro	1	1	3	1		
2. Comportamiento del maestro (no reñía, no pega...)	3	4	2	1	1	
3. Realización de actividades escolares. Hacer tareas, poner atención, trabajar en el salón, etc.			1		1	
4. Transmisión de conocimientos	1		1	2	2	2
4A. El maestro/a le enseña al alumno/a						
4B. Transmisión de conocimientos y comportamiento del maestro	2	2		1		
5. Relación con el maestro. (plática, ayuda en problemas...)			1	4	5	4

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

- Diana P. (12,1) 6o. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien porque yo hago lo que ellos me dicen y p. ej. si me dice que copie eso y yo le termino, le digo que cómo no, y no soy de esos alumnos que les regañan y le contestan a los maestros ¿no?, o sea que yo hago lo que me dice el maestro y no le contesto.
- Stelany (10,5) 4o. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien, siempre me han tratado bien. ¿Cómo te han tratado bien? No nos pegan, no nos regañan.
- M. Eugenia (11,11) 6o. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien, porque estudio y hago mis tareas.
- 4A. Mariela (13,9) Sec. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? También bien porque ellos enseñan muy bien las cosas que nosotros no sabemos.
- 4B. Oscar (9,11) 4o. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien, porque son buenos y me enseñan. ¿Cómo fueron? Porque no nos pegan y nos enseñan cosas.
- Eder (14) Sec. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien, porque hay una estrecha relación entre el alumno y el maestro, porque los maestros nos entienden y nos ayudan en nuestros problemas, si nos ha ido mal con los maestros es porque nosotros no hemos trabajado, hemos hablado mal de ellos, pero si no, en la relación maestro-alumno no vamos a tener problemas.

## ¿Cómo te ha ido con los maestros?

### BIEN

Para esta pregunta se establecieron las siguientes cinco categorías de respuestas:

- Categoría 1. Obediencia
- Categoría 2. Comportamiento del maestro/a
- Categoría 3. Realización de actividades escolares
- Categoría 4. Recepción de conocimientos
- Categoría 5. Relación con el maestro/a

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. El alumno/a considera que le ha ido bien con sus maestros/as porque siempre ha hecho lo que le han ordenado.

Diana P. (19,1) 6a. *¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien porque yo hago lo que ellos me dicen y p. ej. si me dice que copie eso y yo lo termino, le digo que cómo no, y no soy de esos alumnos que los regañan y le contestan a los maestros cómo?, o sea que yo hago lo que me dice el maestro y no le contesto*

2. El que no les regañen, pregunten o griten, a los niños y niñas les parece suficiente para que consideren que la relación con sus profesores/as ha sido buena.

Stefany (10,5) 4a. *¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien, siempre me han tratado bien. ¿Cómo te han tratado bien? No nos pegan, no nos regañan*

3. Si el alumno/a hace sus tareas, pasa los exámenes y trabaja dentro del salón de clase, puede mantener una relación cordial con quien le enseña.

M. Eugenia (11,11) 6a. *¿Cómo te ha ido con tus maestros? Bien, porque estudio y hago mis tareas.*

4. Al estudiante le ha ido bien con los maestros/as porque:

4A. Le ha enseñado cosas.

4B. Aparte de que el profesor/a les enseña, se llevan bien con él o ella.



Oscar (9,11) 4o. *¿Cómo te ha ido con tus maestros?* Bien, porque son buenos y me enseñan *¿Cómo buenas?* Porque no nos pegan y nos enseñan cosas.

5. Lo que hace que la relación alumno-maestro sea considerada satisfactoria, es el interés por parte del profesora/hacia el/la estudiante, esto es, que platique con él/ella y se interese en sus problemas y le apoye.

Eder (14) 5ec. *¿Cómo te ha ido con tus maestros?* Bien, porque hay una estrecha relación entre el alumno y el maestro, porque los maestros nos entienden y nos ayudan en nuestros problemas, si nos ha ido mal con los maestros es porque nosotros no hemos trabajado, hemos hablado mal de ellos, pero si no, en la relación maestro-alumno no vamos a tener problemas.

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	Total
1. Obediencia	1	1	3	1			6
2. Comportamiento del maestro/a	3	4	2	1	1		11
3. Realización de actividades			1		1		2
4. Recepción de conocimientos	3	2	1	3	2	2	13
5. Relación con el maestro/a			1	4	5	4	14

## CATEGORÍA

Los elementos que más peso tienen al delinear la buena relación con el maestro/a son que: el profesor/a se interese por los problemas de sus estudiantes [5 (14)], les enseñe conocimientos nuevos [4 (13)] y no les pegue, regañe o quite [2 (11)].

## GÉNERO

Ambos sexos comparten la idea de que llevan, o han llevado, una buena relación con sus maestros/as porque: han obedecido [1 (6)], los profesores/as no les han tratado mal ni les han regañado [2 (11)], les han enseñado cosas nuevas [4A (8)], no les gritan ni les regañan [4B (5)] y se interesan por lo que les pasa [5 (14)].

Las mujeres son las únicas que mencionan la realización de actividades escolares [3 (2)] como la base para llevarse bien con los profesores/as.

## GRADO

## 4o. Grado.

Respuestas de alumnas y alumnos de este grado se encuentran representadas en las categorías: 1 [obediencia (2)], 2 [comportamiento del maestro/a (7)] y 4 [recepción de conocimientos (5)] siendo el comportamiento de los maestros lo relevante para estos niños y niñas [2 (7) y 4B (4)].

## 6o. Grado.

Las respuestas de estudiantes de este grado escolar se encuentran representadas en todas las categorías, siendo la 1 [obediencia (4)], 4 [recepción de conocimientos (4)] y 5 [relación con el maestro/a (5)] las que tienen las frecuencias más altas.

## Secundaria.

En este grado lo importante es la relación que se establece con los profesores/as [5 (9)], aunque mencionan que también es importante que les transmitan conocimientos [4A (4)], no les regañen [2 (1)] y que los alumnos/as hagan sus tareas y estudien [2 (1)].

## GRADO/GÉNERO

## 4o. Grado.

Ambos sexos coinciden al afirmar que para que la relación alumno-maestro sea buena, se necesita: obedecer [1 (2)], que el profesor/a no les regañe ni les pegue [2 (7)] y que les enseñe y les trate bien [4B (4)].

Para una niña de este grado, con que el maestro enseñe, todo está bien [4A (1)].

## 6o. Grado.

Son más los niños que consideran que una relación satisfactoria con el maestro/a consiste en que éste/a se interese por sus problemas [5 (H(4), M(1))], mientras que son más las niñas que responden que obedecer es lo importante [1 (M(3), H(1))].

Por otro lado, tanto hombres como mujeres están de acuerdo en señalar que lo que define una buena relación con el profesor/a es que éste/a no les trate mal [2 (3)] y les enseñe [4A (3)].

## Secundaria.

Para ambos sexos lo importante es que el maestro/a se interese en los problemas de los alumnos/as [5 (9)] y les transmita sus conocimientos [4A (4)].

Las mujeres son las únicas que mencionan que el maestro/a no tiene que pegar ni regañar [2 (1)] y que el alumno/a debe estudiar y hacer la tarea [3 (1)] para que exista una buena relación entre ambos/as.

## XLVI. ¿CÓMO TE HA IDO CON LOS MAESTROS?

## MAS O MENOS

¿Cómo te ha ido con los maestros? Mas o menos	4o.		6o.		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Castigo Dejar sin recreo			1			
2. Relación con los maestros/as		2			1	4

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Sandra (13,10) 6o. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? A veces mal y a veces bien, porque no nos deja salir a recreo para que hagamos los trabajos

2. Luis (11,11) 4o. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? Regular, porque mi maestro cada cosa que pasa me guta. "Carmona", y ahí estoy. "mande maestro", "usted fue", "no yo no fui", y siempre me echa la culpa de lo que pasa. ¿Por qué? Porque una vez se me botó la canica, se me desatornillaron los tornillos (rie), y estuve haciendo desastre y medio y me castigó muy duro, o sea, como que ya sabe, cada problema va directo a lo que él cree que puedo ser yo, por eso siempre que ve algo "Carmona", y cuando averigua me dice: "disculpame Carmona" ¿Con los demás maestros cómo te ha ido? Bien, el otro año me torció con la maestra Gudelia, muy buena maestra, muy trabajadora, porque ella si es amiga de uno, me acuerdo que en un convivio yo no tenía dinero para pagar lo que era un paquete de bugetboy y me lo pagó ella.

¿Cómo te ha ido con los maestros?

## MÁS O MENOS

Las respuestas se agruparon en dos categorías:

Categoría 1. Castigos

Categoría 2. Relación con el maestro/a

## DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. Los maestros/as a veces castigan o sancionan la "mala" conducta de los alumnos/as, lo que hace que éstos no se sientan a gusto.

Sandra (13,10) Oo. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? A veces mal, porque no nos deja salir a recreo para que hagamos los trabajos.

2. La intención alumno-maestro es el punto de partida para evaluar la relación. Se mencionan aquí las actitudes, a veces poco favorables, del profesor/a con algún estudiante en particular (siempre es a uno en particular al que le echa la culpa de todo).

Luis (11,11) Oo. ¿Cómo te ha ido con tus maestros? Regular, porque mi maestro cada cosa que pasa me grita. "Carmona", y ahí estoy "mande maestro", "usted fue", "no yo no fui", y siempre me echa la culpa de lo que pasa. ¿Por qué? Porque una vez se me botó la canica, se me desatancillaron los tornillos (le), y estuve haciendo desastre y medio y me castigó muy duro, o sea, como que ya sabe, cada problema va directo a lo que él cree que puedo ser yo, por eso siempre que ve algo "Carmona", y cuando averigua me dice: "discúlpame Carmona". ¿Con los demás maestros cómo te ha ido? Bien, el otro año me tocó con la maestra Gudelia, muy buena maestra, muy trabajadora, porque ella sí es amiga de uno, me acuerdo que en un convivio yo no tenía dinero para pagar lo que era un paquete de burgeois y me lo pagó ella.

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H
1. Castigos			1			1
2. Relación	2				1	4
					1	7

Debido a que muy pocos estudiantes contestaron que con los maestros les ha ido más o menos, los resultados obtenidos se plantean de manera muy general.

## CATEGORÍA

La relación con los maestros/as es lo que los niños/as señalan al explicar porque a veces no les va muy bien con sus profesores/as [2 (7)]

## GÉNERO

Son más hombres (6) que mujeres (1) los que consideran que con sus maestros/as les ha ido más o menos porque a veces les culpan de todo lo malo que sucede [2]. Hay sólo una alumna de 6o. grado que considera a los castigos recibidos como recompensa de sus actos (el maestro castiga para que el alumno/a estudie).

## GRADO

La mayoría de quienes consideran que con sus maestros/as les ha ido más o menos son estudiantes de secundaria (4o. (2), 6o. (1) y 5ec. (5)).

## XLVIII ¿CÓMO TE HA IDO CON LOS MAESTROS?

## MAL

¿Cómo te ha ido con los maestros? Mal	4o		6o		Sec.	
	M	H	M	H	M	H
1. Comportamiento del maestro. Grita, pesa o regaña al alumno/a	2	1		1		
2. Estilo de enseñanza. Dicta muy rápido, no explica, etc.	1					
3. Actitudes humillantes. Aversión al alumno/a frente a todos sus compañeros/as			1			

## EJEMPLOS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA

1. Omar (12,3) 6o. *¿Cómo te ha ido con tus maestros?* Alítona con esta maestra mal, porque luego se porta bien con nosotros, luego se enoja ya y nos dice: "ya me cansara", y ya deja de calificar y "ya hagan lo que quieran".

2. Adriana (12,5) 4o. *¿Cómo te ha ido con tus maestros?* (Guadalupe), nada bien. Este maestro nos pone una cosa y apenas la vamos a copiar, nos la borra, pone otra y apenas la vamos a copiar, la borra, nos trae moquitos y nosotros le decimos que no somos pulpos y nos dice: "les voy a poner algo más facilito", y nos pone una cosa y nos la borra, otra y la borra, es un cansancio con él, es muy exigente. *¿Cómo muy exigente?* Lo quiere todo rápido y además tiene preferencias con dos niñas, nos deja numeración del 1 al 3000 y a ellas del 1 al 300 y luego nos dice: "ay niños locos, niñas payasas" y los averienta, es muy payasito.

3. Juana (12,9) 6o. *¿Cómo te ha ido con tus maestros?* Con esta maestra mal, porque es muy regañona y se mete en mi vida. *¿Cómo que se mete en tu vida?* Si, porque nos dice de cosas enfrente de todos los niños y eso no está bien, porque luego te da vergüenza y todos se ríen de ti. *¿Qué cosas te dice?* Me dice que son unas zonzas y cuando no hago algo bien me dice: "ay, si serás zonza", y luego dice que si no estudio y sigo así voy a terminar de sirvienta igual que mi mamá y eso a mí no me gusta porque se mete en mi vida.

## ¿Cómo te ha ido con los maestros?

### MAL

Existen pocos alumnos que consideran que con sus maestros/as les ha ido mal por:

Categoría 1. El Comportamiento del maestro/a

Categoría 2. Estilo de enseñanza

Categoría 3. Actitudes humillantes.

### DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

1. El "agrio" carácter del maestro/a (se enoja, grita, pega, etc.) hace que el alumno/a evalúe su experiencia en términos negativos.

Omari (12,3) 60. *¿Cómo te ha ido con tus maestras? Ahora con esta maestra mal, porque luego se porta bien con nosotros, luego se enoja ya y nos dice "ya me cansaron", y ya deja de calificar y "ya hagan lo que quieran".*

2. Al alumno/a le va mal porque el maestro/a dicta muy rápido o pone cosas muy difíciles.

Adriana (12,5) 40. *¿Cómo te ha ido con tus maestras? "Guácala", nada bien. Este maestro nos pone una cosa y apenas la vamos a copiar, nos la borra, pone otra y apenas la vamos a copiar, la borra, nos trae moviditos y nosotros le decimos que no somos pulpos y nos dice: "les voy a poner algo más facilito", y nos pone una cosa y nos la borra, otra y la borra, es un cansancio con él, es muy exigente. *¿Cómo muy exigente?* Lo quiere todo rápido y además tiene preferencias con dos niñas, nos deja numeración del 1 al 3000 y a ellas del 1 al 300 y luego nos dice: "ay niños feos, niñas payasas" y les axienta, es muy payasito.*

3. El o la estudiante no se siente bien con el profesor/a porque tiene la peculiar costumbre de avergonzarle ante todo el salón.

Juana (12,9) 60. *¿Cómo te ha ido con tus maestros? Con esta maestra mal, porque es muy regañona y se mete en mi vida. *¿Cómo que se mete en tu vida?* Sí, porque nos dice de cosas enfrente de todos los niños y eso no está bien, porque luego te da vejeznas y todos se ríen de ti. *¿Qué cosas te dice?* Me dice que son unas zonzas y cuando no hago algo bien me dice "ay, si serás zonza", y luego dice que si no estudio y sigo así voy a terminar de sirvienta igual que mi mamá y eso a mi no me gusta porque se mete en mi vida.*

## FRECUENCIAS

Categoría	M	H	M	H	M	H	Total
1. Comportamiento	2	1		1			4
2. Estilo de enseñanza	1						1
3. Actitudes humillantes			1				1

Debido a que sólo seis estudiantes contestaron que les ha ido mal con sus maestros/as, los resultados se presentan de manera muy general.

## CATEGORÍA

Para las alumnas y alumnos el que el maestro/a les regañe o les grite es razón suficiente para que consideren que su relación ha sido mala [1 (4)].

Por otro lado, se puede observar que son más estudiantes de 4o. grado quienes reportan que han tenido malas experiencias con sus maestros/as (4o. (4), 6o. (2)), sin que ningún alumno o alumna de secundaria defina su relación con sus profesores/as como mala o desagradable.





## DESCRIPCION CUALITATIVA

En este apartado se hace un análisis por ámbito de interés, esto es, se analizan las respuestas de los y las estudiantes en cada una de las secciones que componen la entrevista (definición, requisitos indispensables para desempeñar el rol, desempeño del rol, autoridad y experiencia dentro del proceso educativo).

En cada uno de los ámbitos o secciones de interés se presentan las preguntas que lo conforman y las diferencias y semejanzas encontradas entre las respuestas de las alumnas y alumnos, así como entre los distintos grados escolares.

Para este análisis se establecieron los puntos de relación existentes entre las distintas respuestas encontradas en cada una de las preguntas que conformaron cada uno de los ámbitos. Para definir los puntos de convergencia entre las distintas categorías se tomó en cuenta el contenido de las respuestas de las niñas y niños a las distintas preguntas relacionadas con el ámbito de interés que se estaba analizando. Aquí es importante señalar que aunque de manera inicial cada ámbito de interés planteado en la entrevista tenía asignadas preguntas específicas, al analizar las respuestas obtenidas se encontró que había otras preguntas que, aunque su función no era la de investigar esa área o tópico de interés, aportaban información relevante para establecer las características o rasgos definitorios del ámbito específico, por lo que también tuvieron que tomarse en cuenta, logrando con esto establecer una interrelación entre los distintos ámbitos de tópicos de interés planteados en la entrevista.



### 1er. Apartado.

#### DEFINICIÓN DEL ROL MAESTRO-ALUMNO.

#### CONCEPTUALIZACIÓN DE MAESTRO.

Para indagar la conceptualización del maestro o maestra en la población de estudio, se formularon las siguientes preguntas:

- \* ¿Qué es un maestro?
- \* ¿Todos los maestros son iguales o diferentes?
- \* ¿Qué requisitos debe reunir un buen maestro?

En los tres grados escolares estudiados (4o y 6o. de primaria y segundo de secundaria), se conceptualiza al maestro/a como quien transmite conocimientos (quien enseña).<sup>12</sup>

En las niñas y niños de 4o y 6o. grado se observan dos tendencias:

1o. Dicha transmisión no tiene un fin específico. Las respuestas quedan en que el profesor/a es quien enseña, pero no se dice qué, ni para qué.

2o. Se menciona la finalidad específica de la transmisión, esto es, lo que el maestro/a enseña sirve para el aquí y el ahora (algo muy puntual), en las respuestas se dice que el profesor/a enseña a leer, a escribir, a sumar, a restar, etc.

Cabe mencionar aquí que los alumnos son los que asignan un fin inmediato a la transmisión de conocimientos, mientras que las alumnas no le asignan ninguno.

Como puede observarse, en ninguna de estas dos concepciones se menciona la utilidad o aplicación del conocimiento adquirido. Es en secundaria (más que en los grados escolares anteriores) donde se considera que lo que se enseña sirve para un futuro, para que alumnos y alumnas puedan ser alguien en la vida.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Estos datos concuerdan con los resultados de una investigación acerca de términos asociados a la educación llevada a cabo por Georgina Delgado y Virginia Barragán en 1995. Como resultados de esta investigación se encontró que el término que mayormente se asocia a la enseñanza es el de maestro.

<sup>13</sup> Ser alguien o algo en la vida se define como el seguir estudiando para conseguir un trabajo "bien" pagado o para no ser ignorantes.

Por otro lado, en estudiantes de 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria, aparece la concepción de maestro/a como quien enseña porque posee conocimientos. Aquí no es el que se enseña por iluminación divina, sino porque se saben cosas que los alumnos y alumnas necesitan aprender.<sup>14</sup>

Para algunos niños/as el origen del conocimiento se encuentra en el proceso educativo por el que el profesor o profesora ha pasado.

Algo que resulta interesante es que aunque, de manera muy general, se conceptualiza al maestro/a como quien enseña, una alumna de secundaria (Isólo una!) lo define como un complemento de la educación, esto, aunque es un hecho aislado, es importante porque implica la idea de una participación "activa" entre ambos personajes (maestro-alumno) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las semejanzas y diferencias existentes entre maestros/as, las primeras se establecen, principalmente, de acuerdo a términos asociados al desempeño del rol.

De tal manera, los profesores/as son iguales porque todos enseñan, todos son maestros/as, etc. Esta concepción es manejada en todos los grados y en ambos sexos.

La característica que les hace diferentes es el comportamiento que muestran hacia sus estudiantes. Hay maestras y maestros que regañan, pegan, gritan, pero también hay quienes son "buenas" personas y tratan bien al alumno/a.

A diferencia de los niños y niñas de 4o. y 6o. grado de primaria, en secundaria se manejan como elementos para establecer las semejanzas y diferencias el dominio de conocimientos y la habilidad para transmitirlos.

En lo que respecta a la concepción del maestro/a "ideal", lo que los y las estudiantes entrevistados valoran más es que cumpla con su rol de instructor o instructora: que enseñe.

Señalan que el buen maestro/a es quien cuando enseña lo hace tratándoles bien, sin gritarles ni regañarles.

Una diferencia interesante en este sentido es que mientras que para estudiantes de 4o. y 6o. grado de primaria un buen maestro/a es quien no les regaña ni les pega (comportamiento), en secundaria aparece con más fuerza la idea de la relación (y no comportamiento) del profesor/a con el alumno/a.

Así, lo importante es que haya un interés por el alumno/a como un ente individual, una preocupación por sus problemas e intereses y un apoyo y ayuda en los mismos. Aunque esta concepción es compartida por ambos sexos, es más patente en las mujeres (ver apartado sobre experiencia escolar).

Ahora bien, de acuerdo a lo expuesto hasta este punto (y a las respuestas de las niñas y niños obviamente), se puede señalar que las ideas de las y los estudiantes entrevistados con respecto a la

<sup>14</sup> No hay que olvidar que lo que los alumnos necesitan aprender es algo muy específico, que les sirve en el mismo momento de la enseñanza (por ejemplo para pasar un examen, o para saber escribir), sin que haya una concepción del aprendizaje como algo que puede servir o aplicarse a futuro.

conceptualización del rol de maestro o maestra, se organizan en torno a los siguientes constructos categoriales de respuesta:

- \* Características claramente perceptibles
- \* Transmisión de conocimientos
- \* Transmisión porque se poseen los conocimientos necesarios
- \* Estilo de enseñanza
- \* Integración
- \* Complemento (ayuda) de la educación

#### Características Claramente Perceptibles

En este primer constructo categorial de respuesta se define o conceptualiza al maestro(a) de acuerdo a aquellas características o elementos que no requieren más que de la observación directa, diaria y puntual de lo que es y hace un profesor o profesora.

Así, la definición está basada en las características físicas del docente (es un señor o señora, alto, bonito, feo, etc.) y lo que indica las diferencias o semejanzas entre quienes enseñan en el grado escolar en el que lo hacen o el comportamiento externo (regaña, grita, consiente, etc.) que muestran hacia sus estudiantes.

En 4to. y 6o. grado de primaria la tendencia a definir el rol del docente basándose en características claramente perceptibles es muy marcada, mientras que en secundaria, aunque también está presente esta tendencia se encuentra en menor medida.

#### Transmisión de Conocimientos

En este constructo categorial se para de asignar o mencionar características claramente perceptibles a señalar la función más reconocida o evidente del profesor o profesora: enseñar.

La concepción de la maestra (o) como alguien que transmite conocimientos es compartida por estudiantes de los tres grados escolares entrevistados.

#### Transmisión por la Posesión de Conocimientos

Para las y los estudiantes que se encuentran representados y representadas aquí, el profesor(a) es quien enseña pero porque posee conocimientos que puede transmitir y una formación educativa que se lo permite.

Esta concepción aparece, sobre todo, en alumnos y alumnas de 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria.

### Estilo de Enseñanza

La definición del rol está basada en una "evaluación" del desempeño de la maestra o maestro. Las alumnas y alumnos hacen una división entre "buenos" y "malos", entre quienes explican bien y quienes no.

De tal manera, aunque se sigue sosteniendo la idea de la transmisión de conocimientos como característica principal de la definición del rol del docente, se señala que hay quienes lo hacen mejor o peor que otros, siendo el "buen" maestro(a) quien sí sabe enseñar y/o explicar y al que el o la estudiante sí le entiende.

Aunque en los tres grados escolares entrevistados están representados aquí, es en 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria donde se presenta más esta evaluación, siendo en 6o. grado donde esta tendencia cobra más fuerza.

### Integración

Se hace una integración de los elementos que han dado forma a los constructos categoriales anteriores (transmisión, posesión de conocimientos, formación educativa, estilo de enseñanza y características perceptibles).

En los tres grados entrevistados existen estudiantes capaces de tomar en cuenta aspectos diversos para dar forma a su concepción del rol, sin embargo son muy pocos quienes lo hacen.

### Ayuda o Complemento Educativo

Aquí se pasa de definir al maestro(a) como un señor o señora que enseña (bien o mal), a considerarle como un complemento de su educación, donde su papel principal es ayudar al alumno o alumna a razonar y comprender las cosas.

A diferencia de los indicadores o constructos anteriores, donde la definición se hace de acuerdo a elementos o características propias o centradas en quien enseña (la definición gira en torno al maestro o maestra), aquí la definición del rol parte o se desprende del rol del alumno(a), es decir, se toma en cuenta lo que el o la estudiante hace, o debe hacer, para señalar la parte que le corresponde hacer al docente.

Esta es una idea que se encuentra presente sólo en una alumna de 2o. de secundaria y un alumno de 6o. de primaria.

Como conclusión se puede citar lo señalado por Hargreaves (1979) en cuanto a que la definición más "popular" del profesora es la de instructor (transmisor de conocimientos) y de que los alumnos toman como base para definir las semejanzas y/o diferencias, así como para señalar las características de los profesore/as ideales, el comportamiento que éstos/as muestran hacia sus estudiantes.

Esto se confirma porque la mayoría de estudiantes que contestan que les ha ido bien en la escuela responden que ha sido porque los maestro/as les han enseñado, tratado bien, han sido "buenos", no les han regañado, pegado o quitado, etc. (ver apartado sobre experiencia escolar).

Por último, cabe mencionar que lo orientado en este apartado de conceptualización del maestro/a concuerda con lo señalado por Patricia Sola:

"El niño demanda del maestro atención y afecto. Ellos quieren aprender, y la forma en que la maestra se comporte es importante en este proceso. Los niños quieren ser enseñados, calificados, orientados y escuchados. Al niño no le basta la eficacia de la enseñanza, también demanda cercanía" (1991, p. 17).

Sin embargo, no está de más señalar que el afecto que los niños y niñas (vale todo en 4o. y 6o. grado de primaria) demandan, no es más que el maestro/a les respete, que no les regañe, quite o pegue. En otras palabras no es un afecto donde se demande una cercanía afectiva profunda, sino un simple y llano buen trato.



## CONCEPTUALIZACIÓN DE ALUMNO

Para encontrar las ideas que sobre el propio rol, se realizaron las siguientes preguntas:

- \* ¿Qué es un alumno?
- \* ¿Todos los alumnos son iguales o diferentes?
- \* ¿Qué características debe reunir un buen alumno?

Las respuestas obtenidas indican que tanto alumnas como alumnos se perciben o definen como quienes aprenden y hacen lo que los maestros y maestras les enseñan y ordenan (realización de actividades escolares).

Para la mayoría de los niños y niñas lo que hacen en la escuela les sirve para aprender a leer, matemáticas, ciencias, etc., o sea, la función de lo que se aprende es el aprendizaje en sí mismo sin ninguna aplicación presente o futura (la aplicación es pasar los exámenes). Pero no siempre es así, hay tres mujeres que señalan que lo que se hace en la escuela se sirve de algo (en el futuro), sólo que dos de ellas, de 4o. grado de primaria, consideran que sirve para que cuando tengan sus hijos puedan ayudarlos a hacer su tarea, y sólo una, de secundaria, piensa que le servirá para seguir estudiando y ser alguien en la vida (entiéndase trabajar).

En 4o. grado de primaria aparece la idea de que el alumno o alumna es quien tiene la intención de serlo (quiere serlo), es en 6o. grado y en secundaria donde se establece con más claridad dicha intencionalidad.

Por otro lado, y relacionado a lo anterior, en secundaria aparece la idea de que el alumno/a es quien realiza un esfuerzo por asimilar lo que le enseñan (participa). Son mujeres, en su mayoría, las que apoyan o mencionan esta idea.

La importancia de esta concepción es que se asigna un papel más o menos activo al alumno/a, o sea, el o la estudiante no es sólo quien va y se sienta en su lugar muy quietecito o quietecita a oír lo que el profesora tenga que decir, sino que a parte se tiene que esforzar por entender lo que el maestro/a pretende explicar.

Otro aspecto importante e interesante, aunque es mencionado sólo por un alumno de 6o. grado, se refiere a la diferenciación que se establece entre los conceptos que tienen maestros/as y alumno/as acerca del rol de los alumnos/as, ya que, señala este alumno, mientras para el estudiante el alumno es el que va a la escuela a aprender por sí mismo las cosas, para el maestro es como un hijo al que le tiene que ayudar a comprender y razonar las cosas.

Lo importante de esta conceptualización, es que se reconoce que maestros/as y alumno/as pueden tener ideas muy diferentes acerca de un mismo fenómeno o concepto. Lo que sería interesante confirmar es si, como dicen Rosenthal et. al. (1966, citado por Coll y Mañas, 1990), las expectativas del alumno/a y/o maestro/a pueden cambiar la actitud del otro.

En cuanto a las semejanzas y diferencias existentes entre estudiantes, éstas se establecen basándose principalmente en lo que se puede ver, esto es, el aspecto físico de los alumnos/as, qué hacen, a qué juegan, qué tan rápido o lento aprenden, etc. De entre estas características la que mayor fuerza cobra es el comportamiento (obediencia) hacia el maestro/a. Así, hay estudiantes que si obedecen y otros que no, quienes son rebeldes y quienes hacen todo lo que les dicen, etc.

Por otro lado, mientras que en los tres grados escolares estudiados, las diferencias y semejanzas se establecen, como se acaba de mencionar, de acuerdo a lo que las niñas y niños observan diariamente, es en secundaria donde se pasa de señalar lo "visible" a lo interno y se comienzan a tomar en cuenta las características (carácter, personalidad, etc.) y procesos psicológicos (comprender, razonar, etc.) de los alumnos y alumnas.

Semejante a lo señalado por Haigreaves (1979), en la definición de alumno/a "ideal", de nuevo se encuentra que, para todos los entrevistados, el elemento común que aparece en todas las categorías es el comportamiento o la obediencia mostrada. Si un alumno hace todo lo que le dice el maestro/a (aunque no sepa para qué le sirva hacerlo y el maestro tampoco se lo explique), lo respeta (no le lleva la contra) y obedece sin replicar, entonces se dice que es un buen alumno/a, aunque claro, dice un alumno de 6o. grado de primaria: *"si el maestro ordena que le limpien los zapatos etc no hay que hacerlo porque si no ya no sería su alumno sino su esclavo"*

En este mismo rubro del alumno ideal, para un alumno de 4o. grado de primaria el estar consciente de las funciones del estudiante (aprender, razonar, etc.) es lo que define al buen alumno. Por otro lado, es exclusiva de alumnas y alumnos de secundaria la noción de que el buen estudiante es quien se esfuerza por entender lo que le enseñan, le hace saber a su maestro/a lo que piensa y necesita y asume su responsabilidad en el proceso educativo (participa).

Como conclusión se desprende que los alumnos y alumnas de todos los grados entrevistados se autodefinen como receptores (¿pasivos?) de conocimientos que tienen que adaptarse a las expectativas y reglas del profesor/a para considerarse buenos o buenas estudiantes. Es en secundaria donde la concepción del estudiante como agente participativo (se esfuerza, se expresa, asume responsabilidades) comienza a tomar forma.

Finalmente, la conceptualización presentada aquí del rol del alumno se refuerza al conjugar las respuestas de las niñas y niños con el apartado del desempeño del rol donde un aspecto importante es la obediencia al maestro o maestra (como lo señalan Haigreaves, 1979; Ginot, 1981 y Sola, 1991) y con el apartado de experiencia durante el proceso educativo en el que los alumnos y alumnas dicen que en la escuela les ha ido bien porque han hecho todo lo que les han dicho u ordenado.



## 2o. Apartado.

### REQUISITOS INDISPENSABLES PARA DESEMPEÑAR EL ROL

### REQUISITOS INDISPENSABLES PARA DESEMPEÑAR EL ROL DE MAESTRO.

Para averiguar las ideas de alumnas y alumnos con respecto a este apartado se plantearon las siguientes preguntas:

- \* ¿Qué se necesita para ser maestro?
- \* ¿Quién puede ser maestro?
- \* ¿Un bebé/niño/señor/a ciego puede ser maestro? ¿Por qué?

Todos los alumnos entrevistados concuerdan al señalar que maestro o maestra puede ser quien así lo quiera o desee, pero siempre y cuando haya estudiado o cumplido con un proceso educativo.

En cuanto a lo que se tiene que haber estudiado para poder desempeñar el rol de maestro/a se señalan, en los tres grados escolares entrevistados, los distintos niveles educativos (primaria, secundaria, preparatoria, universidad), sin embargo, también está presente la idea, sobre todo en estudiantes de 4o. y 6o. grado de primaria, de que se debe estudiar la carrera magisterial (aunque no saben bien a bien de qué se trata dicha carrera ni dónde se estudia).

Aunque todas las alumnas y alumnos mencionan los distintos niveles escolares que se deben haber estudiado para poder desempeñar el rol, en 4o. y 6o. de primaria no se tiene claro cuáles son y cuál es el orden que siguen, ya que en las respuestas hay quienes dicen que de la secundaria se entra a la universidad o que después de la universidad hay que estudiar la carrera magisterial en el CONALEP o en la escuela de maestros, etc.

Es en secundaria donde algunos estudiantes establecen y diferencian los distintos niveles escolares en forma ordenada y progresiva y donde se establece que para desempeñar el rol no es necesario estudiar específicamente la carrera magisterial, sino cualquier otra carrera universitaria.

Por otro lado, mientras que para algunos niños y niñas de 4o. grado de primaria los elementos mínimos indispensables se basan en aquello que observan a diario en su salón de clases, por ejemplo la apariencia física (que sean guapos o bonitas), la edad (ser grandes), tener alumnos y alumnas, un salón de clases, un pizarrón y gises, etc., para estudiantes de 6o. grado y secundaria son más importantes los conocimientos, la experiencia<sup>15</sup> y, según las alumnas de secundaria, la disposición del profesor/a hacia sus

<sup>15</sup> Aunque no se menciona como requisito indispensable para desempeñar el rol de maestro/a, también existe la idea de que los niños que reprobaban pueden desempeñar el rol de maestros porque ellos ya saben lo que se tiene que hacer, ya tienen experiencia. Esta idea se discute con más detalle en el apartado sobre autoridad.

estudiantes, esto es, que les quiera, les tenga paciencia, les apoye en lo que no entiendan, en sus problemas personales, etc.

Cabe mencionar que una diferencia interesante entre mujeres y hombres es que mientras que para las primeras tiene más peso la disposición del maestro/a hacia el alumno/a (como requisito para desempeñar el rol), para los hombres lo importante no es sólo cumplir con un proceso educativo, sino, además, haber adquirido conocimientos durante dicho proceso que le permitan desempeñar el rol de instructor.

Ahora bien, como algunas niñas y niños mencionaron durante las entrevistas como requisito para desempeñar el rol la edad de las personas, o decían que todos podían ser maestros o maestras, se les preguntó quiénes de entre bebés, niños, señores y viejitos, podían desempeñar el rol.

Cabe mencionar que debido a que estas preguntas no se le planteaban a todos los alumnos y alumnas entrevistados, los resultados se mencionan de manera muy general.

Los mejores candidatos a desempeñar el rol son los señores y los viejitos (siempre y cuando puedan caminar bien, no les tiemblen las manos, vean y hablen bien y no se les olviden las cosas), porque han cumplido o pasado por un proceso educativo.

Mientras que para estudiantes de 4o y 6o grado de primaria lo importante es que se haya cumplido con dicho proceso, para los de secundaria lo que importa es la experiencia y las habilidades u oficios no escolares (como puede ser la carpintería, herrería, etc.).

En cuanto a los bebés se acepta que éstos puedan ser maestros pero cuando hayan crecido, ya que cuando están chiquitos tienen limitaciones físicas (no saben hablar ni caminar) y de conocimiento (no saben leer ni escribir).

Los niños, por otro lado, al igual que los bebés, pueden ser maestros cuando crezcan y hayan estudiado. Los alumnos y alumnas de 6o. grado y secundaria aceptan que un niño o niña pueda ser maestro o maestra de aspectos no escolares como pueden ser los afectivos.

Ahora bien, cuando se preguntó si un niño/a podía ser maestro/a de otro alumno/a (véase apartado de desempeño y funciones del rol), la mayoría, (de los tres grados entrevistados), respondió que sí, siempre y cuando exista una desventaja entre quien enseña y quien recibe conocimientos.<sup>16</sup> Para los niños (hombres) de 4o. grado de primaria, el simple hecho de saber más o menos no es suficiente, la diferencia

<sup>16</sup> Tal desventaja se expresa en términos de burros y aplicados, de quienes sí saben y quienes no, etc. Obviamente quienes son burros/as o quienes no saben son quienes van a aprender, mientras que quienes son aplicados, inteligentes o si saben son quienes van a enseñar.

tiene que ser más tangible por lo que el alumno o alumna que no sabe debe estar cursando un grado inferior.<sup>17</sup>

Como conclusión se puede señalar que los principales requisitos para desempeñar el rol de maestro/a son:

- Ser adulto
- Haber cumplido con un proceso educativo (que para los alumnos de 4o. y 6o. grado de primaria no está muy claro en qué consiste); y
- Tener una serie de capacidades físicas y de conocimiento (hablar, caminar, y ver bien, saber las cosas, etc.).

A excepción de algunos alumnos y alumnas de secundaria, para la mayoría de los y las estudiantes la idea de que alguien pueda ser maestro/a fuera de la escuela o de conocimientos no escolares no es, ni siquiera, considerada. Esto tal vez esté ligado a que los niños y niñas no conciben, o no tienen muy claro, que lo que se aprende en la escuela pueda ser utilizado o aplicado a otros aspectos de la vida cotidiana (véase apartado de definición y funciones o desempeño del rol).

---

<sup>17</sup> Para la mayoría de los niños que comparten esta idea debe haber, además de una desventaja, un "permiso" o "mandato" de una autoridad escolar (maestra o directora) que les permita o mande cuidar a los niños y niñas más pequeños.

## REQUISITOS INDISPENSABLES PARA DESEMPEÑAR EL ROL DE ALUMNO.

Se plantearon las siguientes preguntas para conocer los requisitos considerados como necesarios para poder desempeñar el rol de alumno o alumna:

- ¿Qué se necesita para ser alumno?
- Si tú fueras la directora o director de esta escuela y viniera un niño y te dijera: "oiga, yo quiero ser alumno de esta escuela ¿qué necesito?" Tú ¿qué le pedirías?<sup>18</sup>
- ¿Quién puede ser alumno?
- ¿Un bebé/niño/señor/viejo puede ser alumno? ¿Por qué?

En general, los requisitos indispensables para poder desempeñar el rol de alumno o alumna son: ser niño o niña, inscribirse a la escuela y/o asistir a ella.

Los alumnos y alumnas de 4o. y 6o. grado de primaria se basan, principalmente, en su experiencia para establecer los requisitos. En sus respuestas se menciona que se necesita ser niño o niña (algunas niñas de 4o. grado señalan que debe ser un niño/a que no sea alumno/a), presentar el acta de nacimiento y, en algunos casos, la boleta del año anterior para poder inscribirse a la escuela, comprar útiles y portarse bien.

Algunos alumnos y alumnas de estos grados consideran que también es necesario tener algún conocimiento, como poder escribir su nombre o saber leer y sumar un poquito. Para algunos niños/as esto se puede aprender en el kínder o lo puede enseñar la mamá y/o el papá en casa.<sup>19</sup>

La diferencia de estudiantes de 4o. y 6o. grado de primaria con alumnas y alumnos de secundaria es que los últimos señalan que para ser alumno/a se necesita ir a la escuela y realizar actividades escolares (como estudiar, aprender, hacer la tarea, etc.).

Por otro lado, es en 6o. grado de primaria y en secundaria donde el gusto o deseo (intencionalidad) por estudiar se menciona como requisito para desempeñar el rol, ya que, dice una niña: "si el alumno no quiere estudiar nació mas va a ir a hacerse 'menso' a la escuela" (a fuerza ni los zapatos).

Otra diferencia interesante es que mientras que para los niños de 4o. grado el requisito es tener la edad adecuada (5-6 años), para las niñas de 6o. grado y secundaria es tener ganas de estudiar y, especialmente en secundaria, superarse (ser alguien en la vida).

Mientras que en 4o. y 6o. grado aparece implícita la idea de que para ser alumno hay que ir a la escuela (ver apartado de definición y funciones del rol), en algunas alumnas de secundaria comienza a aparecer la noción de que lo único que hay que hacer es aprender, ya sea de un maestro/a, de otro alumno/a, de los padres o de cualquier otra persona.

<sup>18</sup> Esta pregunta no se planteó a todos los sujetos entrevistados, sólo a aquellos que no sabían que contestar a la primera pregunta o cuyas respuestas eran muy vagas.

<sup>19</sup> Generalmente se menciona a la madre. La figura del padre está ausente en el proceso de formación educativa.

En cuanto a la pregunta de quiénes, de entre bebés, niños, señores y viejitos, pueden ser alumnos se encontró que lo que le impide a un bebé ser alumno/a es que no sabe hablar, caminar (limitaciones físicas), leer, escribir (limitaciones intelectuales), razonar, pensar (procesos psicológicos), etc.; sin embargo, hay quienes aceptan que si puede ser alumno/a siempre y cuando crezca, que puede ir a una escuela para bebés (guardería), o que, responden sobre todo en secundaria, es alumno/a porque está aprendiendo a hablar, caminar, comer, etc. de su mamá o papá.

Sobre si un niño puede ser alumno/a todos los niños y niños entrevistados señalan que si porque, a parte de ir a la escuela, ya se desarrolla (crece) y sabe pensar, razonar, etc.

En lo que respecta a si un señor/a puede desempeñar el rol, la idea más difundida es que pueden ser alumnos/as de una escuela para adultos o nocturna.<sup>20</sup>

Algo que es interesante, aunque no sea una idea generalizada (la menciona un alumno de 4to. grado de primaria y dos estudiantes de secundaria), es que un señor puede ser alumno en su trabajo, ya que ahí tiene que aprender lo que tiene que hacer y cómo debe hacerlo.

Por último, y al igual que los bebés, el principal impedimento que no permite a un viejito ser alumno es que ya no puede hablar, caminar, ver, oír, etc. convenientemente, sólo que mientras que los bebés todavía no saben cómo hacerlo, a los viejitos ya se les olvidó.

Hay algunos alumnos, hombres, que consideran que a un viejito le daría vergüenza ir a la escuela porque los niños o niñas se burlarían de él. Hay, sin embargo, quienes dicen que si podría ser alumno, al igual que los señores, de una escuela para adultos si es que tiene deseos de aprender.

La conclusión que se deriva de lo anterior es que al principio (4o. y 6o. grado de primaria) los requisitos se basan la experiencia más próxima al sujeto, lo que se necesita para desempeñar el rol es lo que a ellos les pidieron (inventarse, útiles, ir a la escuela, etc.).

Para la mayoría de los niños y niñas de 4to. grado pareciera ser que lo que se necesita para ser alumno/a es eso, ser alumno/a.

En 6o. grado y secundaria, aunque sigue apareciendo esta idea, comienza a considerarse que también se necesita querer ser alumno, contar con los elementos intelectuales necesarios (razonar, pensar, comprender, etc.) y que para ser alumno o alumna no se requiere necesariamente estar en un proceso educativo formal o institucional (llámese escuela), sino que se pueden aprender muchas cosas en lugares diversos (esto último se menciona sobre todo en secundaria).

Por último, en cuanto a los "personajes" que pueden desempeñar el rol, aunque en secundaria y 6o. grado de primaria se da cabida dentro del proceso educativo a las personas mayores, parece ser que la idea que predomina es que todo tiene un espacio y un momento determinado, esto es, los niños, niñas y jóvenes

<sup>20</sup> La idea de la escuela para adultos varía en los distintos grados escolares, ya que mientras que para los y las estudiantes de 4o. y 6o. grado de primaria en dicha escuela enseñan a leer, escribir, sumar, etc. pero más fácil (las operaciones matemáticas son de menos cifras), es en secundaria cuando ya se empieza a tener una idea más clara, que implica que las personas que acuden a las escuelas para adultos pueden aprender lo mismo que ellos/as están aprendiendo en la secundaria.



pueden aprender cosas, los adultos (señores y viejitos) pueden utilizar el conocimiento aprendido pero no adquirirlo (véase el apartado sobre los requisitos para desempeñar el rol de maestro/a).

## 3er. Apartado

## DESEMPEÑO DEL ROL (FUNCIONES).

## DESEMPEÑO DEL ROL DE MAESTRO/A

Con el fin de conocer el rol o función que se le asigna al maestro o maestra dentro del salón de clases se preguntó:

- \* ¿Qué tiene que hacer un maestro/a?
- \* El maestro se puede equivocara? ¿Por qué?
- \* ¿Cómo es que el maestro sabe lo que le tiene que enseñar?

En cuanto al desempeño del rol, la idea generalizada presente en los tres grados escolares entrevistados, es que la función del maestro/a es transmitir conocimientos (véase apartado sobre definición), lo que confirma la idea de Hargreaves (1979) sobre el rol del maestro como instructor.

En cuanto a la noción del rol del profesor/a como mantenedor de la disciplina, (señalado también por Hargreaves como uno de los principales), esta sólo aparece en mujeres de 4to grado de primaria y de secundaria, con la diferencia de que mientras que en 4to grado el castigo es visto como la consecuencia "natural" de la mala conducta, en secundaria se le adjudica un valor, llamémosle "curativo", ya que el castigo es bueno porque con éste los y las estudiantes entienden que están haciendo algo mal y lo pueden corregir.

Por otro lado, hay niños y niñas que manejan la función o desempeño del rol en términos de interacción no académica (entiéndase transmisión de conocimientos), uno de lo que podría llamarse personal. Así, mientras que en 4to y en algunos alumnos/as de 6to grado de primaria dicha interacción se define en términos del comportamiento que el maestro/a muestra hacia el alumno/a (el profesor debe tratar bien a sus estudiantes), es en la mayoría de las niñas y niños de 6to grado y sobre todo de secundaria donde los estudiantes (hombres y mujeres) señalan y definen la interacción basándose en la relación del maestro/a con sus estudiantes, esto es, la función del profesor/a debe ser apoyar, motivar, escuchar, entender, etc. a sus estudiantes.

Por último, en cuanto a la función de evaluador, en 4to y 6to grado se consideran que el maestro debe calificar las actividades escolares (tareas, exámenes, etc.). En secundaria, menciona una niña, aparte del conocimiento, también tiene que evaluar el comportamiento y la participación del alumno.

Ahora bien, ya que se mencionó que la principal función del maestro/a, reconocida por los alumnos y alumnas, es la de enseñar, cabe resaltar que la idea predominante entre los y las estudiantes en general es que, para poder enseñar, los profesores/as tienen que haber pasado por un proceso educativo (véase apartado sobre los requisitos para desempeñar el rol) durante el cual deben haber obtenido conocimientos sobre lo que se debe enseñar.

Otra idea que también cobra peso es que el maestro o maestra sabe lo que tiene que enseñar porque tiene libros y/o cuadernos.<sup>21</sup> En secundaria se maneja la idea de programas de estudio, aunque no se tiene una idea clara de que son o quien los elabora.

Es interesante observar que en los tres grados estudiados existe la idea de que los profesores/as saben lo que hay que enseñar porque alguna vez (aunque algunos parecían no recordarlo) también fueron estudiantes lo que hace que al acordarse de lo que les enseñaron y de cómo los tutoraron "repitan" la misma historia con sus estudiantes.

Por último, es en secundaria donde aparece la concepción de que los alumnos y alumnas pasan por diversas etapas y que es de acuerdo a éstas que se tienen que diseñar los contenidos apropiados para cada una de ellas.

En cuanto a la pregunta de si el maestro o maestra puede equivocarse, sólo dos estudiantes (un hombre de 4o. grado y una mujer de secundaria) consideran que, debido a su conocimiento y preparación es imposible que el profesor o profesora se pueda equivocar (el maestro/a ya sabe todo).

Sin embargo, para la mayoría de los alumnos y alumnas los maestros/as sí se equivocan, debido a factores externos o fuera de su control (presión en el trabajo, problemas personales, interrupción de los alumnos/as, limitaciones físicas, etc.). Así, varios estudiantes de todos los grados señalan que los maestros/as se equivocan porque son, como todos, seres humanos que tienen derecho a equivocarse.

En 6o. grado y en secundaria se atribuyen causas internas o de procesos psicológicos (olvido, cansancio, stress). Otra fuente de error se encuentra, entre estudiantes de los tres grados escolares, en los problemas personales combinados con factores externos (si el maestro tiene problemas y los niños/as ese día están inoportunos, lo más seguro es que cometa varios errores). En 6o. grado y en secundaria donde se considera que la mala o deficiente preparación del maestro/a es la causante de los errores.

De acuerdo a los resultados encontrados, se puede concluir que la función más reconocida por todos los alumnos y alumnas sobre el rol del maestro es la de transmitir conocimientos (implicada también en la conceptualización de maestro/a y en los requisitos para desempeñar el rol, asociados 1 y 2), lo que Hargreaves (1979) llama "rol de instructor".

Es interesante observar que son pocos los alumnos y alumnas que aluden a la función o rol de "mantenedor de la disciplina", sin embargo, cuando hablan de lo que les toca hacer a ellos como alumnos, una función representativa es la de hacer lo que les ordenan (véanse apartados sobre el desempeño del rol del alumno y de autoridad y lo señalado por Sula, 1991). Esto tal vez se deba a que para los alumnos está implícito (internalizado) que ése es su rol principal (el maestro/a no le dice se los hace sentir).

De tal manera, se tiene que para que se pueda desempeñar el rol de instructor se necesita:

<sup>21</sup> En 4o. y 6o. hay alumnos y alumnas que piensan que los libros los hace una empresa, que los hacen otros maestros o maestras que saben mucho o que el profesor/a utiliza el cuaderno de su mejor alumno/a o los suyos propios de cuando era estudiante (y que su mamá tiene guardados), para saber lo que tiene que enseñar.

- Haber estudiado (véanse apartados sobre definición y requisitos para desempeñar el rol).
- Saber cosas, y
- Recurrir a los libros, cuadernos, programas de estudio, etc.

Aunque estas ideas están presentes en los alumnos y alumnas todos los grados escolares entrevistados, se puede observar que mientras que en 4o. y 6o. grado de primaria hay ideas "fantasmas" sobre el origen y construcción de los materiales de apoyo (como los libros y cuadernos),<sup>22</sup> es en secundaria donde se tiene más claridad sobre este aspecto (se dice que el maestro/a se basa en un programa de estudio y lo complementa con la información que el posee o investiga).

Por último, en cuanto a la idea del origen de los errores del maestro, la concepción de la mayoría de los alumnos y alumnas es que la fuente de las equivocaciones es algo que está fuera del control del profesor/a, sólo algunos alumnos de 6o. y secundaria señalan que los errores se deben a una deficiente preparación.

Esto es importante porque mientras que no se acepte que el maestro o maestra se puede equivocar porque no se preparó bien o porque su formación es deficiente, aparte de que las contribuciones o retroalimentación que los alumnos/as puedan hacer al desempeño del profesor/a, a la clase como tal y al mismo proceso educativo serán muy pocas, si no es que nulas, la formación de una conciencia y actitud crítica en el alumno y alumna será de difícil construcción.

<sup>22</sup> Una niña de 4o. grado de primaria tiene la idea de que la directora le da unas "citas" al maestro/a donde le escribe (indica) lo que tiene que enseñar.

## DESEMPEÑO DEL ROL DE ALUMNO/A

Para conocer las ideas acerca del desempeño del propio rol, esto es, de lo que a alumnas y alumnos les toca hacer dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se preguntó lo siguiente:

- ¿Qué tiene que hacer un alumno?
- ¿Un alumno puede saber más que un maestro? ¿Por qué?
- ¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? ¿Por qué?

Si en el apartado anterior (desempeño del rol de maestro/a) se señaló que el papel principal del profesor/a es enseñar, la idea generalizada de los alumnos de 4o. y 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria con respecto al desempeño de su propio rol es que su función es la de recibir lo que el maestro/a les quiera ofrecer (en otras palabras, aprender).

En la mayoría de las respuestas de los y las estudiantes se refleja la pasividad implícita en la conceptualización de sus funciones como estudiantes.

A excepción de muy pocos, la mayoría de las alumnas y alumnos consideran que tienen que aprender, estudiar, hacer la tarea, hacer lo que dice el maestro o maestra, ponerle atención, obedecerle, etc. Tal vez se podría argumentar que el aprender y estudiar implican actividad<sup>93</sup>, pero la triste realidad es que para los niños/as aprender significa (en casi todos los casos) aprender lo que el maestro/a dice que hay que aprender (memorizar), es decir, no es que el alumno/a quiera, es que el maestro dice.

Lo mismo sucede con estudiar, ya que para la mayoría de mujeres y hombres estudiar es volver a leer (cuando hay examen) lo que el maestro o maestra enseñó en clase. Aun cuando hay estudiantes que mencionan que un alumno/a tiene que esforzarse y participar en clase, tal esfuerzo y participación están supeditados al papel "activo" del profesor/a, así, el niño o niña tiene que esforzarse por entender lo que la maestra/o le dice.

Lo que se quiere dar a entender es que aunque se habla de participación, las respuestas dejan ver (implícitamente) que tal participación es pasiva, restringida a las condiciones y necesidades del profesor/a<sup>94</sup> y no una participación o esfuerzo activo donde el alumno o alumna piense que puede aportar algo al proceso educativo.

<sup>93</sup> En la investigación realizada acerca de términos asociados a la educación (op. cit.) en lo que respecta a los rubros de aprendizaje y alumno/a, los términos relacionados a la actividad o participación del estudiante aparecen con una frecuencia mínima que no llega a ser representativa, apareciendo éstos asociados sólo al término de aprendizaje sin que se consideren relacionados al de alumno o alumna.

<sup>94</sup> Un niño de secundaria considera que participa cuando le toca exponer un tema en clase.

Ahora bien, si la idea generalizada del desempeño del rol es la de recepción o ejecución de lo dispuesto por el maestro/a, se pueden observar ciertas diferencias en cuanto a la funcionalidad del conocimiento adquirido y de la "concentración" de conocimientos (quién es o la que sabe).

En cuanto a la funcionalidad del aprendizaje, se tiene la idea de que lo que se aprende sirve dentro de la escuela para pasar exámenes o contestar las preguntas del profesor/a (véase apartado de definición y requisitos para desempeñar el rol), sin embargo, en 6o grado de primaria y en secundaria se empieza a asignar el conocimiento una aplicación que va más allá del simple contestar preguntas, se dice que el alumno/a debe aprender para enseñar a otros (aunque sólo sean cuestiones de comportamiento) y para poder aplicar dicho aprendizaje (los conocimientos se utilizan para seguir estudiando o para aplicarlos en el campo laboral), no obstante, esta idea es compartida por una minoría de estudiantes.

En lo que respecta a la concentración del aprendizaje, indiscutiblemente, en la mayoría de los casos, el maestro o maestra es quien posee el conocimiento.

Hay estudiantes que consideran que un alumno o alumna puede saber más que el profesor/a pero cuando esté grande, haya estudiado y obtenido los mismos conocimientos que el maestro/a, que puede saber más de aspectos no escolares (como de juegos o del respecto hacia los demás)<sup>25</sup>, o la otra opción considerada es la de ser un niño/a "genial" (genius es quien sabe todo).

De tal manera si el alumno/a quiere saber más que el maestro o maestra tiene que estudiar más que él o ella (noción de futuro) o ponerse a estudiar lo de grados más avanzados (noción de igualdad), por ejemplo, un niño o niña de 4o tendría que ponerse a estudiar lo de secundaria.

A partir de 6o grado de primaria, y sobre todo en secundaria, es donde aparecen esbozos de una participación "activa" (que no se lleva a cabo) en la que si al estudiante le interesa complementar la información que el profesor/a proporciona, puede investigar más a fondo y obtener nuevos conocimientos. Es también en secundaria donde aparece la idea de que es gracias y debido a las condiciones actuales de enseñanza-aprendizaje<sup>26</sup>, que el alumno o alumna pueden tener más conocimientos que el maestro/a.

En cuanto a si un niño o niña podría tomar un papel activo asumiendo el rol de maestro o maestra (se transporta al sujeto/a al mundo de lo posible), la mayoría de los alumnos y alumnas contestan que sí, siempre y cuando exista una desventaja entre quien enseña y quien necesita una ayuda (uno tendría que saber cosas que otro u otra no).

En los tres grades escolares entrevistados se acepta que se puede ser maestra o maestro de otro alumno/a del mismo grade siempre y cuando se cumpla la condición anterior, o de grados menos avanzados,

<sup>25</sup> Para una niña de secundaria, un alumno puede tener más respeto y educación que el maestro. También señala que la idea de que un alumno pueda saber más de ciencia y cultura que el profesor le parece un "poco extraña" pero que, sin embargo, no la descarta.

<sup>26</sup> Se maneja la idea de que actualmente, debido a los nuevos descubrimientos científicos, los alumnos y alumnas aprenden más cosas y más rápido que lo que aprendieron los maestros/as cuando eran estudiantes.

dicen las niñas y niños de 4o. y 6o. grado, cuando la directora les mande a cuidar a quienes no tienen maestro/a.

La mayoría de las niñas y niños restringen el conocimiento que pueden transmitir al escolar (lo que los maestros o maestras enseñan), no es sino hasta secundaria que los alumnos y alumnas consideran que se pueden enseñar cosas que no tienen que estar necesariamente relacionadas a la escuela, aunque claro, hay un alumno que dice que "maestro maestro" no sería, sino que sólo estaría enseñando algo que otro estudiante no sabe, ya que existe la idea de que un estudiante no puede adoptar el rol de instructor o instructora porque no ha cumplido con un proceso educativo que se lo permita.

La conclusión que puede obtenerse de lo anterior es que los alumnos han adoptado lo que Hargreaves (1979), Coll y Muijs (1991) y Rosenthal et al. (op. cit.) señalan como el rol del alumno o alumna "ideal", donde se tiene que cumplir con lo que se espera (expectativas dicen Rosenthal et al. op. cit) de ella o el que aprenda y siga las ordenes del profesor/a.

Por otro lado, este apartado es un buen ejemplo de lo expuesto por Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1992) en las teorías implícitas, ya que cuando se transporta a la alumna o alumno al mundo de lo posible (de lo que podría ser real) y se le pregunta si un alumno/a podría ser maestra/a de otro alumno/a, hay una tendencia a observarse como más capaces de adoptar un rol, si no activo, si de iniciativa por involucrarse en el proceso escolar, restringiendo siempre todo (a excepción de algunos casos aislados), al contexto escolar, sin olvidar, sin embargo, que nunca se podrá realmente ser como el maestro/a.

#### 4o. Apartado

#### AUTORIDAD.

Con el fin de identificar las figuras escolares de autoridad reconocidas por las alumnas y alumnos entrevistados, así como las consecuencias de no "obedecer" las reglas o mandatos escolares, se plantearon las siguientes preguntas:

- \* ¿En la escuela quién te dice lo que tienes que hacer?
- \* Si no haces lo que te dicen ¿qué pasa?
- \* A la maestra/o/ directora/o/jefe de sector/inspector, etc. ¿quién les dice lo que tienen que hacer?
- \* Si no hacen lo que les dicen ¿qué pasa?

Los niños y niñas de los tres grados escolares entrevistados reconocen como figura directa de autoridad escolar (que les afecta directamente a ellos porque es quien indica lo que hay que hacer), a la maestra o maestro, seguida de la directora o director.

En los tres grados escolares entrevistados (y en concordancia por lo señalado por Castorina y Lenzi, 1991), pero sobre todo en 4o. y 6o., el origen de la autoridad es el ejercicio de la misma, esto es, los profesores/as dictan las reglas porque son quienes mandan, porque hay que obedecerles para aprender o porque los papás y mamá dicen que hay que hacer todo lo que se ordene en la escuela.

La noción de que la autoridad se adquiere por los conocimientos que se poseen y se transmiten, aparece en estudiantes de secundaria.

Por otro lado, algo que es interesante es que mientras que en 4o. y 6o. grado se otorga autoridad a las amigas y amigos porque dan consejos y pueden explicar mejor que los maestros/as (o porque, dice un alumno de 4o. grado, como hay algunos que reprobaban, ya saben lo que el maestro va a enseñar y, por lo tanto, pueden decirle al estudiante lo que debe hacer), en secundaria se habla de leyes que rigen las conductas y, al contrario que en 4o. y 6o. Grado de primaria, se considera que nadie puede decirle al alumno/a lo que debe de hacer, porque ya lo sabe<sup>27</sup>.

Ahora bien, en cuanto a la estructura jerárquica general de la escuela, los niños y niñas reconocen que existen otras autoridades que aunque no les ordenan o mandan directamente, si tienen poder ante la maestra o demás personal escolar.

<sup>27</sup> Los alumnos y alumnas contestan que ya saben que a la escuela se va a estudiar, aprender y a hacer lo que le diga el maestro/a.



Para establecer los niveles jerárquicos de autoridad, las y los estudiantes de los tres grados escolares, pero sobre todo en 4o. y 6o. de primaria, se basan en aquello que observan diariamente, ya que aunque hay quienes no distinguen bien a bien los niveles de autoridad, la mayoría señala que al maestro/a quien le dice lo que tiene que hacer es la directora/or (en secundaria se menciona a la subdirectora), quien a su vez tiene que seguir las ordenes del jefe de sector, inspector o jefe de zona.

En 4o. y 6o. grado se señala al "dueño" de la escuela (Castorina y Lenzi, 1991), como el encargado de establecer las reglas escolares, observar que se apliquen y aplicar las sanciones correspondientes a quien no las siga.<sup>28</sup>

Es en secundaria cuando la idea de autoridad como algo que trasciende al ambiente escolar comienza a desarrollarse, señalándose como responsables de establecer las reglas escolares a las instituciones gubernamentales (SEP, diputados, presidente) y a las leyes institucionales que rigen el comportamiento individual.

Cabe señalar aquí que aunque en 4o. y 6o. grado de primaria se menciona al jefe de sector, inspector y jefe de zona como los encargados de dictar las ordenes, no se les puede tomar como personajes de autoridad "extraescolar" debido a que las acciones de estos se encuentran dentro de la escuela y los niños/as "conviven" a diario con ellos.

También se preguntó a los niños y niñas entrevistados sobre las consecuencias que acarrea el no apegarse a lo establecido por las figuras escolares de autoridad. De acuerdo a lo que los alumnos/as contestaron se encontró que siempre que se desobedecen las reglas, tanto estudiantes como demás personal escolar tienen que sufrir ciertas consecuencias desagradables.<sup>29</sup> Para los alumnos/as las consecuencias van desde un simple llamarlo de atención,<sup>30</sup> castigo verbal, bajas calificaciones, mandar llamar a las madres o padres y decirles lo que su hijo o hija hizo o no hizo, hasta el castigo físico, la suspensión y, dicen sobre todo en secundaria, no obtener conocimientos (si te castigan sacándote del salón ya no te enteras de lo que el profesor/a enseña y no aprendes), lo que a su vez hace que el maestro/a se sienta mal porque no se valora su esfuerzo y dedicación y, como resultado de lo anterior un deterioro en la relación maestro-alumno.

Ahora bien, si el castigo para la alumna o alumno es bajarle la calificación, suspenderlo o reprobarlo, para la maestra o maestro es bajarle el sueldo (!!!) o correrlo.

<sup>28</sup> El dueño de la escuela es siempre una persona desconocida (nadie sabe quién es ni le han visto nunca, aunque hay quienes piensan que es el consejero de la escuela), que financió la construcción de la escuela, le puso nombre y se encargó de contratar a los maestros/as. En ningún caso se señala como dueño de la escuela a las instituciones gubernamentales como la SEP.

<sup>29</sup> Sólo hay un alumno de 6o. grado de primaria quien considera que cuando no hace lo que le indican no pasa absolutamente nada porque a la maestra se le olvida o ya después no se acuerda de lo que el alumno/a tenía que hacer.

<sup>30</sup> Llamar la atención se define como pedir explicaciones.

Las niñas y niños reconocen que así como ellos sufren las consecuencias de no seguir las reglas, también lo hacen la maestra/o, directora/or y demás personal escolar. Los castigos más socorridos son, como ya se mencionó, quitarles el empleo (corrilos) y llamarles la atención. Existen quienes consideran que cuando las autoridades escolares no siguen sus propias normas o reglas, les descuentan un porcentaje de su sueldo, les expulsan, que los maestros/as de los maestros/as les bajan puntos en sus calificaciones o que los alumnos/as no aprendan lo que deberían porque como el profesor/a no bajo a la punta donde se le iba a informar lo que tenía que hacer o enseñar, pues no se enteró y no sabe qué enseñar a sus estudiantes.

La conclusión que se puede obtener en este apartado es que la jerarquía tradicional (espontánea) presente en los alumnos de los tres grados escolares que formaron parte de la investigación, es la del maestro/a que manda y el alumno/a que obedece, ya que si se reconocen otras figuras de autoridad escolar no se relacionan directamente con el alumno/a.

En cuanto al origen de la autoridad parece encontrar fundamentos lo expuesto por Saha (1991) en cuanto a que el alumno/a al entrar a la escuela va con una historia cultural y familiar donde, gracias a lo que oye de sus padres, hermanos, otros adultos y merced de comunicación, así como de su experiencia de autoridad familiar, sabe que en la escuela va a tener que obedecer al maestro/a que es quien manda (véase apartado de requisitos y desempeño o funciones del rol).

Lo anterior se ve reflejado en los niños y niñas que responden que quien dice lo que hay que hacer es el profesor/a porque es más grande (adulto), es quien manda en la escuela o porque en su casa le dijeron que hay que obedecerle.

También se confirma lo expuesto por Castorina y Lenzi (1991) en cuanto a que la autoridad de los maestros y maestras es "adquirida" y, difiere del poder puro, porque la posibilidad de imponerse deriva de una autoridad constituida, distada del derecho de ordenar y esperar obediencia, en este caso los padres, madres o las prácticas familiares de autoridad con las que otorgan el poder a la autoridad escolar, o "preparan" al sujeto para obedecer.

Por otro lado, se pueden observar ciertas diferencias que es importante señalar, ya que mientras que en 4o. y 6o. grado de primaria la autoridad siempre está presente y se puede delegar en los compañeros, en algunos alumnos y alumnas de secundaria se comienzan a reconocer instancias normativas (SEP, leyes, gobierno) que trascienden el ambiente de la escuela o salón de clases; se fundamenta la autoridad en los conocimientos (preparación citan Castorina y Lenzi, op. cit.) de los maestros/as y es el único grado donde la ausencia de autoridad está presente.

Si se pudiera establecer una pirámide de jerarquía escolar sería la siguiente:

SEP  
Gobierno y Leyes<sup>31</sup>

Inspector  
Jefe de Zona y Jefe de Sector<sup>32</sup>

Directora/or  
(Subdirectora)<sup>33</sup>

Maestro o Maestra<sup>34</sup>

Adultos  
(como padres de familia, consejeros, prefectos, etc.)<sup>35</sup>

Alumna o alumno  
(junto con amigos y compañeros)<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Señalan estatutos y normas y rigen la conducta de todos.

<sup>32</sup> Ordenan a maestras/os y directores/as y obedecen al "jefe" o a la SEP.

<sup>33</sup> Le dice a la maestra/o lo que tiene que hacer y obedece al jefe de sector, inspector y jefe de zona.

<sup>34</sup> Obedece a la directora/or y hace que el alumno o alumna le obedezca.

<sup>35</sup> Le dicen al alumno/a cómo debe comportarse en la escuela.

<sup>36</sup> Obedece a todos los anteriores y/o aconseja a los compañeros o amigos.

## 5o. Apartado.

### EXPERIENCIA DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Las preguntas que se plantearon a los alumnos y alumnas para conocer la evaluación que hacían de su estancia en la escuela y de la relación mantenida con los profesores/as fueron las siguientes:

- \* ¿Cómo te ha ido en la escuela? ¿Por qué?
- \* ¿Cómo te ha ido con tus maestros? ¿Por qué?

En general, los niños y niñas consideran que en la escuela les ha ido bien y que se han llevado bien con sus maestros y maestras.

Llevarse bien con los maestros/as significa, para estudiantes de 4o. y 6o. grado de primaria, por un lado, hacer lo que el maestro diga (comportamiento/obediencia del alumno/a hacia el maestro/a), y por el otro, que el maestro no les pegue, regañe o castigue (comportamiento del maestro/a hacia el alumno/a). Es en secundaria donde la relación con el profesor o profesora (esto es, cuando el maestro/a platica con sus estudiantes de los problemas personales de los últimos, se ríe con ellos, les apoya y motiva), es la base para evaluar una grata estancia escolar.

Estudiantes que consideran que en la escuela les ha ido más o menos bien, o de plano mal, dicen que ha sido porque la relación que han mantenido con algunos de sus profesores/as no ha sido la ideal porque el comportamiento que ellos han mostrado como alumnos no ha sido el esperado y por eso les han bajado las calificaciones, suspendido o reportado.

Lo que se puede concluir en este apartado es que como dice Patricia Saffa (1991), lo importante para los alumnos es aprender y llevarse bien con los maestros (véase apartados de delinción y desempeño del rol), donde llevarse bien, para estudiantes de 4o. y 6o. grado, es hacer lo que diga el maestro o maestra para que no les castigue, grite o regañe, mientras que para estudiantes de secundaria significa que el profesor o profesora vea al alumno o alumna como un ente individual, con características y problemas propios y diferentes a los demás y, tomando esto en cuenta, se interese por el o ella, le ayude y motive. En palabras de Patricia Saffa:

"Al niño no le basta la eficacia de la enseñanza, también demanda cercanía." (1991, p. 17).



## CONCLUSIONES

En la construcción de lo real y lo posible, mujeres y hombres tienen que interactuar con todo lo que forma parte (gente, instituciones, medios de comunicación, prácticas culturales y sociales, etc.) de su entorno social y físico.

Para construir su propia representación del mundo, las personas cuentan con su experiencia o inexperience con el medio físico y social, con instrumentos o capacidades intelectuales (esquemas) que le permiten asimilar (anclar) y reconstruir (objetivar) la información que le proporcionan sus sentidos, otras personas, medios de comunicación, prácticas culturales y sociales, etc.

De tal manera, la realidad (nuestra realidad) es producto de una construcción mental y de una interacción social (con el grupo, cultura o sociedad, etc.).

En dicha construcción, todo lo que se recibe, se incorpora (a los esquemas de procesamiento de información existentes) de acuerdo a las normas y contenidos de las representaciones que gobiernan y dan forma a las interacciones sociales, y se da forma a lo que se llama representación de la realidad.

Además de la familia, una de las primeras fuentes de regulación e información social con la que se tiene contacto es la escuela.

En las prácticas escolares, según diversos autores, y concretamente en la interacción maestro-alumno, se reproducen, de manera implícita, gran parte de las prácticas de dominación y orden social, cuyo fin es preparar a las alumnas y alumnos para que puedan enfrentarse con las estructuras jerárquicas dominantes en el mundo social.

Así, durante la interacción escolar, y aún antes de entrar a la escuela, el niño o niña obtiene información que le permite construir (de acuerdo a su nivel intelectual y a las regulaciones sociales) la representación del papel que maestros y estudiantes desempeñan, o deben desempeñar, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo esto dentro de un contexto cultural específico matizado por una dinámica de interacción social muy particular.

## REPRESENTACIÓN MAESTRO-ALUMNO

### LAS IDEAS DE ESTUDIANTES ACERCA DEL ROL DE MAESTRO O MAESTRA.

A partir de las respuestas de los alumnos y alumnas de 4o. y 6o. de primaria y 2o de secundaria se pueden identificar las siguientes ideas generalizadas y comunes a los tres grados escolares acerca del rol del maestro o maestra:

Un profesor o profesora es

- \* Una persona adulta que transmite conocimientos (enseña)
- \* Quien ha pasado por un proceso educativo que le permite desempeñar el rol
- \* Quien posee el conocimiento, y
- \* La máxima figura de autoridad para el o la estudiante<sup>37</sup>

En general, la concepción de alumnas y alumnos de los tres grados escolares, acerca del rol de la maestra o maestro es la de instructor (Hargreaves, 1979).

El profesor o profesora es quien posee el conocimiento, ha estudiado para poder enseñar y decide lo que se tiene que hacer dentro del salón de clase (Castolina y Lenzi, 1991).

Aunque esta es la idea generalizada y compartida por la mayoría de las alumnas y alumnos que sirvieron de muestra para esta investigación, existen ciertas diferencias que se centran en los siguientes aspectos:

- \* Interacción Maestro-Alumno
- \* Proceso de Formación
- \* Transmisión de Conocimientos
- \* Autoridad
- \* Función o Finalidad de la Enseñanza

---

<sup>37</sup> Aunque también se reconoce a la directora o director como una autoridad escolar, la figura principal y más próxima para el alumno es la maestra o maestro. La directora o director es generalmente reconocida como quien dicta las reglas para el docente.

## Interacción Maestro-Alumno

Para las alumnas y alumnos de 4o. y 6o. grado de primaria, las características que definen la interacción hacen referencia al comportamiento de la maestra y maestro con la niña o niño, a diferencia de estudiantes de 2o. de secundaria quienes la definen en términos de la relación que se establece entre ambos.

Así, mientras que en 4o. y 6o. de primaria el profesor o profesora es quien se porta "bien" o "mal" con el alumno o alumna (les pega, quita, castiga, o al contrario, les tratan bien, los consiente, les da regalos, etc.), en 2o. de secundaria la interacción se define de acuerdo a la relación que se da (de apoyo, amistad, ayuda e interés por los problemas de los y las estudiantes.) entre maestros o maestras y sus estudiantes.

## Proceso de Formación

En 4o. y 6o. grado de primaria aunque se reconoce que se puede desempeñar el rol de enseñanza porque se ha pasado por un proceso educativo, no se sabe bien a bien en qué consiste dicho proceso (no saben qué es lo que debe estudiar un maestro/a) ni dónde se lleva a cabo (no saben en qué lugar se estudia la carrera magisterial). Hay una confusión en el orden y jerarquía de los niveles escolares. Es en 2o. de secundaria cuando se reconoce la sucesión y orden de los distintos grados escolares y donde aparece la idea de que para desempeñar el rol se puede estudiar la carrera magisterial o cualquier otra carrera universitaria.

Así mismo, mientras que estudiantes de 6o. de primaria y 2o. de secundaria establecen una relación directa entre los errores cometidos por el profesor o profesora y su formación educativa (si el maestro/a se equivoca es porque no se preparó lo suficiente o porque su preparación es muy débil), en 4o. grado de primaria se tiene la idea de que las fallas se deben a factores externos (el maestro/a se equivoca porque sus estudiantes le interrumpen, está cansado o cansada, tiene problemas personales, etc.).

## Transmisión de Conocimientos

Mientras que en 4o. grado de primaria se tiene la idea de que el maestro o maestra enseña porque ha cumplido con un proceso educativo que le da un "título" (enseña porque es maestro/a), en 6o. de primaria y 2o. de secundaria se considera que enseña porque tiene conocimientos que puede transmitir.

Para los hombres y mujeres de 6o. grado de primaria y 2o. secundaria no es que se puedan transmitir conocimientos por el simple hecho de haber obtenido un título de maestro o maestra, como consideran en 4o. grado de primaria, sino porque se posee un dominio del conocimiento que se pretende transmitir.

Por otro lado, mientras que en 4o. grado de primaria se tiende a conceptualizar a quien puede desempeñar el rol de instrucción en términos perceptibles (apariciencia física), en 6o. grado de primaria se



consideran los conocimientos que se poseen (que sepa cosas) y en 2o. de secundaria, a parte de los conocimientos, se toma en cuenta la disposición del maestro o maestra hacia las y los estudiantes (que le gusten, les tenga paciencia, les entienda, etc.), su experiencia y dominio del conocimiento así como la habilidad para transmitirlo.

Por último, mientras que en 4o. y 6o. grado de primaria la idea dominante es que el maestro o maestra se basa en libros o cuadernos para saber lo que debe enseñar, así como en su propia experiencia como estudiante, en secundaria de considera que se tiene que basar en las diferentes etapas del alumnado y en programas de estudio.

### Autoridad

Mientras que en 4o. y 6o. de primaria se reconoce como figura de autoridad escolar a la maestra, y como personaje secundario a la directora o director, en 2o. de secundaria se identifican también a la SEP y leyes que gobiernan los actos. Es también en este grado escolar donde se presenta la idea de la ausencia de autoridad (los alumnos/as dicen que no hay nadie que les diga lo que tiene que hacer).

En este rubro se confirma lo propuesto por Castorina y Lenzi (1991) acerca de que el origen de la autoridad es adquirido, ya que en 4o. y 6o. grado de primaria se reconoce que en la escuela quien dice lo que se tiene que hacer es la maestra o maestro, porque los papás dicen que hay que obedecerles, porque el dueño de la escuela así lo indica o porque, por ser mayores, son quienes mandan.<sup>38</sup>

En cuanto a las consecuencias de no seguir las ordenes establecidas por las figuras de autoridad, los niños y niñas de 4o. y 6o. grado de primaria hablan del castigo (verbal o físico) que se les aplica y piensan que si las maestras o maestros no siguieran las ordenes de sus superiores los podrían correr o bajarles el sueldo. Es en 2o. de secundaria donde surge la idea de que cuando no se obedece, no se obtienen conocimientos (si al estudiante le sacan del salón o le suspenden ya no puede asistir a clase y no aprende lo que ahí se enseña) y de que la relación maestro-alumno se deteriora porque el profesor o profesora piensa que no se está valorando su esfuerzo y se siente muy mal.

<sup>38</sup> Con respecto al origen de la autoridad, conviene recordar lo que dice Patricia Sola (1991) acerca de que el niño cuando llega a la escuela no llega en blanco sino con toda una carga de informaciones recibidas y de prácticas de autoridad familiares. es por eso que los niños y niñas consideran que los maestros (como los padres) ordenan lo que hay que hacer porque ellos o ellas (por ser adultos) son quienes mandan.

## **Función o Finalidad de la Enseñanza**

En 4o. y 6o. grado de primaria, mientras que algunas alumnas y alumnos consideran que lo que el maestro o maestra enseña no tiene un fin específico (se dice que el maestro/a enseña español, civismo, matemáticas, etc.) y otros u otras le asignan un fin inmediato (lo que el profesor/a enseña sirve para poder leer, escribir, sumar, contestar preguntas, pasar exámenes, etc.), en 2o. de secundaria comienza a formarse la idea de que lo que se enseña sirve para ser alguien en la vida, esto es, para conseguir un buen trabajo (maneja la teoría implícita de la movilidad social) y/o para seguir estudiando.

## **Las Ideas de Estudiantes Acerca de su Propio Rol**

Si la concepción generalizada del maestro o maestra es la de poseedor y transmisor de conocimientos, la del rol del alumno o alumna es la de receptor de conocimientos y ejecutor de lo ordenado por el maestro o maestra. En las ideas que comparten estudiantes de los tres grados entrevistados se pueden identificar los siguientes aspectos.

Un alumno o alumna es:

- \* Un niño, niña o persona adulta que pueda asistir a la escuela
- \* Quien recibe (aprende) conocimientos y
- \* Obedece las reglas establecidas por las profesoras y profesores

Los elementos que dan forma a las diferencias entre las concepciones de alumnos y alumnas de 4o. y 6o. de primaria y 2o. de secundaria con respecto al desempeño de su rol giran alrededor de los siguientes elementos:

- \* Características Definitivas
- \* Posesión de Conocimientos
- \* Papel Dentro del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y
- \* Funcionalidad y Aplicación del Aprendizaje

### **Características Definitivas**

Mientras que en 4o. grado de primaria para definir el rol se toman en cuenta elementos principalmente perceptibles (características físicas, de comportamiento, de rapidez o lentitud de aprendizaje, etc.), en 6o. grado de primaria, aunque se sigue esta pauta, también se hace mención a la intencionalidad.

del niño o niña por acudir a la escuela. Es en 2o. de secundaria donde aparte de elementos perceptibles e intención, se considera el esfuerzo en la realización de las actividades escolares, y los procesos psicológicos implícitos en la tarea de aprendizaje.

### Posesión de Conocimientos

La mayoría de estudiantes entrevistados considera que quien posee el conocimiento es el maestro o maestra. Es sólo cuando se les transporta al mundo de lo posible (de si un alumno/a podría saber más que un maestro/a o enseñarle algo a otro alumno/a) que aceptan que también podrían tener algo que aportar, lo

cual se explicaría por lo propuesto por las teorías explícitas ya que aunque no se comporten como tal, la idea implícita de las niñas y niños es de que ellos también podrían poseer algún conocimiento que transmitir.

Sin embargo, mientras que en el contenido de la mayoría de las respuestas de 4o. y 6o. grado de primaria la posesión o transmisión de conocimientos está restringida siempre a lo escolar (un niño/a podría enseñar más o menos lo mismo que el maestro/a), en secundaria aparece con más fuerza la idea de que existen conocimientos no escolares (como el respeto hacia las personas) que el alumno o alumna, a diferencia del maestro o maestra, sí posee.

### Papel dentro del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Como ya se mencionó al principio, la concepción generalizada es que la alumna o alumno es quien recibe los conocimientos que el profesor o profesora le transmite y quien tiene que obedecer lo que se le indica.

Las diferencias radican en que mientras que en 4o. y 6o. grado de primaria se restringe la recepción de conocimientos a lo escolar y al maestro o maestra como el encargado de transmitirlos, en 2o. de secundaria aparece la idea de que cualquier persona puede enseñar algo y que esto no tiene que ser necesariamente escolar.

Por otro lado, mientras que en 4o. grado de primaria se realizan actividades sin mencionar el por qué de las mismas, en 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria se asigna una intencionalidad a los actos (el niño/a va a la escuela a aprender y estudiar porque quiere hacerlo).

En cuanto a la participación del estudiante en el proceso educativo, en 4o. grado ésta no es ni siquiera mencionada, sin embargo, aunque en 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria, se habla de la participación del niño o niña en el proceso educativo, ésta está restringida a las necesidades del profesor o profesora (si le pide o no que participe).

Es sólo en pocos estudiantes de 2o. de secundaria donde parece existir la idea de una verdadera participación y se dice que el alumno o alumna puede complementar la información recibida en el salón de clases y expresar sus ideas y necesidades al profesor.

Por último, es en 2o. de secundaria donde existe la concepción de que el papel del alumno es asistir a la escuela para poder ser algo en la vida (seguir estudiando u obtener un trabajo).

### Funcionalidad y Aplicación del Aprendizaje

Como ya se señaló en el rol del maestro o maestra, la funcionalidad de lo que se enseña es, en general, inexistente.

En 4o. y 6o. grado de primaria, los pocos estudiantes que consideran que lo que se aprende en la escuela tiene una finalidad señalan que ésta es inmediata, lo que se aprende sirve para poder leer, hacer sumas, restar, pasar exámenes, etc., sin embargo no se tiene idea de para qué pueda servir todo eso.

En 2o. grado de secundaria se empieza a considerar que lo que se aprende en la escuela sirve para poder seguir estudiando (lo cual en realidad no implica una aplicación al mundo "real") o para poder ser alguien en la vida.

Si se pudiera establecer una analogía entre el desarrollo de las representaciones conceptuales propuesto por Aysenarín et. al. (1987), podría decirse que los elementos que dan forma a las ideas de los niños y niñas entrevistados se desarrollan de la siguiente manera:

En un primer momento (4to. grado de primaria) los elementos que dan forma a la concepción del rol maestro-alumno, no se incluyen en un todo, sino que se toman elementos específicos de acuerdo a un prototipo u objeto perceptual. Así por ejemplo, para las alumnas y alumnos de 4o. y algunos de 6o. grado un maestro es un señor que enseña y un alumno es un niño que aprende.

Por otro lado, aunque hay estudiantes de 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria que se pueden centrar en dos aspectos (se toman en cuenta el conjunto de características que definen al rol) la mayoría de las ideas de los estudiantes acerca del desempeño del rol siguen siendo de carácter prototípico basadas principalmente en lo visual o concreto.

Sólo en algunas de las concepciones de estudiantes de 2o. de secundaria, se pueden observar elementos que empiezan a dar forma a ideas de tipo más complejo o abstracto y en las que se está manejando el punto de vista del otro (en este caso el maestro/a) y de los fines y procesos de la interacción de enseñanza-aprendizaje.

Así, mientras que los alumnos de 4o. y 6o. grado pueden definir la interacción maestro-alumno basándose en el comportamiento externo (lo que se puede ver) de ambos -un maestro o maestra enseña y manda en la escuela y un alumno o alumna aprende y obedece-, y asignar como finalidad del aprendizaje el aprendizaje mismo sin ninguna aplicación práctica, lo que se aprende en la escuela sirve para poder leer, sumar, pasar exámenes, etc., en algunos estudiantes de 2o. de secundaria la concepción de la interacción esta hecha en términos de complementariedad, donde así como el profesor o profesora aporta algo, también

lo hace el o la estudiante y donde la finalidad de lo que se enseñan en la escuela puede tener una aplicación práctica.

Para finalizar este apartado cabe mencionar que estas diferencias se establecieron tomando en cuenta el contenido de las ideas, el grado escolar y el sexo de las alumnas y alumnos entrevistados, sin que se encontraran diferencias significativas relacionadas con el género.

Aunque no se realizó un análisis estadístico sistemático de las respuestas tomando en cuenta la edad de los y las integrantes de la muestra de estudio, no se encontró ningún indicador que pudiera sugerir diferencias relacionadas a dicha variable.

## IMPLICACIONES

Las ideas de la mayoría de las alumnas y alumnos que formaron parte de esta investigación dejan en claro que en la concepción del rol maestro-alumno, en términos generales, el papel dominante o activo lo tiene la maestra o maestro, mientras que el alumno o alumna se concibe como mero receptor del aprendizaje sin que sepa cuál es la finalidad del mismo.

Si se piensa que esta idea, manejada por la mayoría de los escolares (ya sean de primaria o universidad), ha sido y sigue siendo fomentada por las prácticas familiares y escolares y por la información recibida de diversas fuentes de comunicación, entonces tal vez pueda entenderse el porque de la apatía y pasividad del alumnado durante el proceso educativo.

Por otro lado, aunada a la concepción del rol maestro-estudiante se encuentra la idea de la finalidad o funcionalidad del aprendizaje. Es obvio que todos nosotros, en alguna etapa de su vida como estudiante, por más que ha tratado, no le ha encontrado ningún sentido o aplicación a lo que aprende, y esto porque nadie le dice a uno cómo se relaciona lo que se aprende con la vida común y normal, o cuando a alguien se le ocurre preguntar ¿y esto para qué sirve? la respuesta más común es que todo lo que se aprende sirve de algo.

Por lo tanto parece lógico que si una alumna o alumno piensa que su papel es sólo aprender lo que dice el maestro o maestra sin que sepa para que le pueda servir, entonces sólo estudie para pasar exámenes o sacar buenas calificaciones sin que se eliente o fomente un interés por desarrollar y aplicar los conocimientos obtenidos.

Tal vez haya profesores y profesoras a quienes lo mejor que les pueda pasar en el mundo sea tener estudiantes que nunca hablen ni cuestionen y acepten sin replicar todo lo que se les dice (sea verdadero y basado en hechos demostrables o sacado de la manga), pero seguramente también habrá quienes quisieran tener y formar estudiantes críticos y capaces de hacerse cargo de su aprendizaje, que sean capaces de cuestionar y enriquecer el proceso educativo.

Uno de los objetivos de esta tesis es aportar algunos elementos básicos que fundamenten la creación de un nuevo clima de aprendizaje, donde estudiantes, profesores, profesoras y demás personal escolar, se sientan capaces de aportar enriquecer y mejorar su desempeño en el proceso educativo.

Se parte del supuesto de que uno de los primeros pasos para renovar y mejorar la educación del país, es saber lo que tanto maestros y maestras como alumnas y alumnos piensan del rol que desempeñan y/o deben desempeñar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y para que de ahí se tomen las medidas necesarias para crear modelos o cursos de acción que permitan cambiar las ideas erróneas o alejadas de la realidad por otras que propicien un clima educativo más favorable y productivo.



## COMENTARIOS

El objetivo principal de esta investigación es conocer las ideas de alumnas y alumnos acerca del rol que ellos mismos y los maestros o maestras desempeñan.

Aunque se cumple con este propósito, este trabajo cuenta con algunas deficiencias que en posteriores investigaciones relacionadas al tema se podrían cubrir. Entre las deficiencias y posibles acciones para superarlas, se encuentran

- En esta investigación sólo se toman en cuenta las concepciones de los alumnos y alumnas, sin embargo sería interesante, si no es que necesario, averiguar las ideas de las maestras y maestros, para tener una visión más completa y objetiva de los elementos implicados en la interacción educativa alumno-maestro.
- Se tomaron en cuenta solamente tres niveles escolares (4o. y 6o. grado de primaria y 2o. de secundaria) pertenecientes a escuelas de educación pública. En futuras investigaciones sería conveniente que en la muestra de estudio se consideren más niveles escolares (preprimaria, primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores) y escuelas de educación privada y rural.
- Se parte del hecho de que las ideas (expectativas) del desempeño del rol de maestros, maestras, y estudiantes influyen el desempeño escolar por lo que sería necesario demostrar si esto es cierto o no y de que manera sucede.
- Por último, con respecto a la conformación de categorías de respuesta, éstas se llevaron a cabo sólo por una persona (yo) por lo que el factor de subjetividad está presente, para evitar esto convendría formar grupos de trabajo en el que se discutiera el contenido y establecimiento de las mismas.





## BIBLIOGRAFÍA

- \* Aguilar, J., Castañeda, M., Díaz, N., Díaz Barriga, F., Hernández, G., Hernández, S., Muria, I. y Peña, L. (1992). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo. *Revisión de Psicología Social* 7 (2). 175-193.
- \* Ayestarán, S., De Rosa, A. y Paetz, D. (1987). Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. En Paetz, D. (Comp.) *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 16-70). España: Fundamentos.
- \* Bourdieu, P. (1977). La educación como violencia simbólica: el arbitrio cultural, la reproducción cultural y la reproducción social. En Ibarrola, M. (comp.). *Las dimensiones sociales de la educación*. (pp. 141-148). México: SEP.
- \* Castorina, J. y Kaplan, C. (en prensa). *La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y la escuela en Bolivia*. Mención Honorífica de Tesis de Maestría. Argentina, Buenos Aires.
- \* Castorina, J. y Lonzi, A. (1991). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. *Anuario de Investigaciones. Subsecretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires*. 2: 45-57.
- \* Coll, C. y Mias, M. (1990). La representación mutua profesor-alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza-aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A. Y Palacios, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza Editorial.
- \* Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A. Y Palacios, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 315-333). Madrid: Alianza Editorial.
- \* Coll, C. y Solé, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Mias, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (Comp.) *El constructivismo en el aula*. (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- \* Delgado, G. y Barragán, V. (1995). *Diccionario semántico de términos asociados a la educación*. Mecanograma. Facultad de Psicología. UNAM.

- De Leonardo, P. y Guevara, G. (1990) *Introducción a la teoría de la educación*. México: Trillas.
- Del Barrio, C. (1990). *La representación de la salud y la enfermedad*. España: Anthropos.
- Del Barrio, C., Echeita, G., Martín, E. y Moretuo, A. (1988). Ideas previas de los alumnos: ciencias sociales. *Enciclopedia de la Educación*. 261-295. Barcelona: Planeta
- Delval, J. (1989) El conocimiento social. En Enesco, I., Linaza, J. y Tunel, E. (Comp.). *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 245-328). Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (1992) *El constructivismo y la adquisición del conocimiento social*. Conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Madrid
- Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. México: XXI.
- Doise, W. (1959) Constructivism in social psychology. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 19. 389-400.
- Evans, D. y McCandless, B. (1978). *Children and youth psychological development*. Illinois: The Dryden Press.
- Fuentes, M. (Comp.). (1985) *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*. México: SEP.
- Forns, M., Freixas, A. y Tradó, C. (1981) La representación mutua maestro-alumno en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía* No. 87-88. 26-30.
- Furnham, A. y Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En Jodelet, D. (comp.). *Les représentations sociales*. (Cap. 17). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ginot, H. (1981). *Maestro-alumno*. México: Pax
- Giroux, H. (1985). Educación, reproducción y resistencia. En De Ibarrola, M. (comp.). (pp. 151-159). México: SEP.

- \* Guillén, D. y Mesa, D. (1994). *Representación que tiene el niño de la escuela en distintos momentos evolutivos*. (Mecanograma). Curso de Doctorado. Sevilla
- \* Haireaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- \* Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendal.
- \* Jodelet, D. (Comp.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- \* Marrero, J. (1992). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Marrero, J., Rodrigo, M. y Rodríguez, A. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (Cap. 7). Madrid: Aprendizaje Visor.
- \* Marrero, J., Rodrigo, M. y Rodríguez, A. (Eds.) (1992). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 10-62). Madrid: Aprendizaje Visor.
- \* Moreno, M. y Sastre, G. (1980). *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. España: Gedesa.
- \* Moscovici, S. (1961). *Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Temis Básicos.
- \* Moscovici, S. (1968). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 18: 211-250.
- \* Mugny, G. y Pérez, J. (Eds.) (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. (pp. 17-44). España: Anthropos.
- \* Orellan, A. y González, G. (1991). *Representación social del SIDA en adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- \* Piaget, J. (1924). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires. Ed. Guadalupe.
- \* Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- \* Piaget, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- \* Piaget, J. (1945). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
- \* Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

- \* Piaget, J. e Inhelder, B. (1963). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- \* Piaget, J. (1977). *La construcción de lo real en el niño*. México: Grijalbo.
- \* Potter, J. y Litton, I. (1985). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*. Vol. 17. 81-90.
- \* Sala, P. (1991). *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Grijalbo.
- \* Semin, G. (1989). On genetic social psychology: A rejoinder to Doise. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 19. 401-405.
- \* Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

## ANEXO

## FORMATO DE ENTREVISTA

## AMBITOS DE INTERES

## 1. Definición del Rol Maestro-Alumno

- \* ¿Qué es un maestro?
- \* ¿Qué es un alumno?
- \* ¿Todos los maestros son iguales o diferentes? ¿En qué?
- \* ¿Todos los alumnos son iguales o diferentes? ¿En qué?
- \* ¿Qué características debe reunir un buen maestro?
- \* ¿Qué características debe reunir un buen alumno?

## 2 Requisitos Indispensables para Desempeñar el Rol Maestro-Alumno

- \* ¿Qué se necesita para ser maestro?
- \* ¿Qué se necesita para ser alumno?
- \* ¿Quién puede ser maestro? ¿Por qué?
- \* ¿Quién puede ser alumno? ¿Por qué?
- \* ¿Un bebé puede ser maestro? ¿Por qué?
- \* ¿Un bebé puede ser alumno? ¿Por qué?
- \* ¿Un niño puede ser maestro? ¿Por qué?
- \* ¿Un niño puede ser alumno? ¿Por qué?
- \* ¿Un señor puede ser maestro? ¿Por qué?
- \* ¿Un señor puede ser alumno? ¿Por qué?
- \* ¿Un viejito puede ser maestro? ¿Por qué?
- \* ¿Un viejito puede ser alumno? ¿Por qué?

## 3 Desempeño del Rol Maestro-Alumno (Funciones)

- \* ¿Qué tiene que hacer un maestro?
- \* ¿Qué tiene que hacer un alumno?

- \* ¿Un alumno puede saber más que un maestro? ¿Por qué?
- \* ¿Un alumno puede ser maestro de otro alumno? ¿Por qué?
- \* ¿El maestro se puede equivocar? ¿Por qué?
- \* ¿Cómo es que el maestro sabe lo que te tiene que enseñar?

#### 4. Autoridad

- \* ¿En la escuela quien te dice lo que tienes que hacer?
- \* Si no haces lo que te dicen ¿qué pasa?
- \* ¿Al maestro quién le dice lo que tiene que hacer?
- \* Si el maestro no hace lo que le dicen ¿qué pasa?

#### 5. Experiencia Durante el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

- \* ¿Cómo te ha ido en la escuela? ¿Por qué?
- \* ¿Cómo te ha ido con tus maestros? ¿Por qué?