

01087 4



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**REPRESENTACIONES PEDAGÓGICAS
DE ESTUDIANTES DEL NIVEL
LICENCIATURA SOBRE LOS
PROFESORES**

T E S I S
que para obtener el Grado de Doctor
en Pedagogía
p r e s e n t a

MIGUEL MONROY FARÍAS

Directora de tesis: Dra. Frida Díaz Barriga Arceo.

México, D. F. Ciudad Universitaria

2003



**FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS**



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.

Agradecimientos

Manifiesto mi más profundo agradecimiento a la Dra. Frida Díaz Barriga por su apoyo en la dirección del presente trabajo, al Dr. Mario Rueda quien ha compartido conmigo de manera desinteresada sus conocimientos, en éste y en otros proyectos.

Agradezco a la Dra. Concepción Barrón, a la Mtra. Martha Corenstein y a la Dra. Irene Muriá, su lectura esmerada y sus pertinentes sugerencias para enriquecer el trabajo, por su don de escuchar y su manera de persuadir.

Agradezco al Dr. Miguel Escobar y a la Dra. Georgina Delgado su respeto a las ideas aquí presentadas.

Dedicatoria

Dedico este esfuerzo con afecto a Mónica, quien con su entusiasmo me ha apoyado emocional e intelectualmente, a mis hijos Ana Verónica, Alejandro y Miguel quienes me han enseñado que la vida merece vivirse y a la pequeña Caro.

Con gran cariño agradezco a Ofelia Desatnik, a Paty y a Ofelia Contreras por su apoyo y por su amistad de siempre.

Con gran afecto para mis hermanos, hermanas, para la pequeña Citlali y en especial para File, extraño su presencia.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Miguel Mouron *foris*

FECHA: 14/01/07

FIRMA: [Firma manuscrita]

RESUMEN

El problema de estudio fue analizar representaciones pedagógicas de estudiantes universitarios. **La relevancia** del tema es debido a que las representaciones de los estudiantes influyen en sus percepciones, planes y acciones. Son su marco de referencia para actuar como aprendices. Las representaciones incluyen teorías implícitas, creencias, suposiciones, ideas, supuestos, intenciones, valores, intereses, actitudes, expectativas y concepciones. Una premisa fue que las representaciones han sido construidas a través de pautas de interacción social y asimiladas de manera personal. La comprensión de las representaciones exigió elementos teóricos desde la sociología del conocimiento y desde la psicología cognitiva.

Los propósitos del trabajo fueron analizar el sentido y significado sobre cómo consideran que los profesores los han motivado hacia el aprendizaje, sobre sus creencias de cómo ha sido su función como aprendices, sobre cómo se representan su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y sobre cómo consideran que han sido evaluados.

La investigación es un **estudio de casos** y fue analizada cualitativamente. Los datos se obtuvieron a través de una entrevista semiestructurada.

Los resultados. Los estudiantes suponen que sus profesores tienen debilidades pedagógicas, abusan del poder y tienen actitudes antidemocráticas.

Las conclusiones principales manifestaron un enorme desconocimiento pedagógico de los profesores lo cual no hace posible crear relaciones positivas para propiciar aprendizajes significativos. Habrá que escuchar las representaciones que tienen los estudiantes sobre cómo los profesores ejercen su función, con la intención de que estos mejoren su actuación.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. La construcción del conocimiento: sociología y psicología	7
a) Propuestas teóricas desde la sociología	8
Elementos históricos de la sociología del conocimiento	8
Durkheim y las representaciones colectivas	14
Husserl y la fenomenología	17
Mannheim, el historicismo y las ideologías	20
Mead y el interaccionismo simbólico	22
Goffman y el análisis microsociológico de la situación	25
b) Propuestas teóricas desde la psicología	31
Piaget y la sociología	32
Wallon y la integración de lo biológico y lo social	36
Vigotsky y los procesos sociales y mentales	40
Capítulo II. Las representaciones	50
a) Elementos teóricos de las representaciones	51
El sentido común y el sentido científico	53
Similitudes y diferencias entre teorías científicas e implícitas	54
Las representaciones: construcciones personales y sociales	56
El papel de las teorías en la conformación de las categorías	58
Conocimiento y creencia	61
b) El pensamiento pedagógico de los estudiantes	62
Las representaciones de los estudiantes como procesos de pensamiento: expectativas, percepción y motivación	64
Representaciones estudiantiles, su función como aprendices	71
- Las opiniones de estudiantes, estudios cuantitativos	71
- Las representaciones estudiantiles, estudios cualitativos	75
- Investigaciones de opiniones estudiantiles universitarios	80
Las representaciones ante el conocimiento académico	86
Capítulo III. La investigación	89
El problema de estudio	90
El propósito de la investigación	90
La metodología	91
El instrumento de investigación	93
Los participantes	95
La recolección de los datos	96
El análisis e interpretación de los datos	96

Capítulo IV. Las representaciones pedagógicas	98
a) La motivación	99
El concepto de motivación	100
Las representaciones de los estudiantes	104
Las representaciones sobre cómo motivan los profesores	105
¿Cómo se representan a los profesores que motivan?	108
¿Cómo representan a los profesores que desmotivan?	110
Representaciones sobre el favoritismo de los profesores	117
La manera como impactan los profesores que desmotivan	122
¿Cómo se hubieran evitado las desmotivaciones?	123
Los motivos de los estudiantes por seguir estudiando	124
¿Cómo afectan las condiciones socioeconómicas?	128
Aspectos para propiciar un clima de aprendizaje	133
b) Los actores: profesores y estudiantes	138
Las representaciones sobre la función de los profesores	140
La imagen social de los docentes	140
Las funciones que la sociedad espera de la profesión docente	142
¿Cumplen los profesores con las expectativas sociales?	148
¿Te gustaría ser docente? ¿por qué?	150
¿Qué función y estilo emplearías si fueras docente?	152
La función como estudiantes	155
¿Qué espera la sociedad de ti como estudiante?	155
Para ti, ¿cuál es la función de ser estudiante?	157
¿Cómo has sido como estudiante?	162
¿Qué obstáculos impiden cumplir tu función estudiantil?	164
c) Los procesos de enseñanza y de aprendizaje	173
Al inicio de las actividades	174
Durante las actividades:	183
- La participación en el aprendizaje cognitivo	185
- La participación en el aprendizaje de valores	193
La atención a la diversidad: estilos y ritmos de aprendizaje	198
¿Los docentes dominan los contenidos de enseñanza?	203
¿Se relacionan los conocimientos con tu trabajo profesional?	208
d) La evaluación	215
Elementos teóricos de la evaluación	216
¿Cuáles son los propósitos de la evaluación?	217
¿Qué estrategia ha sido la mejor para expresar el aprendizaje?	222
¿Cómo se dan a conocer los resultados de las evaluaciones?	228
¿Han sido justas tus calificaciones?	231
¿Qué proponen para que haya una <i>buena</i> evaluación?	235
Conclusiones	242
Referencias bibliográficas	259
Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada: Representaciones pedagógicas en alumnos de licenciatura	271

Introducción

El estudio de las representaciones mentales ha sido abordado por diferentes disciplinas científicas de las ciencias sociales, entre ellas, la psicología y la sociología. Cada una de estas disciplinas, orientadas por sus objetos de estudios, se ha aproximado a la comprensión del mundo de las representaciones logrando datos valiosos. A pesar de la cantidad y calidad de los resultados, no podemos desconocer que cada disciplina analiza sólo una parte de la misma realidad. La psicología considera que las representaciones son construcciones que se realizan en las personas, en tanto, la sociología estima que las representaciones tienen una determinación social. Tradicionalmente la psicología ha preponderado el estudio de la construcción de las representaciones en el individuo y en la sociología ha prevalecido la investigación sobre cómo las determinaciones de la sociedad propician la construcción de las representaciones. Esta manera de abordar el conocimiento ha sido una constante en la historia de los estudios sociológicos y psicológicos, pero ha generado una contradicción entre la sociedad y el individuo. También es cierto que coexisten en el ámbito de ambas ciencias, posturas teóricas radicales, en las que basta la sola explicación social o la mera explicación psicológica para dar cuenta de las representaciones, asimismo existen modelos teóricos que intentan resolver la contradicción aduciendo a la complementariedad entre sociedad e individuo. A los estudios sociológicos y psicológicos sobre el mundo de las representaciones se han sumado aportaciones valiosas desde otras ciencias sociales: la lingüística, la antropología, la filosofía, la economía, la historia, entre otras, y que analizaremos de manera tangencial, para comentar cómo contribuyen para entender aspectos pedagógicos.

En este trabajo, la reflexión, el análisis y la discusión sobre el pensamiento escolar de los estudiantes, se concibe como el cúmulo de **representaciones** pedagógicas que han construido a través de su historia académica. El mundo de las representaciones está integrado por *teorías implícitas*¹, *imágenes*, *creencias*, *suposiciones*, *nociones*, *ideas*, *intenciones*, *propósitos*, *proyectos*, *supuestos*, *hipótesis*, *valores*, *intereses*, *actitudes*, *disposiciones*, *constructos*, *expectativas*, *esperanzas* y *concepciones*. Este es el marco de referencia que media los *juicios*, las *decisiones* y *elecciones* de las *acciones* educativas en que se involucra el estudiante. Las representaciones configuran el marco referencial a través del cual los estudiantes visualizan y comprenden su función y la de los docentes en el contexto escolar.

Las representaciones, específicamente representaciones pedagógicas del alumno, son consideradas tanto como producto de la sociedad gracias a la interacción social y a sus prácticas sociales cotidianas que realizan los

¹ Cada concepto aunque comparte características también tienen su especificidad. En este trabajo los generalizamos, en cuanto a que son conceptos que dan cuenta del pensamiento pedagógico del estudiantado.

estudiantes, como a la internalización y construcción que ejecutan en el ámbito individual sobre el conocimiento de la realidad escolar. En este sentido, un supuesto central de nuestro trabajo es que las representaciones que los estudiantes tienen sobre el mundo escolar, han sido construidas en un contexto cultural (social) y han sido internalizadas de manera individual (psicología), por ellos. En el mundo de las representaciones, tanto el individuo como lo social son tomados en cuenta, como dos elementos que se complementan. Lo social y lo psicológico están presentes en la construcción y en la reconstrucción de las representaciones.

El análisis del pensamiento pedagógico del alumno tiene una influencia esencial en los procesos de aprendizaje, sin embargo, es una parte del contexto de la práctica educativa que no ha sido estudiado extensamente. Los programas de desarrollo profesional docente se han nutrido de valiosas aportaciones que la psicología, la pedagogía y la sociología han hecho con relación a los procesos de enseñar y aprender. La temática de los cursos de desarrollo profesional docente, las más de las veces, dan cuenta de lo que *hacen*, de lo que *dejan de hacer* o de lo que *deberían hacer* los profesores con relación a los estudiantes. Escasamente la temática de los cursos de desarrollo profesional docente se orienta hacia lo que *piensa* el alumno. Algunos ejemplos que enfatizan el *hacer* del docente desde propuestas teóricas y metodológicas, tanto **pedagógicas** como **psicológicas**, para que los profesores *hagan*, o sobre lo que *deberían hacer* para propiciar la participación activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son los siguientes (Monroy, 1998).

- En la planeación educativa. En los momentos de la planeación, se invita a los docentes para que no reduzcan la organización de la enseñanza y del aprendizaje en función de objetivos de aprendizaje, debido a que se generaría una planeación *cerrada*. Más bien se les persuade sobre las bondades que tendría una planeación *flexible*, como el dejar espacios para incorporar necesidades específicas de los estudiantes. Una planeación *flexible*, permitiría entre otros elementos, seleccionar actividades pertinentes de acuerdo al desarrollo de los estudiantes, con la intención de que construyan aprendizajes significativos.
- En cuanto a la motivación, los docentes aprenden que no bastan los premios y castigos, sino que habrá que persuadir al estudiante sobre la necesidad de asumir compromisos personales para su desarrollo humano. Los docentes aprenden sobre la necesidad de construir en el estudiante un autoconcepto y autoestima que les genere altas expectativas de aprendizaje.
- Sobre la diversidad de los estudiantes. En los cursos de desarrollo profesional docente se insiste en que éstos abandonen la idea de que todos los alumnos deben avanzar de manera homogénea y se les enseña que los estudiantes tienen estilos y ritmos diferentes de aprendizaje. Esto exige la necesidad de seleccionar actividades de acuerdo a la diversidad de los estudiantes. Aportaciones desde la psicología y la pedagogía, mencionan que para garantizar que así suceda, habrá que indagar las experiencias previas, y la calidad de estructuración de esas experiencias, para que el nuevo conocimiento pueda integrarse a los conocimientos que posee el estudiante. Tomar en cuenta al estudiante y a los

conocimientos con los que cuenta, permite establecer un puente entre lo que ya sabe y lo nuevo que habrá de construir. Si los docentes hacen que esto suceda en el aula, saben que estarán propiciando la posibilidad de que los estudiantes construyan aprendizajes significativos.

- Crear un clima favorable para la enseñanza. El docente también está enterado sobre la exigencia de crear un clima favorable y sobre la necesidad de propiciar condiciones para el establecimiento de interrelaciones adecuadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un clima favorable, puede derivar en una predisposición del estudiante hacia aprendizajes profundos y significativos. Los cursos de desarrollo profesional docente enseñan sobre qué hacer para que esto ocurra.

- Y entre otras aportaciones de la psicología y pedagogía que se ofrecen en los cursos de desarrollo profesional, el docente se enriquece del conocimiento de nuevas modalidades de cómo evaluar, qué evaluar y cuándo evaluar, incluso sobre la importancia de considerar su misma actuación como parte de la evaluación mediante la reflexión de su práctica educativa para considerar cómo propicia la construcción del aprendizaje en cada uno de los alumnos.

Sin duda estas aportaciones desde la psicología y de la pedagogía son valiosas y a éstas se suman otras que derivan **desde la sociología**, como:

- la *definición de la situación* de aprendizaje, con la intención de hacer mejores prácticas educativas,

- las funciones que se adjudican al *papel social* que deben asumir o dejar de asumir, tanto docentes como estudiantes,

- la *comunicación* que ha de hacer posible profesores y estudiantes,

- la importancia de las rutinas y prácticas en la *vida cotidiana* del aula,

- el *análisis institucional* para mejorar las actuaciones del quehacer educativo,

- los estudios sobre la *estratificación social* de donde provienen los estudiantes y, entre otras aportaciones,

- los conocimientos que se desprenden desde la microsociología o *etnografía* para estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde *abajo* y desde *dentro*.

La mayoría de las propuestas sobre todo desde la psicología y la pedagogía nos dicen lo que el docente *hace* o debe hacer en su práctica cotidiana y lo que los alumnos *hacen* o deben hacer, pero poco dicen de aquello que *piensa* el alumno y de su mundo de *representaciones, creencias, valores y deseos* que tiene sobre la actuación del docente y de su propia actuación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sabemos que los estudiantes también son actores de los procesos educativos y de la necesidad que tienen en la participación para la construcción del aprendizaje, por lo que el docente habrá no sólo de preocuparse y ocuparse de lo que *hacen*, sino también de lo que *piensan* los estudiantes. Habrá que escuchar las representaciones que tienen los estudiantes sobre la práctica del docente, de cómo perciben tal práctica. No basta reducir el conocimiento de las representaciones estudiantiles solamente a cómo y con qué nivel han construido el aprendizaje de los contenidos. Si deseamos introducir cambios importantes en el plan de estudios, en la planeación, en organización de

la enseñanza y en los mecanismos de evaluación, es esencial no pasar por alto los sistemas de teorías de creencias y de valores de los estudiantes.

Es preciso analizar el pensamiento pedagógico del estudiante, porque conocer las representaciones pedagógicas, psicológicas y sociales de los alumnos, puede orientar de manera más pertinente la comprensión de las decisiones y acciones que tomarán y ejecutarán los docentes. Analizar y reflexionar sobre el pensamiento del estudiantado, puede contribuir a propiciar mejoras en las formas de planeación, en la instauración de relaciones más adecuadas con los alumnos, en mecanismos de evaluación más inteligentes que eventualmente ayuden a menguar los grandes índices, no sólo de reprobación y deserción, sino de aprendizajes con escasa consistencia, aprendizajes demasiado superficiales y aprendizajes carentes de sentido y significado, lo que a su vez hace difícil que apliquen y vinculen los conocimientos en la vida cotidiana de manera exitosa. El estudio del pensamiento escolar del estudiantado puede ayudar a comprender mejor cómo y por qué el estudiante participa en las prácticas educativas. Es un tema que puede apoyar y enriquecer los programas del desarrollo profesional docente. El estudio de las representaciones estudiantiles puede ayudar a confirmar acciones que los docentes hacen en su práctica educativa, pero también a dudar de la eficacia de algunos supuestos que los profesores tienen sobre sus acciones educativas; puede propiciar una visión más certera del papel que los estudiantes desempeñan en la práctica educativa; puede enriquecer la labor docente al considerar cómo los estudiantes conciben la conducción de la enseñanza. El análisis de los procesos de pensamiento de los alumnos se ocupa del modo en que la enseñanza o los docentes influyen en aquello que los alumnos piensan, creen, sienten, dicen o hacen. Sin duda, los procesos del pensamiento pedagógico de los estudiantes tienen repercusiones en su rendimiento no sólo académico, sino en su desarrollo afectivo, moral, entre otros.

Con base en lo anterior, nuestro **problema de estudio** es analizar representaciones que han construido los estudiantes de su función como aprendices a través de la interrelación con los docentes.

Los estudiantes tienen sistemas de teorías implícitas y creencias susceptibles de influir en sus percepciones, planes y acciones; su pensamiento pedagógico tiene una influencia esencial en los procesos de aprendizaje, porque es su marco de referencia para su actuación en el aula. Toda innovación en las prácticas educativas ha de considerar los juicios, las expectativas y las actitudes de los estudiantes. Es esencial tomar en cuenta el pensamiento del alumno por la significación que le asigna a sus acciones y a sus actitudes ante el conocimiento y ante quien enseña. Atender al pensamiento de los estudiantes permite comprender por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden y en las actitudes que asumen ante lo aprendido. Consideramos que no basta que el docente centre su atención en los resultados y en la producción del conocimiento, es necesario ampliar la visión a procesos psicológicos y sociales de los estudiantes.

Si la **premisa fundamental** para el estudio del pensamiento pedagógico docente es asumir que los profesores son sujetos reflexivos, de igual forma habrá que tenerla presente cuando nos referimos a los estudiantes, ellos **son seres reflexivos que tienen juicios sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje**; ellos toman decisiones que eventualmente los encaminarán a acciones acertadas y pertinentes que asumirán con responsabilidad y compromiso; ellos generan rutinas dentro y fuera de la cotidianidad del aula más allá del conocimiento académico. Así pues, tanto el profesor como el alumno son agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan acciones mutuas.

En este trabajo se ha admitido que el pensamiento pedagógico del alumno, es un marco de referencia que está integrado por una serie de representaciones, de teorías implícitas, expectativas, creencias y valores, mediante las cuales significa sus acciones y las de sus profesores. Se asume que el estudiante tiene una actitud ante la escuela y ante el conocimiento, y entre otras, que es un sujeto que toma decisiones y compromisos.

El **objeto de estudio** es analizar representaciones pedagógicas de alumnos universitarios con relación a su papel de aprendices. La investigación esta encaminada a conocer, analizar y significar las teorías implícitas de los estudiantes en cuanto a sus concepciones sobre el aprendizaje y el papel que los docentes han jugado en estos procesos; sus representaciones sobre cómo las relaciones con los docentes han propiciado u obstaculizado el aprendizaje, sus actitudes ante el aprendizaje, sus expectativas de aprendizaje con relación a sus profesores; las teorías implícitas que han creado en cuanto a la evaluación educativa, cómo han sido evaluados, la manera como los docentes les comunican los resultados del aprendizaje, entre otros. De manera general nos interesa indagar cómo los estudiantes consideran que sus profesores propician el aprendizaje y cómo estiman que sus profesores evalúan el aprendizaje. En síntesis, procuramos analizar el sentido y significado de representaciones que alumnos de educación superior tienen sobre cómo los profesores los han motivado hacia el aprendizaje, sobre cómo ha sido su función como aprendices, sobre cómo se representan su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y sobre cómo consideran que han sido evaluados.

Se inició con la búsqueda de documentos bibliográficos para construir un marco teórico, para tener claridad sobre posturas científicas que han incursionado en la manera como se construyen las representaciones. Ejemplo de ello son la sociología, específicamente la sociología del conocimiento, y desde la psicología tanto la psicología social, la psicología cognitiva como la psicología educativa. El recorrido teórico continuó hacia una búsqueda de información sobre el pensamiento del hombre de la calle y el sentido común, el pensamiento científico, las concepciones sobre teorías implícitas, creencias, expectativas y actitudes. Estos elementos teóricos permitieron enriquecer la investigación, tanto en su aplicación como en su análisis de los resultados.

La **metodología** que guió la investigación fue a través de un análisis de casos. Se aplicó una entrevista semiestructurada a estudiantes de educación superior. El análisis de los resultados se realizó básicamente desde una orientación cualitativa, aunque se hacen breves referencias desde lo cuantitativo.

El **contenido capitular** se ha organizado de la siguiente manera. En el primer capítulo se presenta un análisis de disciplinas científicas que han contribuido a clarificar el tema de las representaciones. Se incluyen estudios sociológicos sobre la construcción del conocimiento y de la psicología social y cognitiva. El breve recorrido histórico de algunas posturas sociológicas tiene la idea de observar la riqueza de los planteamientos teóricos que ofrecen sobre la construcción de las representaciones sociales. Las aportaciones desde la psicología y la sociología, permiten comprender el significado y sentido de los resultados.

El segundo capítulo incluye un análisis sobre el conocimiento común y el conocimiento científico, las teorías explícitas, las creencias y actitudes y algunas investigaciones sobre las representaciones pedagógicas de los estudiantes.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología de la investigación, al instrumento de trabajo y a la forma en que se orientó el análisis de los resultados.

El capítulo cuarto muestra los resultados y el análisis de los mismos.

En el último apartado se ofrecen algunas conclusiones y comentarios sobre los alcances de la investigación y de algunas líneas de investigación que pudieran derivarse del tema que nos ocupa.

Capítulo I. La construcción del conocimiento en la sociología y en la psicología

a) Propuestas teóricas desde la sociología

Elementos históricos de la sociología del conocimiento
Durkheim y las representaciones colectivas
Husserl y la fenomenología
Mannheim, el historicismo y las ideologías
Mead y el interaccionismo simbólico
Goffman y el análisis microsociológico de la situación

b) Propuestas teóricas desde la psicología

Piaget y la sociología
Wallon y la integración de lo biológico y lo social
Vigotsky y el origen de los procesos mentales, en los procesos sociales

a) Propuestas teóricas desde la sociología

El estudio de las representaciones ha sido un espacio de encuentro común y de reflexión entre diversas ramas de la ciencia. La psicología social, la psicología cognitiva, la sociología clásica, la sociología del conocimiento, la sociología comprensiva, la filosofía de la ciencia y del lenguaje, la lingüística y la antropología, entre otras disciplinas, han compartido el estudio de la construcción del conocimiento. Ciertas barreras interdisciplinarias como el apego a los modelos teóricos del objeto de estudio de las propias disciplinas, han sido uno de los obstáculos para tratar el fenómeno según su naturaleza. Más de las veces se termina por parcializar tanto la investigación como los resultados al marco teórico conceptual de cada una de las disciplinas. En este trabajo que parte de problemas pedagógicos, habremos de acudir, para enriquecer el análisis y la interpretación a propuestas teóricas desde la psicología y la sociología. **Si asumimos que las representaciones individuales son síntesis de conocimientos basadas en la acumulación de experiencias personales, y que esas experiencias se obtienen en la interacción social** (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), el análisis teórico considerará, por una parte, posturas teóricas desde la psicología, las cuales mencionan que el individuo es el principal protagonista en la construcción de teorías gracias a sus capacidades cognitivas, pero a partir de su interacción con el entorno físico y social, por lo que también acudimos al análisis teórico de posturas desde la sociología que estiman que el conocimiento tiene un origen sociocultural y que es compartido por grandes grupos con la finalidad de proporcionar a sus miembros ideas, palabras, y percepciones sobre el mundo que les rodea. El presente estudio intenta evitar la dicotomía tradicional entre individuo y sociedad, y otras dicotomías que giran alrededor de ésta, como la realidad objetiva y la realidad subjetiva, el profesor y el alumno.

Elementos históricos de la sociología del conocimiento

La premisa fundamental de la sociología es que el conocimiento tiene un origen sociocultural. El conocimiento no es propiedad de mentes individuales, ni es el reflejo interno del mundo externo, el conocimiento es considerado como artefacto de las comunidades sociales. La transmisión del conocimiento se realiza en el transcurso de las actividades cotidianas, culturalmente significativas y está mediatizada por símbolos convencionales de naturaleza lingüística (**Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993**).

Una subdisciplina de la sociología, la *sociología del conocimiento*, término acuñado por **Max Scheler** en 1925, se ocupa de todo lo que una sociedad considera como *conocimiento* sin detenerse en la validez o no de dicho conocimiento. La tesis central de la sociología del conocimiento propuesta por **Berger y Luckman** (1994:13), es que *"la realidad se construye socialmente y que*

la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esta se produce”, e indican que “la realidad, es una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición en el sentido de que no podemos hacerlos desaparecer”, también mencionan que “el conocimiento es la certidumbre de que los fenómenos son reales y que poseen características específicas”. Con base en lo anterior la realidad es tal como los interlocutores consideran lo real, lo sea o no. La realidad humana es construida socialmente y el objetivo de la sociología del conocimiento es indagar esa construcción social de la realidad, analizando la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina.

Para **Remmling** (1982), *la sociología del conocimiento es una área de los estudios sociológicos dedicada a la investigación de las relaciones recíprocas que vinculan los procesos cognitivos y los productos mentales con los procesos sociales y la estructura social. La premisa metodológica principal de la sociología del conocimiento es la proposición según la cual se pueden contemplar extrínsecamente a los productos del pensamiento, y que ese hecho los revela como fenómenos que se hallan en relación funcional con diversas facetas de la realidad social.*

Berger y Luckman indican que históricamente la sociología del conocimiento se ha ocupado de la historia intelectual, en el sentido de historia de las ideas y sugieren que para una prehistoria de la sociología del conocimiento habría que acudir hasta **Protágoras de Abdera** (490-410 a. C.), quien mencionó que el hombre es la medida de todas las cosas. Sin duda es una postura propia del relativismo epistemológico, según la cual el individuo sólo conoce lo que percibe. En la historia de la cultura, también han estado presentes los pensadores subversivos, o intelectuales subterráneos, como les llaman Berger y Luckman, los cuales postulan una visión contrapuesta a la asunción del conocimiento de la realidad, desde el sujeto. Uno de ellos es **Georgias** (483-376 a. C.) quien señaló que nada existe, y que si existe algo el hombre no lo puede conocer; que si existe algo y puede ser conocido, no se lo puede comunicar a los demás. Y en épocas posmedievales, **Bacon** (1561-1626) con relación al método de investigación, aconsejaba al observador aproximarse al mundo físico despojado de todos los prejuicios susceptibles de deformar la realidad. Cuando Bacon decía que los esfuerzos científicos del hombre se hallan coartados por ilusiones y mentiras, tanto congénitas como adquiridas, se refería a las ideas y representaciones, a las falsas nociones que desfiguran el conocimiento científico, esto condujo a la teoría de los prejuicios. Quizá esto influyó para que los sociólogos franceses sometieran a todas las ciencias a la sospecha de deformación ideológica, y son sin duda, algunas premisas para postular la supremacía del conocimiento que parte de la experimentación, de lo objetivo y desconfiar del conocimiento subjetivo. **Locke** (1632-1704), también forma parte de la historia de la sociología del conocimiento. Analizó la validez y la naturaleza del conocimiento, y a su vez indicó, en su *“Ensayo sobre el entendimiento”*, que el pensamiento tiene límites *porque no llegamos más que a formarnos opiniones sobre el funcionamiento del mundo físico, a menos que se haga una demostración.* Intenta moderar el

debate al señalar que existe a la vez un conocimiento intuitivo y uno demostrativo, porque "*las ideas no son diques interpuestos entre el hombre y el mundo material*" (Belaval, 1976).

En épocas más recientes, con **Hegel** (1770-1831) encontramos la preocupación por los productos del pensamiento. El postuló la expresión del *espíritu objetivo*. En su libro *La fenomenología del espíritu* analiza la evolución fenomenológica del pensamiento para demostrar la estrecha relación entre el conocimiento y la existencia, poniendo en relación el desarrollo intelectual con la evolución histórica de la naturaleza y la sociedad. **Remmling** (1982), cita una frase de Hegel al respecto: "suceda lo que suceda todo individuo es hijo de su tiempo; de modo que también la filosofía es su tiempo aprehendido en forma de pensamientos. Resulta tan absurdo suponer que una filosofía sea capaz de trascender su mundo contemporáneo como lo es el pensar que una persona cualquiera pueda adelantarse a la época en que vive". **Dilthey** (1833-1911) también ofreció aportaciones al estudio de la sociología del conocimiento, consideró que las actividades mentales son más fáciles de comprender a través de la interpretación de sus manifestaciones externas en los documentos históricos, en las instituciones sociales, en los productos del arte (**Dilthey**, 1978). **Scheler** (1874-1928) interpretaría posteriormente el *espíritu objetivo* de Hegel, como *contenido significativo* incorporado en la materia o en las actividades sociales.

Los estudios de **Marx** (1818-1883) y **Engels** (1820-1895), también han contribuido al estudio del conocimiento. Un cuestionamiento expresado en el *Manifiesto Comunista*, (**Marx y Engels**, 1972), es un ejemplo de ello: ¿se necesita una intuición extraordinaria para comprender que las ideas de los hombres, sus opiniones, sus creencias, en una palabra la conciencia de los hombres, varía con cada cambio que se produce en las condiciones de sus existencias materiales, en sus relaciones sociales y en su vida social? Marx menciona también, que la conciencia del hombre está determinada por su ser social, y que el pensamiento humano se funda en la actividad humana, en el trabajo. El análisis que hace Marx de las ideologías, lo hace indicando que las ideas sirven como arma para intereses sociales y que construyen una *falsa conciencia*. Marx indica que la conciencia del hombre no determina su ser, sino el ser social determina su conciencia, ya que las ideas dependen de su posición social, de su realidad socioeconómica. Es una aseveración que, para algunos autores, ubica al sujeto como un ser pasivo. No estamos de acuerdo, porque lo social simplemente se impondría al hombre. Es el fundamento de la teoría de la reproducción y en contraposición surgirán a su vez, las teorías de la *resistencia*.

La importancia de **Comte** (1798-1852), en la historia de la *sociología del conocimiento* quedó manifiesta cuando postuló que hay una progresión de los estados mentales que se da en relación con los cambios en la estructura social. Comte insistió en que el origen, el desarrollo y la aplicación del conocimiento estaban determinados por las condiciones sociales. Al suponer la existencia de correspondencias mutuamente dependientes entre la estructura social y los estados mentales, supuso que a la organización social primitiva le correspondió

una mentalidad teológica en los individuos; que a la estructura social del feudalismo, correspondió un estadio metafísico del desarrollo intelectual, y que en la sociedad industrial, corresponde una mentalidad positivista.

La sociología positivista de **Durkheim** (1858-1917), dice **Remmling** (1982), vistió de respetabilidad científica la oposición de los intelectuales burgueses a la teoría marxista de la revolución social. La teoría del conocimiento sociológico de Durkheim se basa en la percepción comteana **de la existencia de relaciones interdependientes entre la estructura social y la conciencia social**. En este sentido, una de las principales contribuciones a la sociología del conocimiento consistió en hacer descripciones que demuestran la interacción entre la primitiva estructura social, el comportamiento religioso y el origen de las categorías lógicas básicas. Más adelante (página 14), extendemos algunos comentarios sobre las propuestas sociológicas de Durkheim.

Remmling (1982), menciona que el pensamiento social de **Scheler** surgió en la época en que el liberalismo y el positivismo del siglo XIX eran considerados por la juventud de fin de siglo como mezclas repugnantes de impotencia política, de insensibilidad social, de hipocresía moral y trivialidad intelectual y que hubo un culto a Nietzsche y demás "gurús" de la contracultura. Scheler se opuso tanto a Comte como a Marx, por considerar que sus propuestas teóricas eran degradantes y mecánicas. Fue un intelectual antiburgués y tuvo una visión idealista del hombre como ser espiritual, quizá influyó el haber sido hijo de madre judía y de padre protestante. Su vida estuvo llena de contrastes, Remmling (1982), menciona que Scheler fue un católico ferviente, y a la vez un difamador de la religión; un militarista germano, pero también un pacifista europeo. Ya se mencionó que Scheler acuñó el término de *sociología del conocimiento* con la intención de ocuparse de lo que la gente *conoce* como *realidad* en su vida cotidiana, y según, Berger y Luckmann (1994:39), no es más que *el estudio del conocimiento del sentido común de las personas*.

Mannheim (1893-1947) siguió la línea de análisis de **Scheler**. Puso de relieve la importancia central, metodológica y conceptual del historicismo para el establecimiento de la perspectiva de la sociología del conocimiento, de una realidad sociocultural caracterizada por el cambio omnipresente. Al igual que Hegel vio el mundo como una unidad comprometida en un proceso de transformación histórica continua. Más adelante (página 20), volveremos con este autor.

En Norteamérica **Parsons y Merton**, dos de los autores más representativos en estudios sociológicos, mencionan que si bien las ideologías y utopías son influidas por los intereses de clase y estratos sociales, las ciencias son autónomas, porque aunque la sociedad puede favorecer o no el desarrollo de la ciencia, no determina la organización interna ni el contenido del conocimiento científico, el cual se rige por sus propias normas. Berger y Luckman (1994:47) indican que éstos autores intentan ocultar que la ciencia sea un producto social y que haya sido construida por los humanos, sin embargo, ven como algo positivo en la obra de Parsons y

Merton, el mencionar que entre las dos grandes consignas de la sociología no hay contradicción entre ellas. Las consignas son: la expresada por **Durkheim** (1975), *los hechos sociales como cosas* y, la que postuló Weber, *tanto para la sociología como para la historia, el objeto de conocimiento es el complejo de significado subjetivo de la acción*. Estas consignas manifiestan la unión de lo social en sentido objetivo y de lo individual en términos subjetivos **Berger y Luckman** (1994:47).

Thomas William (1893-1947), se aproxima al estudio de la construcción social de la realidad. Thomas, también norteamericano pertenece a la llamada *sociología psicológica*. Mencionó que la sociedad no es una estructura sino un proceso y postuló un término central para el estudio del conocimiento: la *definición de las situaciones*, expresión enriquecida posteriormente por Goffman y por Schutz. *La definición de la situación surge de una continua negociación de perspectiva... Es decir, la realidad se construye socialmente* (**Timasheff**, 1986:276).

Blumer (1982), supuso que las ciencias sociales tienen como objeto de estudio los productos mentales de una conciencia humana existencialmente situada. Blumer, según **Schwartz y Jacobs** (1966), señaló que en las encuestas que se usan en los métodos cuantitativos se pierde la esencia de la vida social, porque el encuestador sólo ve cómo actúa la gente cuando habla con él, pero no revela cómo se comporta en situaciones concretas. Su postura fue contra lo que llamó *el cuantitativismo*, entendido como la actitud intelectual que favorece las descripciones estadísticas de los fenómenos sociales, y del supuesto de que uno conoce algo sólo cuando ha podido contarlos o numerarlos.

Las posturas teóricas de **Husserl** (1859-1938) y **Goffman** (1922-1982), también son aportaciones exitosas que nos aproximan al conocimiento de cómo el individuo construye su realidad social. El trabajo teórico de Goffman, entre otros aspectos denuncia tradiciones consagradas por el tiempo, normas, "verdades", y modos de pensar, y los acusa de ser otras tantas máscaras tras las que se ocultan los intereses establecidos de los grupos sociales. Más adelante extendemos el análisis de estos dos autores.

El objeto del estudio de la historia de la sociología, según **Timasheff** (1986:36), es *"descubrir a través de qué series de transformaciones sucesivas ha llegado gradualmente la especie humana, partiendo de un estado no superior al de las sociedades de los grandes monos, al punto en que se encuentra hoy la Europa Civilizada"*. Es notorio cómo este pensamiento sobre el desarrollo del hombre a través de la historia, coincide con la propuesta teórica de Piaget en el desarrollo ontogénico. Piaget se ocupa en descubrir a través de una serie de transformaciones sucesivas, invariantes funcionales, el individuo pasa de un estado inferior de pensamiento a otro superior.

Estudios aplicados desde la riqueza teórica y metodológica de la sociología del conocimiento ponen de manifiesto la influencia de las condiciones socioexistenciales en los procesos cognitivos y en la producción, distribución y consumo de productos mentales como: teorías, creencias, normas, valores,

motivos, actitudes. **Reemling (1982)**, menciona algunos ejemplos en donde se observa la determinación socioexistencial de las producciones mentales en las cuestiones educativas. Los ejemplos tienen en común la perspectiva de la sociología del conocimiento, pues aceptan la suposición de que los procesos cognitivos y las producciones mentales reflejan la influencia de las condiciones sociales. Los ejemplos que menciona Reemling son:

- investigaciones sobre la producción y distribución del conocimiento en los centros académicos;
- estudios sobre la dependencia de la actividad intelectual en relación con las propiedades estructurales y funcionales de las universidades;
- investigaciones sobre estudios intrainstitucionales acerca de la dependencia del intelectual respecto de la organización social académica;
- estudios sobre cómo la universidad moderna ha establecido una organización del conocimiento tal que se orienta fundamentalmente como una industria de servicios destinados al gobierno y al sector de los negocios;
- estudios sobre la dependencia del sistema académico respecto del sistema económico;
- estudios que alejan al investigador de empeños intelectuales tales como el pensamiento innovador y la crítica social;
- estudios sobre cómo los académicos tienen como única motivación, la de medir y manipular la capacidad de los alumnos para promover el orden y la estabilidad y para asegurar la continuidad del desarrollo del sistema económico y político establecido.

La sociología del conocimiento es una postura teórica que permite analizar cómo los estudiantes se van apropiando de representaciones pedagógicas a través de su interacción social con los docentes y los compañeros. Considerarla en las investigaciones educativas puede contribuir a la posibilidad de crear relaciones positivas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; los resultados pueden utilizarse para correlacionar la posición social y los estilos cognitivos de aprendizaje y, entre otras cosas, pueden hacer visibles las representaciones académicas que los estudiantes han construido en su historia académica, como sería el caso de la presente investigación.

A continuación extendemos nuestros comentarios sobre las propuestas de Emilio Durkheim; Edmond Husserl; Karl Mannheim; George Herbert Mead y Erving Goffman, autores que desde nuestro punto de vista dan cuenta de la importancia de **lo social en la construcción de las representaciones**. Por supuesto que hay otros puntos de vista, otros autores que para algunos investigadores pueden tener valiosas aportaciones, incluso mejores. Nosotros nos adherimos a estos autores por su manera de interpretar y significar la realidad, y porque desde nuestro punto de vista pueden enriquecer de mejor manera el análisis de las representaciones de los estudiantes.

Durkheim y las representaciones colectivas

Durkheim (1975), mencionó que todo lo que el individuo puede concebir o incluso observar de expresable no es de origen individual sino social. Todo lo que el individuo puede concebir es un bagaje que recibe de la sociedad, de su sociedad. En efecto, Durkheim ve que las creencias no pertenecen más que a ciertos medios sociales, ellas hacen que el grupo exista, son su lazo, su razón de ser fundamental. Los conceptos individuales no son más que la expresión de la comunidad y, si más tarde, en el desarrollo humano, los individuos aparentan tener ideas más personales, en realidad eso sigue siendo una ilusión. Durkheim, según Wallon (1965), consideraba que todo lo que puede expresarse mediante el lenguaje, las maneras de sentir, son de origen colectivo. Fue un autor que aplicó la teoría sociológica del conocimiento en los procesos cognitivos y en la formación de actitudes y creencias primitivas.

La sociología del conocimiento de Durkheim postula que las categorías del pensamiento, por ejemplo de espacio y tiempo están trazadas por su vida social y que otros tipos de clasificación también tienen origen social, aunque ahora nos parezcan divorciadas de los orígenes sociales. Menciona de manera contundente, que no sólo son transmitidas por la sociedad, sino que han sido creadas por la misma sociedad. La sociedad, dice, es decisiva para la génesis del pensamiento lógico a través del cual formamos nuestros conceptos, de lo cual nuestro pensamiento está hecho (Remmling, 1982). Expresó que las divisiones temporales en días, semanas, meses y años, corresponden a períodos de ritos, fiestas y ceremonias y que el calendario expresa el ritmo de las actividades colectivas y, al mismo tiempo tiene la función de asegurar sus regularidades. Gracias a la distancia del tiempo podemos decir que **Durkheim tiene debilidades al establecer de manera unilateral el origen social de las categorías del pensamiento, pero es pionero en contribuir al estudio de las correlaciones entre sistemas específicos de pensamiento y sistemas de organización social.** Aún cuando uno rehúse aceptar la proposición de que las nociones de tiempo y espacio tienen su origen social, lo cierto es que concepciones particulares de tiempo y espacio en una sociedad y en un tiempo determinados derivan del contexto cultural específico y, sabemos que éstas y otras categorías no son invariables y universales, adoptan la forma de la estructura de la sociedad y se modifican a medida que ésta cambia. Al igual que Kant, afirmó que las ideas existen como categorías a priori, por medio de las cuales la experiencia penetra en la mente. Durkheim lo aceptó, al mencionar que las ideas existen antes que cualquier individuo determinado y, para fundamentarlo hizo el siguiente cuestionamiento: si los individuos sólo elaboran representaciones personales ¿cómo existen conceptos universales que son comunes a todos? El planteamiento de Durkheim constituye una auténtica reflexión desde la sociología del conocimiento, muy útil para comprender el concepto de representación social (Rodríguez, Rodrigo y Marrero, 1993).

En cuanto a los *patrones* de interacción social, Durkheim postuló que éstos determinan variaciones correspondientes en el comportamiento y en las creencias de la gente; y que la interacción social, la duración y la frecuencia de los contactos tienen profundos efectos sobre sus ideas y sentimientos morales, sobre todo cuando la *densidad social*² es alta (Collins, 1996). Encontramos la constante de que la sociedad determina al individuo. La estructura social, dice, produce un efecto moral y emocional en los individuos, debido a que las ideas no determinan la estructura social, sino que en realidad ocurre lo contrario. Las ideas, señaló Durkheim, son eficaces precisamente por su carácter social, porque les recuerdan a los individuos cuál es el grupo al que pertenecen y dónde está enfocada su lealtad. A este tipo de ideas les dio el nombre de *representaciones colectivas* y las definió como partículas cargadas que circulan entre la gente y se alojan por un tiempo en las mentes de los individuos. Las ideas, mencionó, se producen y se cargan de significado social en los *sitios* y en los momentos en que tienen lugar los *rituales* sociales, los individuos se llevan consigo esas ideas, las intercambian con otros en sus conversaciones y las usan como guía de su propio pensamiento y sus decisiones personales.

En nuestra investigación, encontramos resultados que podrían ser explicados desde este argumento, sin embargo, consideramos que hace falta la acción individual, es decir, el sentido y el significado que cada estudiante imprime a su experiencia social. Durkheim consideró que los *rituales* son el mecanismo que produce ideas cargadas de significado social. Un *ritual*³, mencionó, es un tipo de configuración particular de seres humanos que enfocan su cuerpo, su atención y sus emociones de un modo específico (Remmling, G., 1982). Su teoría del ritual surge de los estudios que realizó sobre comunidades primitivas. La sociología de Durkheim está íntimamente ligada a la sociología de la religión⁴. La religión, indicó, es como una poderosa fuerza moral que subyace en todo el resto de la sociedad. En sus investigaciones sobre la religión, por supuesto, también encontró relaciones funcionales entre los sistemas de creencias y pensamientos delineados por la estructura social. Nos creemos seres racionales y amos de nuestro propio destino, mencionó Durkheim, pero la verdad es que nuestra racionalidad misma nos ha sido dada por la estructura social donde vivimos, una estructura que nos modela para que pensemos de un modo específico y no de otro (Collins, 1996).

Las **representaciones colectivas** en Durkheim, mencionan Rodríguez, Rodrigo y Marrero (1993), incluyen no sólo las categorías científicas, la religión y los mitos, sino cualquier tipo de idea o emoción que ocurra en una comunidad. Durkheim (1912), mencionó que en la medida en que el individuo pertenece a la sociedad se trasciende a sí mismo, tanto cuando piensa como cuando actúa.

² Densidad social se refiere a la abundancia y complejidad de interacciones sociales.

³ El concepto de *ritual* lo retomará Goffman, en su libro *El ritual de la interacción*.

⁴ Su padre perteneció a una gran dinastía de rabinos, en la adolescencia una profesora lo introdujo al catolicismo, sin embargo, gran parte de su vida fue agnóstico.

Un aspecto relevante para nuestro trabajo es que su teoría se aplica tanto a la macroestructura social como a las microinteracciones. En actuales análisis *micros*, la división entre ambos niveles de análisis queda separada, y algunas propuestas teóricas apenas tienen pocas cosas útiles que decir sobre la macroestructura y a veces niegan incluso su existencia. En Durkheim hay una relación entre las estructuras sociales históricamente localizadas y las estructuras mentales, sin embargo, aunque buscó un análisis sociopsicológico, hizo más hincapié en lo colectivo que en el nivel individual.

El modelo de Durkheim mostraba ya cómo la sociedad se imponía desde el exterior y cómo ejercía restricciones externas y creaba ideas y sentimientos colectivos. En épocas más recientes **Moscovici**, desde la psicología social, retomará las propuestas de Durkheim y desde un estudio sociológico, **Bourdieu y Passeron** se sitúan también en esta línea de análisis. Estos autores indican que en los procesos educativos está presente la determinación social y que se manifiesta como violencia simbólica, *"toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural"* (Bourdieu y Passeron 1998:45). En efecto cuando Durkheim se refirió a la educación, mencionó que *"cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza, por lo general, irresistible. Resulta baladí, el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo desearíamos; existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos y, si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Estos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas. Que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso; tanto en el uno como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. Por lo tanto, existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias, que contienen las veleidades de disidencias"* (Durkheim, 1975:47). En este mismo sentido, como ya lo vimos, Hegel expresaba: suceda lo que suceda todo individuo es hijo de su tiempo; también la filosofía es su tiempo aprehendido en forma de pensamientos, por lo que resulta tan absurdo suponer que una filosofía sea capaz de trascender su mundo contemporáneo como lo es el pensar que una persona cualquiera pueda adelantarse a la época en que vive.

Durkheim al igual que Comte trató de glorificar la solidaridad social, pero también de mantener la división de clases. No dudó en mencionar que sólo puede existir orden social cuando las masas sean obligadas a contentarse con su suerte y, que las masas han de estar convencidas de que no tienen derecho a poseer más de lo que poseen, y para ello es imprescindible que exista una autoridad cuya superioridad sea reconocida por ellas y les diga qué es lo justo (Durkheim, 1975). Al poner énfasis en mantener el orden social y la solidaridad, los procesos mentales deben reflejar ante todo las necesidades de la sociedad en lo que respecta a su estabilidad y perpetuación. Su postura es una tentativa de percibir

la correspondencia existente entre las ideas y la estructura social (Remmling, 1982).

Cuando este tipo de ideas se aplica a la educación, el resultado es poco agradable, porque las representaciones mentales que ha de impulsar la escuela son que el estudiante sea sumiso ante la autoridad, que acepte el poder ilimitado del profesor pues representa a la sociedad. Si la sociedad y, la escuela como representante de ella, tiene la misión de educar a los individuos, éstos están obligados a adaptarse a ella. Wallon (1981), de manera crítica menciona que desde Durkheim el objetivo de la educación es la acción que los adultos deben ejercer sobre la juventud para transmitirle la herencia de sus antepasados, para darle las ideas y las costumbres que le permitirán adaptarse mejor a la sociedad cuyo relevo va a asumir, la educación es entonces la supervivencia del pasado. Durkheim, continuamos retomando a Wallon, es la representación de una educación autoritaria, propia de una casta determinada que quiere mantener por este medio sus atributos sociales o su prestigio. De esta concepción de educación se siguen determinadas consecuencias pedagógicas. Corresponde al maestro dar a conocer la verdad. Lo hará apoyándose en textos que, según la época, serán libros sagrados o simples manuales, cuyo mensaje guardará no obstante un decisivo valor ortodoxo. La enseñanza será fundamentalmente dogmática. Supondrá la docilidad de los discípulos y la autoridad del maestro. Las iniciativas de los alumnos serán tenidas como origen de herejía o de error. En el menor de los casos se presentarán como un ataque a las prerrogativas y el prestigio del maestro. El análisis de los datos de nuestro trabajo, confirmarán que las experiencias de algunos estudiantes han propiciado representaciones pedagógicas de ciertos profesores cuya función es la de ejercer un poder ilimitado, en vez de atender al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, en vez de propiciar su desarrollo como personas autónomas, en vez de atender a las necesidades intelectuales y afectivas de los estudiantes.

Husserl y la fenomenología

Husserl fue filósofo y quizá por esto, sus aportaciones a la sociología son consideradas por algunos sociólogos como tributos periféricos a las corrientes sociológicas, sin embargo, algunas de sus propuestas para acceder al conocimiento de la realidad social siguen vigentes y son recuperadas sobre todo por investigadores desde la etnometodología. Husserl le dio una nueva dimensión a la tradición teórica llamada fenomenología, la cual tiene un largo linaje en la historia intelectual alemana, (Jeffrey, 1995). El también alemán Hegel con su texto *fenomenología del espíritu*, sin duda, influyó en Husserl. Para **Hegel** lo absoluto (la esencia, en Husserl), era cognoscible y mostró el camino que el espíritu ha recorrido a lo largo de la historia para evidenciar cómo lo absoluto está presente en cada momento de la experiencia humana (Dartigués, 1981).

Remmling (1982), menciona que **Husserl** fincó las bases para comprender las *totalidades significativas* de la vida interna de la interacción social y de los grupos

sociales. Una de las mayores críticas que hizo a los teóricos del *interaccionismo simbólico*, fue que éstos sólo ven la superficie de la interacción, y aunque hacen una interpretación, no examinan la interacción de manera cercana. Argüía también que la falla de las ciencias empíricas es el hecho de que se basan en el método *naturalista* (positivista), y que suponen que existe un mundo al cual podemos observar para hacer generalización por inducción (Collins, 1996). Al considerar que la filosofía estaba impregnada por el positivismo, **Husserl** buscó renovarla y volver a los *datos inmediatos a las cosas mismas*, a los hechos últimos para analizarlas, valorarlas y describirlas y llegar a la esencia de los *fenómenos*. En otras palabras, según Jeffrey (1995), debemos preguntarnos si lo que vemos y oímos fuera de nosotros mismos de veras existe al margen de la apariencia.

Un fenómeno es entendido como un dato de la experiencia, como lo son el color, el sabor, el sonido, los sentimientos, en fin, todo aquello que se ofrece a la conciencia; la actitud fenomenológica es una actitud de *un espectador puro* (Xirau, R. 1995). Para Husserl el error del conocer ha sido el aceptar toda suerte de hipótesis y de prejuicios. La primera actitud del fenomenólogo es suprimir todas las presuposiciones. Es una especie de pensar de nuevo, de olvidar las interpretaciones anteriores y ver las cosas *cara a cara*, *ver las cosas mismas*, (Xirau, J. 1940). Los estudios de las representaciones sociales, de las creencias y entre otros de las emociones se beneficiaron de estas propuestas de Husserl, como es el hecho de que el investigador se aproxime al *fenómeno* no para verificar ni para comprobar una serie de hipótesis, sino para conocer el comportamiento del fenómeno mismo. **Los estudios microsociológicos, etnográficos**, llevan esta orientación, observar los fenómenos desde *dentro* y desde *abajo*, no para verificar o explicar, sino para comprender y develar significados y sentidos de las acciones de la vida cotidiana, por lo tanto, el conocimiento de los fenómenos ha de dirigirse a la descripción más que a la explicación. Aunque habrá que llegar a la esencia del fenómeno, Husserl mencionó que primero tendrá que dirigirse a la *presencia* del fenómeno (Jeffrey, 1995). Uno de los principios básicos de la fenomenología en el análisis de las representaciones implica percibirlas desde el punto de vista de la *intención* que la anima y, por consiguiente, de aquello que la hace propiamente humana. Husserl, retomó el concepto de *intencionalidad* de Brentano, quien la definió como la actividad de la conciencia que tiende hacia el objeto de conocimiento. No la reduce ni la entiende como una intención vinculada con el aspecto moral de las acciones, más bien, como un conocer que se dirige, que *tiende*, hacia el objeto, para ver todos sus distintos aspectos, y de este modo llegar a la totalidad del objeto. Dirigirse hacia una comprensión del fenómeno de los actos humanos es develar, revelar la intencionalidad de esos *fenómenos*.

La fenomenología se opone tanto a los sistemas especulativos como a los naturalistas o positivistas, porque los primeros excluyen todo conocimiento que procede de la acción manifiesta, y porque los segundos abordan el objeto de conocimiento como si tratara de un objeto mismo, confundiendo el descubrimiento de las causas externas de un fenómeno con la *naturaleza* de dicho fenómeno, esto sería una fenomenología trivial y diluida y más bien le interesa la descripción

del fenómeno *tal como es*. **Dartigués** (1981), menciona que la fenomenología prepondera el papel de la descripción de los *universales* en vez de la explicación del conocimiento de las causas y, que se enfatiza la investigación de las esencias universales del mundo físico, de las acciones humanas, de las intenciones. Analiza las vivencias intencionales de la conciencia para percibir cómo se produce en ellas el sentido de los fenómenos, el sentido de ese fenómeno global que llamamos mundo. Sólo cuando el fenómeno por comprender está animado de una intención, dice Jeffrey (1995), conviene hablar de comprensión, por ejemplo, un geólogo intenta analizar la composición de una piedra o determinar la época de su formación, pero no intenta comprenderla. Sólo podemos comprender la conciencia individual al estudiar el papel que desempeña en la construcción del mundo. En nuestro estudio sobre las representaciones pedagógicas de los estudiantes, procuraremos no omitir esta dimensión subjetiva e intencional.

Otro de los principios básicos de la fenomenología indica que es posible captar la verdadera esencia de las cosas sin tener que depender en absoluto de evidencias empíricas. Ningún experimento puede desmentir o ratificar las esencias, porque éstas anteceden a toda experiencia. Para Husserl, la experiencia no se recibe como tal, la realidad empírica se presenta en la forma de particulares, por ejemplo, señaló que cuando vemos dos objetos rojos, no se puede inducir a partir de la experiencia, se debe a que de antemano tenemos una concepción general y universal de rojo (Collins, 1996).

Husserl intentó hacer un inventario de todas las esencias puras que conforman la estructura absoluta del universo. Varios de sus seguidores se dirigieron a la búsqueda de la esencia de las cosas y de las leyes que gobiernan el universo. **Scheler** consideró que la esencia del hombre eran los valores. Desde el existencialismo, **Heidegger** consideró que la angustia era la emoción humana fundamental y la esencia era el avance del ser hacia la muerte. Collins (1996), de manera crítica menciona que desde el punto de vista lógico, el ser humano en Heidegger, no tiene esencia. Para **Sartre**, "la existencia humana es pura negación y el fluir de nuestras vidas es una serie interminable de actos de *la nada*, que labra un futuro vacío con los bloques de construcción ya muertos del pasado" (Collins, 1996:286). Los estudios de Sartre sobre la libertad son esenciales en su fenomenología existencial, en donde hace evidente la preponderancia de lo individual sobre lo social. Sin duda son aportaciones valiosas, porque animan a los individuos a que se liberen de las compulsiones impersonales de la sociedad a fin de que puedan realizar sus capacidades humanas; son contribuciones apreciables porque imponen a los individuos el papel de defender los principios éticos, y porque es una propuesta teórica que invita a oponerse a las flagrantes injusticias y abusos de los hombres del poder (Collins, 1996). En nuestro trabajo, los resultados evidencian la presencia de abusos de poder por parte de los profesores como una constante en las prácticas educativas y escasamente se evidencia la oposición estudiantil a esas prácticas.

A las variantes teóricas de Scheler y de los existencialistas se suma la de **Schutz**, quien impulsó la postura teórica etnometodológica. Schutz rechazó la

denominación de sociología del conocimiento, y se centró en el pensamiento del sentido común y en el mundo de la vida cotidiana como realidad social (Collins, 1996). Un aspecto central de su obra fue el considerar que la esencia del conocimiento es cómo percibe la gente el mundo social a través de su experiencia. En nuestro estudio intentamos conocer cómo el estudiante percibe a través de sus vivencias el mundo pedagógico. La verdad del conocimiento para Schutz, se centró en el análisis y comprensión de la relación existencial entre el actor social y su situación. Insistió sobre el aspecto común del mundo y, postuló que el mundo estaba dotado de sentido no sólo *para mí*, sino *para tí* y para todo el mundo. Con esta orientación insistió sobre la cooperación entre individuos, quienes están significativamente interrelacionados. Sobre este punto, Collins (1996) menciona que Schutz, hizo problemática su teoría, ya que el análisis realista muestra un mundo desgarrado y fragmentado por numerosos conflictos que enfrentan al joven con el anciano; a las mujeres con los hombres: a los pobres con los ricos; a los instruidos con los ignorantes; a los pacíficos con los amantes de la guerra; a los amantes de la naturaleza con sus destructores; a los socialistas con los capitalistas, y añadiríamos, a los alumno con los profesores.

Schutz a su vez influyó en su alumno **Garfinkel**, quien acuñó el nombre de etnometodología (la metodología que usa la gente común y corriente en la vida cotidiana cuando razona acerca de la sociedad y sus obras), así como en la llamada fenomenología hermenéutica, la cual enfatiza la interpretación de los hechos, de los eventos, de los comportamientos.

En síntesis, la fenomenología es una postura que busca regresar al conocimiento personal, es el intento de reconstruir la concepción del mundo al rechazar todas las formas de autoridad, con la intención de buscar la esencia de las cosas. Como vemos es una postura contrapuesta a la sociología de Durkheim en donde somos lo que somos gracias a la sociedad en que estamos situados.

Mannheim, el historicismo y las ideologías

Max Scheler, primero, y después **Karl Mannheim**, usaron el término de *sociología del conocimiento* para definir y delimitar la naturaleza, el propósito y el alcance de esta subdisciplina de la sociología. Sus esfuerzos en pro del esclarecimiento conceptual y de la sistematización metodológica los condujeron a limitar la búsqueda de los lazos que unen la existencia con el pensamiento, los vínculos que se establecen entre la investigación de las relaciones entre la existencia social y el conocimiento (Lavine, 1982).

Scheler y Mannheim, mencionan Berger y Luckmann (1994), pusieron énfasis en la existencia social antes que en la existencia biopsíquica, postura que refleja la decisión marxista aunque sin limitarse a la estructura económica de la sociedad como base real sobre la que se desarrollan las superestructuras legales, políticas, religiosas, artísticas y teóricas, junto con sus formas correspondientes de la conciencia social. Scheler y Mannheim, situaron su foco específico en la relación

entre la existencia social y el conocimiento, enfatizaron el conocimiento sistemático, teórico y objetivado de las concepciones del mundo, de los sistemas de ideas y de las teorías políticas. En la filosofía de Hegel y de Marx, hay poco espacio para el conocimiento preteórico basado en el sentido común propio de la vida cotidiana, y aún menos para el conocimiento como simple opinión particular. Mannheim convirtió a la sociología del conocimiento como el método para el estudio de las facetas del pensamiento humano (Berger y Luckmann, 1994).

El historicismo, dice Mannheim (1959), es la base misma sobre la que levantamos nuestra observación de la realidad sociocultural. El historicismo es algo más que el descubrimiento de que los hombres piensan, sienten, escriben poesía, pintan y hacen negocios de maneras que varían de una época a la otra. La teoría historicista satisface su propia esencia únicamente consiguiendo extraer un *principio ordenador* de esa aparente anarquía del cambio, únicamente consiguiendo averiguar la estructura íntima de ese cambio que todo lo penetra. También, con el transcurso de la historia el ámbito intelectual cambia, y lo observamos en las variaciones que las definiciones y las categorías experimentan, produciendo continuas alteraciones en el significado. En 1924 Mannheim formuló su historicismo extremo, en el sentido de que todas las ideas son históricamente determinadas y cambiantes (Berger y Luckmann, 1994). En gran medida, dice Mannheim, el pensamiento social ha tenido su origen y aún continúa en el juego dialéctico recíproco que tiene lugar entre los deseos humanos de orden social y los deseos de reconstrucción de la sociedad ya existente (Remmling, 1982). El juego dialéctico también se observa en procesos históricos, como la relación entre la estabilidad y el cambio, entre la paz social y la justicia social, entre la corrupción conservadora y la inestabilidad en la destrucción radical, incluso entre la tiranía del profesor y la anarquía de los alumnos. Hasta la Primera Guerra Mundial, según Remmling (1982), las propuestas de Comte eran las más aceptadas para zanjar el juego dialéctico, al proponer una evolución científicamente controlada con el progreso ordenado y unilineal, era la propuesta científica de *orden, progreso y amor*, incluso Durkheim lo consideraba así. Durkheim aludía al progreso evolutivo de la sociedad hacia un tipo de orden social superior, diferente al de las comunidades primitivas y hacía notar que las leyes eran un reflejo de la *conciencia colectiva*, y que cada vez la sociedad requería de leyes menos severas, porque la sociedad se volvía cada vez más moral (Schwartz y Jacobs, 1996). Lo cierto es que las condiciones sociales críticas actuales contradicen la propuesta de Durkheim, incluso en la escuela, como lo mencionan algunos datos de nuestro trabajo, hay representaciones que hacen dudar que las instituciones y sus actores sean cada vez más morales.

Con relación al concepto de *ideología*, Mannheim menciona que este concepto era *especial* ya que sólo la burguesía era acusada (por Marx), de irresponsabilidad cognitiva. Se creía que los intereses del proletariado coincidían con el proceso vital real de la historia, y por consiguiente, las ideas de los intelectuales y de los proletarios ya no aparecían como ideológicas sino como verdaderas. Mannheim afirmó que las ideas de *todos* los grupos humanos son ideológicas, es decir, que las producciones mentales de todos los grupos brotan de sus condiciones de vida

y, que la realidad social no sólo determina la realización del conocimiento sino también su contenido y validez (Mannheim, 1994). Berger y Luckmann (1994), mencionan que en opinión de la izquierda política, Mannheim fue incapaz de comprender que Marx trataba de distinguir entre cognición adecuada a la realidad e ideología. Mannheim, según **Faberman** (1982), abordó el concepto de ideología en dos niveles, en el particular y en el total. El concepto *particular* de ideología es cuando el término denota que nos sentimos escépticos ante las ideas y representaciones expuestas por otros. Se las considera disfraces más o menos conscientes de la naturaleza real de una *situación* determinada. En cambio, cuando nos referimos a la concepción *total* de ideología nos referimos a la mente de una época o grupo. Ambas ideologías sólo permiten confiar un valor aparente, sólo se clarifican si nos preguntamos acerca de cuáles son las condiciones *situacionales* en las que se dice lo que está siendo dicho. Las manifestaciones, las representaciones son interpretadas siempre como función de las condiciones estructurales en las que son proferidas. En el caso de las ideologías particulares, dice Mannheim, nos interesa poner a un lado el engaño deliberadamente creado, con el fin de dejar al descubierto los intereses "reales", disfrazados o los motivos benéficos para el yo, que se hallan por detrás de la fachada, nos interesa recorrer el velo que cubre las desviaciones que apartan de la realidad, introducidas clandestinamente por medio de una retórica particular, (Goffman recuperará esta línea de análisis, ver página 25). En el caso de la ideología total, lo que interesa es la estructura y la formación de la mentalidad, la cual resulta condicionada por el tiempo, el lugar, los problemas y la historia de una determinada matriz colectiva. Lo que hace falta, en ambos casos es una formulación precisa de la relación exacta entre las condiciones existenciales y los vocabularios desviantes (Faberman, 1982).

Las significaciones socialmente relevantes se originan en situaciones cooperativas, pero con frecuencia surgen diferentes significaciones, y la gente puede captar primero una y después aceptar otra, situación que es facilitada cuando los hombres cambian fácilmente sus papeles sociales (Timasheff, 1986). Para Mannheim todas las ideas están relacionadas y, por tanto, influidas por la situación social e histórica, pero a la vez, las personas pueden tener diferentes significaciones, diferentes ideologías. Esta asunción es relevante para nuestro trabajo. Aunque los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje estén ubicados dentro de un mismo contexto, los actores tienen significaciones distintas.

Mead y el interaccionismo simbólico

Aunque el interaccionismo simbólico tiene sus orígenes intelectuales más lejanos, en su forma moderna nació con los escritos de **Herbert Blumer** (1966). Blumer al intentar hacer un compendio fiel de la obra de Mead, le asignó el nombre de *interaccionismo simbólico* porque creía que esta expresión resumía fielmente la filosofía social de **George Herbert Mead**.

Mead desarrolló ideas de una teoría de la mente social, se consideraba como un conductista social (Collins, 1996). Su propuesta teórica se fundamenta en el pragmatismo propio de su época y de su país, Estados Unidos de Norteamérica. Según Jeffrey (1995), es un país en donde supuestamente no hay límites para lo que individualmente se puede lograr; un país en donde las propuestas teóricas del mundo social han sido más bien variaciones sobre un pensamiento individualista; un país en donde históricamente, supuestamente se ha estimulado y preservado la libertad, y donde se ha impuesto el darwinismo social de Spencer de la supervivencia del más apto. Para Remmling (1982), es una teoría puramente norteamericana, en la que se reflejan las circunstancias políticas y sociales de una sociedad que alardea de virtudes tales como la movilidad social y el igualitarismo democrático, en donde existe un ánimo optimista que pone de relieve su fe en la unicidad de todos y cada uno de los miembros de la sociedad y en su libertad para planear y llevar a cabo los actos de su vida cotidiana en relación con otros. Aunque el pragmatismo estuvo presente como una manifestación de la individualidad, Mead infundió al pragmatismo una orientación más colectiva. Mead buscaba una fusión entre individualismo y comunidad.

La importancia de citar a Mead en nuestro trabajo sobre las representaciones es porque **sugiere tratar el pensamiento, la inteligencia y el conocimiento como procesos que unen a la sociedad y al individuo en un contexto de interacción que cobra sentido gracias a gestos y símbolos significativos compartidos.** Desde el punto de vista de la teoría individualista, el actor define el significado de los objetos con los cuales *interactúa*. Mead, llamaba *interacción* a la "conversación de gestos" (Jeffrey, 1995), éstos se refieren a los múltiples movimientos y expresiones que realiza la gente, incluido el lenguaje. Mead argumentaba que el significado se encuentra en los símbolos, no en los actos. Para nuestro trabajo también es interesante retomar el postulado de que el sistema *simbólico* más común, el lenguaje, no resulta de la acción sino que la precede. La postura pragmatista en Mead, se evidencia porque enfatiza el peso de la interacción individual concreta, aunque considera que el significado de los gestos no depende meramente de una estrategia individual sino de marcos simbólicos más generalizados. Menciona que los gestos son *símbolos significativos*, porque tienen los mismos significados para todos los miembros individuales de una sociedad (Farberman, 1982). Para enfatizar y desarrollar el carácter social de los gestos, elaboró el concepto del *otro generalizado* (Jeffrey, 1995), en el sentido de que cada persona actúa en referencia no sólo al otro inmediato sino a un otro social más generalizado, en donde ese *otro generalizado* es anterior al actor, y éste es producto de su larga socialización y su integración a la vida colectiva. Un supuesto sociopsicológico del interaccionismo simbólico, es concebir la internalización de la vida social. El problema en Mead se orientó a unir los procesos psíquicos e institucionales. En cambio los teóricos de la *sociología del conocimiento* siguen interesados en el papel desempeñado por los grupos sociales en la construcción de un universo dotado de significación histórica. En el fondo, menciona Collins (1996), la dicotomía que enfrenta al colectivismo con el individualismo y que separa a la sociología del conocimiento

del interaccionismo simbólico, no sólo pone de manifiesto divergencias fundamentales en los estilos de pensar, sino que refleja también diferencias esenciales en la estructura de las sociedades europeas y norteamericana.

En su teoría del juego Mead examinó el impacto colectivo, o socializante, de ese otro generalizado. En los niños pequeños, según **Mead** (Jeffrey, 1995), la captación de otros individuos no se ha generalizado y prefieren un juego de representaciones simuladas, en vez de juegos competitivos. Sólo se pueden poner en lugar del otro, fingen ser el doctor, la mamá, el policía, entre otros. Mead en Collins (1996), considera que esta primera etapa es la de ser otro ante uno mismo y que así se aprende a asumir el papel del otro, lo cual es una habilidad vital para asumir una posición externa acerca del nosotros mismos. Cuando los niños tienen un desarrollo más avanzado incorporan una comprensión de los roles que desempeñan otras personas. Con dicha incorporación se constituyen las *reglas* del juego, pues hay un *otro generalizado* que ahora puede regular invisiblemente la conducta de los individuos en interés de todos. Los juegos competitivos sólo son posibles si hay reglas, pues sólo las reglas administradas por un *otro generalizado* es posible perseguir de manera social los intereses y las metas individuales. Mead, en Remmling (1982), menciona que por ejemplo, en el béisbol (espectáculo estadounidense por antonomasia) se juega en diferentes posiciones, y cada uno de los jugadores tiene que adoptar las actitudes de todos los participantes del juego, en cada posición se entrelazan las actitudes de todos los demás. En esta etapa de juegos, el yo social se consolida más, se adoptan los papeles con mayor deliberación y se permanece en ese papel mientras la situación lo exija. Tanto el yo como la red circundante de roles adquieren una estructuración más firme y son muy inflexibles en cuanto a aplicar las reglas, es la etapa del "otro generalizado", y es la base de la compleja cooperación institucional lo cual configura la institución de la sociedad. Para Mead el juego es un microcosmos de todos los sistemas y grupos sociales. La comprensión de la gesticulación en los juegos le permite sostener que los gestos individuales *son* instituciones sociales, porque a fin de cuenta, una institución no es más que una organización de actitudes que todos llevamos dentro de nosotros, es decir, las *situaciones* individuales especifican lo social, debido a que durante el desarrollo de una acción, el individuo tiene en la conciencia diversas maneras de completar aquello que ha iniciado, porque hay diferentes reglas que le permiten tomar una u otra acción (Jeffrey, 1995). Por cierto, la postura de Piaget sobre las etapas del juego es similar, para Piaget lo social surge gracias a estructuras intelectuales que lo hacen posible, durante la etapa de las operaciones concretas. En nuestro trabajo de investigación nos interesa ver los papeles y las actitudes que *juegan* los estudiantes en las instituciones educativas, nos interesa descubrir ese yo, la parte de uno mismo como respuesta a la situación social en la institución. Ejemplo de ellos, es el análisis de las representaciones sobre *los actores educativos* (ver Capítulo IV.b).

Los críticos y entre ellos **Goffman** (alumno de Mead), considera que la postura teórica de Mead sobre el problema de la interacción y la situación fue investigado de manera superficial. Él inició una de las diversas líneas que se han desprendido

del interaccionismo de Mead, en la que **reconoce la relevancia de la dimensión colectiva de la acción social, pero sin renunciar al énfasis en el individuo y establece las raíces de los estudios etnometodológicos para analizar los modos en que los actores sociales construyen el orden social en su actividad cotidiana** (Goffman, 1989).

Goffman y el análisis microsociológico de la situación

Como miembro de la Escuela de Chicago tiene la perspectiva del interaccionismo simbólico. Su contribución teórica fue el análisis cualitativo de los componentes de los procesos interactivos. Mediante el análisis microsociológico exploró los detalles de la identidad individual, las relaciones en los grupos, el impacto del contexto, y el significativo interactivo de la comunicación. Su perspectiva provee nuevo conocimiento sobre la naturaleza de la interacción social y la psicología del individuo. En su libro, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Goffman, 1981), ofrece un análisis profundo y una descripción detallada de los procesos y significados de la interacción *mundana*, principalmente en las instituciones. El examen de la vida cotidiana realizado por Goffman proporciona un poderoso fundamento para la comprensión de los fenómenos microsociales que suceden en la interacción "cara a cara" (Jeffrey, 1995). Goffman utilizó un lenguaje teatral. Habló de actores y auditorios, de rutinas y papeles, de actuaciones exitosas o fallidas, de medios escénicos y trasfondo, de necesidades dramáticas, de habilidades dramáticas y de estrategias dramáticas. Hizo una analogía entre la vida cotidiana y el escenario teatral. En la vida cotidiana como en el teatro, señaló Goffman, un actor puede desear que otros piensen bien de él o pensar que él piensa bien de ellos, o percibir cómo siente en realidad acerca de ellos, o no obtener ninguna impresión clara. Un actor puede desear la armonía con los demás, o quizá desee defraudarlos, deshacerse de ellos, confundirlos, hostigarlos, desorientarlos o insultarlos (Goffman, 1981). La riqueza de esta aseveración nos permitió comprender representaciones de estudiantes sobre los significados que atribuyen a su papel como aprendices del conocimiento y sobre las representaciones que atribuyen al papel de los docentes.

Thomas (1928), decía que para poder comprender los fenómenos sociales, el investigador necesita descubrir la "**definición de la situación**" del actor, esto es, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento. Goffman al retomar el concepto de Thomas, propuso que las relaciones humanas se dan en una *situación*, y que habrá que *definir de la situación* que se da en la interacción porque informa sobre la tendencia de la definición que los otros hacen. A esta información inicial (de la definición), se van agregando aquéllas que surgen en la interacción y van marcando las líneas de acción. Por supuesto que habrá adiciones y modificaciones, pero serán construidas sobre la base de las primeras en donde se decidió lo que se ofrecerá y exigirá al otro (Goffman, 1981:22). Las primeras impresiones de la interacción inicial se refieren a ese *comenzar con el pie derecho*, es lo que por ejemplo

algunos profesores recomiendan, "*no dejes que los alumnos te saquen ventaja, porque estás liquidado. Yo siempre empiezo mostrándome duro. El primer día que llego a una clase nueva, les hago saber quién es el patrón*" (Goffman, 1981:24). Así los alumnos descubren que el profesor les ha informado acerca de lo que es y de lo que ellos *deberían* ver en ese es.

Entre los términos componentes de la situación Goffman menciona: *la interacción, la actuación y las pautas de acción.*

La **interacción** la refiere al encuentro "cara a cara", en la que hay influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro. Entiende a la **actuación** como la actividad total de un participante que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes. Goffman (1981:27), menciona que *en la actuación el individuo manifiesta una fachada, una apariencia para informar acerca del estatus social, como lo serían el cargo que ostenta, el vestido, el sexo, la edad, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales o los gestos corporales. En la actuación el individuo puede ofrecer a los observadores una impresión idealizada, como el parecer algo mejor de lo que es; puede expresar una tergiversación, esto es, que sintamos una impresión que sea verdadera o falsa, genuina o espuria, válida o falsificada. La fachada puede ser falsa, los actores pueden fingir, engañar, defraudar. Habrá que tener en cuenta que puede haber discrepancias entre las apariencias y la realidad, porque los individuos tienden a idealizar. Las jóvenes de las universidades norteamericanas, dice Goffman, "disimulaban su inteligencia, su habilidad y su capacidad para tomar decisiones en presencia de muchachos que podrían invitarlas a salir con ellas... y estas actuaciones permitían que sus amigos les explicaran tediosamente cosas que ellas ya sabían"* (Goffman, 1981:50). En el proceso de socialización la tendencia de los actuantes, por ejemplo, intentan ofrecer una impresión que es idealizada como cuando el director de la escuela saluda a un profesor y le dice *usted es mi maestro preferido*. El profesor se sentirá complacido y hasta lo agradecerá, pero cuando oye que también usa la misma expresión con otros, con todos, no sólo percibirá que la cortesía tiene escaso valor, sino que sentirá enojo por haber sido engañado. También los estudiantes idealizan cuando intentan falsamente *ofrecerle* al profesor, que poseen características valoradas por la sociedad como propias de los *buenos* estudiantes. Los resultados de nuestra investigación expresan este tipo de idealización. En esta idealización, dice Jeffrey (1995), los actores tienen un fuerte deseo de conformarse a los valores acreditados de una sociedad, esto es, a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad según un ceremonial, según rituales. Otro modo de actuación puede ser la **mistificación** (Goffman, 1981:78) como cuando un individuo acentúa ciertos asuntos y oculta otros, *esto se muestra en innumerables leyendas populares y en ritos de iniciación, en donde se habla de misterios y poderes secretos, pero donde el verdadero secreto existente detrás del misterio, es con frecuencia, que en realidad no hay misterio alguno, el verdadero problema es impedir que también el público se entere de esto.*

Goffman (1981:81), previene tomar en cuenta que *existen muchos individuos que creen sinceramente que la definición de la situación que acostumbran proyectar es la realidad real, honesta y sincera, pero más bien, montan para nosotros una presentación falsa*. En el análisis de los datos tomamos en consideración que las representaciones de los estudiantes invocan situaciones que pueden proyectar tanto una realidad como un artificio. Los resultados dan cuenta de representaciones de estudiantes que se sienten engañados por sus profesores.

En la interacción, los signos ocultan datos sociales que tienen que ver con los aspectos singulares y contingentes de la situación. El orden social, menciona Goffman (1981:10), no se basa en motivos sinceros, no implica solidaridad, *cada participante de la interacción oculta sus propias necesidades detrás de declaraciones que afirman valores a los cuales los presentes se sienten obligados a respetar de los labios para fuera*. Esto ocurre porque las personas utilizan *prácticas defensivas y protectoras*. Sin embargo, *para que la interacción se dé, habrá que aceptar la información entre las personas como artículo de fe y a partir de estos datos inferir tanto intenciones como identidades*.

La **pauta de acción** es el *papel* o la rutina que se desarrolla durante la actuación. Un individuo podrá asumir uno o más papeles de acuerdo a las situaciones diversas en donde actúe. Jeffrey (1995), menciona que este tipo de actuación es de corte individual en el sentido de que la persona define la situación y Goffman le agrega el aspecto social, en el entendimiento de que el papel no es inventado por los actores sino por la ambientación, por el estatus social. La actuación individual se subsume en el control social, esto es, se tiende a someter la actuación particular al tipo colectivo. Un actor adopta un papel social establecido por normas institucionalizadas y de acuerdo con ello, dirige la acción individual. De esta manera, la actuación es moldeada y adaptada a la comprensión y a las expectativas de la sociedad en la cual se presenta. Otro ingrediente de la acción (Goffman, citado en Collins, 1996), es que ésta se realiza a través de *rituales*. Por ejemplo, menciona que los rituales pueden ser entre un salón pulcramente aseado y la mesa dispuesta con primor para celebrar una cena formal con la intención de reafirmar el estatus de afiliación al grupo que pertenece nuestro huésped, y entre los espacios detrás del escenario como el baño privado, en donde se arroja la basura, ya sea de carácter material o emocional. Los **rituales** procuran crear una imagen ideal de uno mismo, negociar vínculos sociales y controlar a otras personas. Esto es lo que mantiene unida a la sociedad. Los rituales de interacción son armas que la gente puede usar para ganar puntos, para establecer los contactos adecuados, para avergonzar o vencer a sus rivales o reafirmar su propia superioridad social (Collins, 1996). Goffman, según Jeffrey (1995), se esfuerza en demostrar que las actitudes que un individuo adopta ante otros son determinadas por las exigencias situacionales concretas y que la interacción está inevitablemente determinada por la estructura de la "institución social" en que deben vivir y trabajar. Al considerar la actuación en los ámbitos institucionales, en los establecimientos sociales, Goffman escapó de considerar a la persona de manera individual en su relación con el otro.

Al analizar en nuestra investigación las representaciones pedagógicas de los alumnos, habremos de analizar la eficacia o ineficiencia de sus *papeles* en función de los logros institucionales, en función de los controles sociales como la aplicación de sanciones en cuanto a los *papeles* impuestos, en función de la persuasión, la manipulación, amenaza o castigo de quienes intentan dirigir sus *papeles*; en función del estatus de sus *papeles* como estudiantes dictados por la institución educativa y, entre otros, en cuanto al valor moral y la normatividad del *papel* que representan como estudiantes. Tomar en cuenta las aportaciones de Goffman, es ir más allá de las apariencias, porque los estudiantes y los profesores se preocupan por mantener la impresión de que actúan de conformidad con las numerosas normas por las cuales son juzgados ellos y sus productos.

En este somero análisis hemos reunido algunas aportaciones teóricas desde la sociología del conocimiento de autores que para nosotros son representativos desde la disciplina sociológica. Sin duda dejamos de lado a algunos teóricos cuyas contribuciones son también valiosas para comprender la importancia de las relaciones entre el pensamiento humano y el contexto social y cultural en el que el individuo está situado. A manera de síntesis resaltamos algunas propuestas de los teóricos de la sociología del conocimiento que nutren la comprensión de las representaciones de los estudiantes, y que se recuperaron para la comprensión de los resultados.

Scheler menciona que la sociología del conocimiento se ocupa de todo lo que una sociedad considera como *conocimiento*, de aquello que la gente *conoce* como realidad en su vida cotidiana, sin detenerse en su validez. En este mismo sentido, para **Berger y Luckman**, la premisa fundamental de la sociología del conocimiento es que *la realidad se construye socialmente*, que la *realidad* es tal como los interlocutores consideran lo real, lo sea o no. Así, para el profesor la realidad educativa puede ser incluso contrapuesta a la realidad que concibe el estudiante. El conocimiento orienta la conducta en la vida cotidiana. Los hombres interpretan con significados diversos, pero en las prácticas educativas no siempre los actores educativos consideran aspectos como el que las representaciones se hallan en relación funcional con diversas facetas de la realidad social. Sin duda es una postura relativista, que en la época de los griegos de la antigüedad se expresó en toda su magnitud: *el hombre es la medida de todas las cosas*, pero su contrapeso se postuló hasta la edad media cuando se aconsejaba *aproximarse al mundo físico despojado de todos los prejuicios susceptibles de deformar la realidad*. Hegel se encargará de enfatizar la estrecha relación entre el conocimiento y la existencia: *suceda lo que suceda todo individuo es hijo de su tiempo* y, Marx lo confirmaría al decir que **la conciencia del hombre está determinada por su ser social**, y que las ideas dependen de su posición social. Comte y Durkheim también comparten la idea de que lo social se impone al individuo. Durkheim, por ejemplo postuló que todo lo que el individuo puede concebir o incluso observar no es de origen individual sino social, incluso si aparentan tener ideas personales, en realidad eso es una ilusión. Ahora bien, sabemos que es pionero en contribuir al estudio de las correlaciones entre sistemas específicos de pensamiento y sistemas de organización social, basta

evocar el siguiente texto: *las ideas le recuerdan al individuo cuál es su grupo al que pertenecen... los individuos usan las ideas como guías de su propio pensamiento para desarrollar sus rituales en cada sitio.* Aunque Durkheim propone un estudio sobre la relación entre las estructuras sociales históricamente y las estructuras mentales, hizo más hincapié en lo colectivo que en lo individual, recordemos su constructo de *representaciones colectivas*. Para este autor resulta absurdo el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo desearíamos, porque existen costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Bourdieu y Passeron censurarían ese sometimiento al evidenciar que toda acción pedagógica es una violencia simbólica y Wallon de manera crítica diría que las iniciativas de los alumnos serán interpretadas como origen de herejía o de error. A estas posturas universales, a estas visiones *macro* de lo social, la postura sociológica de Weber incorpora la importancia del *significado subjetivo de la acción*. Thomas de manera más puntual con su propuesta de la *definición de la situación* contribuye a la reflexión sobre cómo la realidad se construye socialmente en cada individuo. La propuesta de Blumer, de que las ciencias sociales tienen como objeto de estudio los productos mentales de una conciencia humana existencialmente situada, aporta también riqueza conceptual para comprender las representaciones de los estudiantes. Los productos de investigaciones que hemos enunciado dan cuenta de la dependencia de la actividad intelectual en relación con las propiedades funcionales y estructurales de las universidades; permiten comprender la producción y distribución del conocimiento en los centros académicos; permiten entender cómo la universidad organiza el conocimiento para orientarlo hacia la industria y, entre otras investigaciones que consideran la *situación*, permiten entender los significados sobre cómo los académicos promueven el orden para asegurar la continuidad del sistema económico y político.

Hemos visto también cómo Husserl de manera contrapuesta a Durkheim invita a considerar la experiencia humana del individuo a nivel microsociedad. El análisis de las representaciones de los estudiantes desde el punto de vista de la *intención*, es esencial **para comprender y develar significados y sentidos de sus acciones de la vida cotidiana**. En oposición al positivismo, Husserl buscó llegar a la esencia de los fenómenos. En nuestro estudio buscamos comprender la conciencia individual al estudiar el papel que desempeñan las representaciones pedagógicas de estudiantes.

La obra de **Husserl** sirvió de fermento para los estudios etnometodológicos. Uno de los autores más representativos de esta orientación fue Schutz, quien centró su estudio en el análisis y **comprensión de la relación existencial entre el actor social y su situación**. Esta aportación permitió comprender las representaciones de los estudiantes que tienen de su mundo escolar, en especial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La propuesta teórica de **Mannheim**, si bien prioriza la existencia social antes que la existencia psíquica, manifiesta que la búsqueda de los lazos que unen la existencia social con el pensamiento no se reducen a una derivación de la economía. En oposición a Marx, quien acusaba a la ideología de la burguesía de

irresponsabilidad cognitiva, y a la ideología de los proletarios como verdadera porque coincidían con el proceso vital real de la historia, Mannheim postuló que la ideología de *todos* son producciones mentales que brotan de las condiciones de vida y, en *todos* puede haber disfraces de la naturaleza real de una situación determinada. Estas propuestas invitan a realizar el intento de dejar al descubierto los intereses disfrazados o los motivos *benevolentes* de la ideología de los profesores. Por ejemplo, cuando el profesor reprime y castiga al estudiante y le dice *lo hago por tu bien*, en realidad introduce una retórica que de manera clandestina oculta otras intenciones. Como si la ideología del profesor expresara el proceso vital de la historia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El trabajo de **Mead** se ocupa de la construcción social de la realidad para explicar el *papel* de los individuos en un mundo dado, en una *situación* dada. Del llamado *interaccionismo simbólico* que propone Mead, procuramos, en el análisis de los datos, tener presente que los conocimientos (las representaciones), son procesos que unen a la sociedad y al individuo en un contexto de interacción que cobra sentido gracias a gestos y símbolos compartidos. También consideramos el interés por unir los procesos psíquicos e institucionales, en donde las situaciones individuales especifican lo social, debido a que el individuo toma papeles diferentes para asumir diversas.

Los conceptos sociales de *interacción* y *situación* fueron retomados por Goffman, quien estableció los fundamentos de los estudios etnometodológicos para analizar los modos en que los actores sociales construyen el orden social en su actividad cotidiana. Ya muy alejado de la sociología del conocimiento en su dimensión macrosocial, Goffman proporcionó nuevos conocimientos sobre la naturaleza de la interacción y la psicología del individuo. Desde las representaciones de los estudiantes y con base en esta propuesta, descubrimos algunos elementos de la *definición de la situación* que nos permitieron comprender cómo perciben e interpretan de la realidad escolar. Quizá no tanto las *pautas de acción*, pero sí cómo suponen que asumen uno o más papeles de acuerdo a las situaciones diversas en donde actúan; también, cómo opinan que su *actuación* puede influir de algún modo en el profesor o en los compañeros, por ejemplo, actuar con la intención de engañar, de avergonzar o incluso para establecer contactos adecuados; así como sus creencias sobre las influencias recíprocas de la *interacción*, por ejemplo, cómo suponen que ésta puede ser moldeada y adaptada a la comprensión y a las expectativas que la sociedad espera.

Las aportaciones teóricas desde la sociología, tanto a nivel macrosocial como en situaciones microsociales permiten explicar y significar el mundo de las representaciones pedagógicas de los estudiantes. El conocimiento de las creencias de cómo se dan las actuaciones, las interacciones y las pautas sociales cotidianas permiten conocer de manera válida cómo los estudiantes se representan su mundo escolar. Además de tener presente que los estudiantes están *situados* en un contexto, es necesario tener presente que los estudiantes internalizan y *construyen* de manera individual el conocimiento de su mundo social, de su mundo educativo. La psicología, algunas psicologías, ofrecen

elementos teóricos que explican los procesos que suceden en el individuo en la construcción de sus representaciones. Éste es el tema del siguiente apartado.

b) Propuestas teóricas desde la psicología

Algunas manifestaciones teóricas de la ciencia psicológica se han caracterizado por el estudio de la construcción del conocimiento desde el individuo; éste es considerado como el protagonista en la construcción de teorías, representaciones, creencias y valores. Las psicologías cognitivas enfatizan líneas de investigación sobre el procesamiento de la información, destacando procesos que suceden en el individuo (memoria, solución de problemas, estrategias cognitivas, por ejemplo). Lo social escasamente se resalta, queda relegado o bien, se reduce a un supuesto que precede o que acompaña la construcción del conocimiento. La psicología cognitiva asume que todo conocimiento, incluso el social, puede explicarse en función del procesamiento de la información que realiza el individuo. Es una psicología que al presuponer que el conocimiento se construye en solitario cae en un reduccionismo mentalista, debido a que lo social no es considerado. Para la *psicología de la cognición social*, dicen **Rodrigo, Rodríguez y Marrero** (1993), los individuos son procesadores activos de la información lo que significa que el efecto de los estímulos percibidos depende de cómo son categorizados e interpretados por el receptor, que toda información es organizada, es decir, sometida a procesos de selección y simplificación y que esta información guía no sólo el comportamiento de los individuos sino también el modo en que se procesan las futuras informaciones. Estos autores se preguntan, si la realidad varía de acuerdo a como se procesa la información, ¿habría tantas realidades como individuos?

La psicología cognitiva estudia las representaciones al margen del contenido que representan y, además, a la psicología cognitiva sólo le interesa la comprensión de la representación interna de la realidad externa, mencionan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). La mente es como un espejo de la naturaleza y en consecuencia el razonamiento humano es un retrato de la lógica del mundo externo, por esto, para la psicología cognitiva no es posible entender cómo el hombre de la calle construye concepciones alternativas sobre un mismo fenómeno, ni qué sentido tiene el carácter social de sus interacciones con el entorno, su objetivo primordial es analizar cómo cada persona, de modo aislado, procesa la información social. **Wertsch** (1993), hace una crítica similar sobre cualquier tendencia que se concentra exclusivamente en la acción, en las personas o en los instrumentos mediadores. Este autor cuestiona gran parte de los estudios contemporáneos de psicología porque se han centrado en el individuo aislado. Esta tendencia a aislar las diversas dimensiones de un fenómeno está fomentada por la fragmentación disciplinar que caracteriza gran parte de los estudios en ciencias sociales y humanidades, y sucede cuando algunas psicologías cognitivas dirigen sus esfuerzos teóricos y metodológicos a lo que, según **Hernández** (1998), es su problema de estudio: ¿cómo se elaboran o

generan las representaciones mentales en el sujeto que conoce? ¿qué tipos de procesos cognitivos y estructuras mentales intervienen en la elaboración de las representaciones mentales y en la regulación de la conducta?

Sin embargo, hay posturas psicológicas que para explicar la construcción del conocimiento toman en cuenta el contexto y las determinaciones sociales y culturales. Para explicar la conquista del conocimiento humano no habrá que desconocer la importancia de los *medios* (familiares, escolares, laborales) en que se desarrolla el hombre.

A continuación extendemos nuestro análisis a la obra de tres psicólogos. Uno de ellos es Piaget, quien sin duda es uno de los más representativos en la psicología cognitiva y porque su obra ha sido fuente conceptual para desarrollar propuestas interesantes (las de **Bruner y Ausubel**), en el tema de la cognición. Queremos resaltar también, la importancia que Piaget otorga a los vínculos que habrán de establecerse entre psicología y los estudios sociológicos. Los otros dos autores son Wallon y Vigotsky, quienes destacan las ataduras entre la ciencia psicológica y la sociológica. Son autores que otorgan importancia al aspecto social en la construcción del conocimiento. La selección de estos autores, obedece al propósito central de nuestro trabajo: dar cuenta que las representaciones son construcciones personales, pero gracias a las relaciones con otros.

Piaget y la sociología

La postura teórica de Piaget es una de las más representativas de la construcción del conocimiento donde el individuo es el protagonista de esa construcción. El individuo cuenta con un organismo activo que construye mediante un conjunto de esquemas, el conocimiento. El trabajo de Piaget se refiere sobre todo a los detalles del cambio *estructural*, es decir, al tipo de organizaciones intelectuales que se encuentran en el curso de desarrollo y a las relaciones existentes entre esas organizaciones (**Flavell**, 1976). La construcción de lo real se va logrando a través de un permanente intercambio entre las estructuras cognitivas del sujeto y el objeto de conocimiento. El conocimiento va siendo cada vez más complejo, va pasando de estados inferiores a otros superiores, hasta incluso pensar en la posibilidad de hacer cambios al mundo real, como lo serían construcciones de pensamiento que no cuenten con un referente externo.

Piaget considera que si no contamos con esquemas cognitivos de la realidad no la podemos percibir, aunque estemos frente a ella. Es el hecho de la imposibilidad del conocimiento académico en niños pequeños ante la enseñanza del álgebra; es el acontecimiento de algunos estudiantes ante la presencia del profesor, cuando no lo pueden ubicar como alguien que apoye y propicie el aprendizaje.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), mencionan al menos tres críticas a la obra de Piaget sobre el concepto de lo social:

a) Postula una invarianza conductual (asimilación y acomodación), frente a la variación cultural. El énfasis se sitúa en pautas de desarrollo generales que no difieren según las culturas, en todo caso, en culturas con escaso desarrollo científico y tecnológico, el paso de una a otra etapa pueden retardarse, pero el orden es fijo y universal.

b) Piaget al centrar la construcción del conocimiento en principios universales, está más interesado en el juego lógico sin importar tanto el contenido, por lo que, por ejemplo, carece de relevancia que la realidad que deban construir los individuos en las distintas culturas sea diferente. Sin embargo, estudios transculturales han puesto de manifiesto que la supuesta generalidad de las estructuras piagetanas y su independencia de las demandas específicas de las tareas y situaciones experimentales es una quimera.

c) En Piaget no importa tampoco que los contenidos sean de tipo social o del mundo físico, siempre se aplicará de manera fija y universal el mismo procedimiento de construcción del conocimiento. Ahora sabemos que son necesarias habilidades cognitivas específicas para construir el conocimiento de las ciencias sociales y las no sociales, como lo demuestra la investigación y los resultados obtenidos en las llamadas *didácticas específicas*. Piaget enfatiza la construcción del conocimiento solamente con el mundo físico, con el mundo de los objetos, deja de lado la interacción con el mundo social, y asume que esto sucede desde el inicio del desarrollo humano al suponer que no existe ninguna organización cognitiva anterior al periodo sensoriomotriz. La etapa emocional que acontece antes del primer año vida, y que pone al individuo en relación con el mundo social, con el mundo de los adultos, no cuenta para él. *Es la soledad epistemológica del constructor de teorías* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:38). En el estadio inicial Piaget prepondera el comienzo del desarrollo cognitivo en los esquemas de acción, dejando de lado aquellos que pueden favorecer la construcción del mundo social, como la categorización temprana de rostros, de sonidos, los protodiálogos con el adulto, los cuales son básicos para la construcción social. No existe pues, un paralelismo entre el conocimiento físico y el social.

Turiel (1983), indica que con relación al paralelismo entre el conocimiento físico y el social que hace Piaget, en donde el cambio de un dominio al otro sólo supone un cambio de objeto, dejó de considerar que en la construcción del mundo social intervienen procesos de atribución, de comunicación intersubjetiva, de perspectivismo social, que no aparecen en el conocimiento físico. Para Piaget las propiedades fundamentales del funcionamiento intelectual son siempre y en todas partes idénticas, debido a las *invariantes funcionales*: la organización y la adaptación, a pesar de la amplia variedad de estructuras cognoscitivas que crea el funcionamiento intelectual. En esencia, dice Piaget (1947:143), *el desarrollo cognoscitivo es una especie de embriología mental*, porque el funcionamiento intelectual es sólo una extensión especial del funcionamiento biológico, en ambas, en lo biológico y lo intelectual, el funcionamiento se aplica por igual (Piaget, 1976).

De manera crítica, Wallon, dirá que en Piaget, lo social es una derivación de lo intelectual. Para explicar las invariantes funcionales que regulan el funcionamiento intelectual, Piaget utiliza como ejemplo los procesos que se dan cuando comemos algo: *como en el caso de la ingestión de alimentos, la asimilación cognoscitiva de la realidad siempre implica una asimilación a la estructura y una acomodación de la estructura* (Flavell, 1976:68). El isomorfismo es tal que la cognición, como la digestión, es una cosa organizada, por lo tanto adaptarse intelectualmente a la realidad es construir esa realidad, o desde el punto de vista de Piaget, es asimilarla.

A pesar de las críticas mencionadas, para nuestra investigación consideramos relevantes: a) el concepto de esquema, b) el carácter propositivo de las representaciones y c) el postulado del individuo como constructor activo del conocimiento.

Piaget define la noción de **esquema** como la organización permanente que se da como fruto de la asimilación y la acomodación. Los esquemas implican, según, Flavell (1976:74) *un plan de acción, una estrategia, también son clases de actos, implican una estructura cognitiva con organización plástica de tal manera que se acomodan a las cosas, se adaptan y cambian su estructura para adecuarse a la realidad.* Y en otro lado Flavell (1976 :76), añade, que *son la antítesis misma de la idea de moldes congelados en los que se vierte la realidad, porque las funciones de la asimilación : repetitiva, generalizadora y diferenciadora, a la vez que consolidan el esquema proporcionan elementos para el cambio.* La asimilación es la que permite incorporar la realidad en función de su misma organización y a situar su actividad mediante la acomodación. Las acciones constituyen la sustancia de toda adaptación intelectual y perceptual, acciones que al inicio son manifiestas y que posteriormente se internalizan y se transforman en sistemas de *operaciones*. Así a los esquemas, acciones manifiestas, se agregan, las acciones internas, llamadas operaciones (Piaget, 1990).

Otro aspecto relevante para nuestra investigación, además de la noción de esquema, se refiere al **sentido o propósito de las representaciones**. Los actos, dice Piaget (1990:20-21), *están organizados direccionalmente en función de medios para llegar a fines.* Un acto de inteligencia, siempre se relaciona con un sistema o totalidad. Así el desarrollo ontogénico de estructuras puede verse como un proceso de aproximaciones sucesivas a una especie de equilibrio, un estado final que nunca se alcanza por completo. El desarrollo ontogénico es una serie de estados de equilibrio diferentes, es una sucesión de fases, como procesos que tienden a la equilibración.

Sin duda la psicología de Piaget se opone al asociacionismo, en donde la realidad se impone a un sujeto pasivo. De manera contrapuesta postula que el organismo cognoscente en todos los niveles de desarrollo es muy activo, asimilando esquemas y, al mismo tiempo, acomodando estos esquemas al ambiente. Asume que la experiencia es básica para el desarrollo sensoriomotor, pero a diferencia de la postura asociacionista, indica que la experiencia no se impone por sí misma,

que el sujeto necesita organizarla, por lo que es necesaria la actividad del sujeto para constituirla. Textualmente menciona que: *el empirismo asociacionista tiene a considerar la experiencia como imponiéndose por sí misma, sin que el sujeto tenga que organizarla, es decir, como si se imprimiese directamente sobre el organismo sin que una actividad del sujeto sea necesaria para su constitución* (Piaget, 1990:345-346). Tampoco acepta el *intelectualismo* como una especie de facultad, en la cual la realidad ya se encuentra construida.

Hay quienes consideran que las ideas sociológicas ocupan un lugar central en la obra de Piaget. No solamente porque en los años veinte desempeñó una cátedra de sociología en la universidad (Piaget, 1976), sino que además, tiene teorías o ideas estrictamente sociológicas. Ejemplo de ello son los artículos *Sobre la teoría de los valores cualitativos en sociología estática* y otro titulado *Las relaciones entre la moral y el derecho*, (Piaget, en Quintanilla, 1966). En estos artículos Piaget postula la noción de equilibrio de los intercambios sociales. Menciona que la sociedad es ante todo un conjunto de relaciones, de interacciones entre individuos que se configuran en estructuras globales como las normas, los valores y los signos de una sociedad; además, sugiere la concepción de un modelo de sociedad como conjunto de interacciones en equilibrio. Así el concepto de equilibrio para el pensamiento lógico individual es también un modelo para el intercambio interindividual que constituye la vida social⁵. Para Piaget el equilibrio social es una condición previa para comprender la realidad social. En *Introducción a la epistemología genética* (Quintanilla, 1976), Piaget indica que entre psicología y sociología no hay oposición ni relaciones de subordinación, sino de complementariedad, *"la psicología del niño constituye un sector de la sociología consagrado al estudio de la socialización del individuo, al mismo tiempo que un sector de la propia psicología"*. Piaget postula como modelo imprescindible para los estudios de epistemología genética el método histórico-sociológico junto al propiamente psicogenético, en *Nature et méthodes de épistémologie génétique* (Citado en Quintanilla, 1966).

⁵ La noción de equilibrio en Piaget adquiere dimensiones diferentes. Cuando se refiere al egocentrismo, lo define no sólo por la primacía de la asimilación sobre la acomodación, sino por el desequilibrio entre los dos procesos (Piaget, 1961). En lo sociológico el desequilibrio se manifestaría cuando prevalece o lo social o lo individual. Cuando Piaget se refiere a la reversibilidad indica que es la capacidad de ejecutar una misma acción en dos sentidos...cuando se admite la posibilidad de una acción inversa... pero teniendo conciencia que se trata de la misma acción (Piaget, y otros 1957b) ...la reversibilidad no es otra cosa que el criterio mismo de equilibrio (Piaget, 1960) ...En otro texto, alude a que un estado de equilibrio no es un estado de reposo final, sino que constituye un nuevo punto de partida (Piaget y otros, 1963), o bien que el equilibrio es el lugar de unión entre lo posible y lo real (Piaget y otros, 1957a).

Busino (1976), indica que para Piaget, una sociedad es esencialmente un sistema de actividades cuyas interacciones elementales consisten, en sentido propio, en acciones que se modifican unas a otras según ciertas leyes de organización o de equilibrio, y que en este sentido la sociedad no es ya una entidad metafísica como la conciencia colectiva de Durkheim, ni una suma de individuos como pretendía Pareto. Piaget al demostrar que la interacción social es a la vez una constelación de reglas, de valores y de signos que sirven de expresión a las reglas sociales, a las coerciones, a las normas, a los intercambios, no descuida la historia, da importancia a las transformaciones, no hay estructura sin génesis (Busino, 1976).

La originalidad de la sociología piagetiana no ha sido elaborada a partir de la reflexión especulativa de los grandes sistemas, mas bien ha emergido de la práctica del laboratorio, tal es el caso del proceso de formación del juicio moral, y el descubrimiento de la importancia del juego en la elaboración de la personalidad y de la organización social. En efecto el juego permite socializar a los individuos, formarlos de manera que cada conducta individual pueda en principio adaptarse a los dinamismos del medio y de los otros. En el estudio sobre las etapas del desarrollo del *juego*, Piaget encontró el interaccionismo simbólico y dio una base experimental a la teoría de los roles tal y como había sido enunciada, más o menos en la misma época, por Mead.

Para algunos autores, la obra de **Piaget** se orienta al conocimiento del hombre en la sociedad como un asunto multidisciplinario, debido a *que combina la experimentación con la observación, el análisis estadístico con los modelos lógico-matemáticos, la biología con la lingüística, ha contribuido a elaborar una epistemología sociológica capaz de responder a todas las cuestiones, a todas las dudas, a todas las contestaciones que la razón sociológica se ha planteado incesantemente* (Busino, 1976:22). La necesidad de no separar el análisis psicológico del análisis sociológico permite considerar que entre el individuo y la sociedad hay covariación y paralelismo. Incluso hay quienes encuentran una relación con Marx: cuando éste menciona que todo pensamiento es una toma de conciencia de las condiciones de la acción. Además de considerar que el estudiante es un constructor de su propia visión del mundo educativo a través de su historia, estos últimos párrafos manifiestan reflexiones que magnifican la importancia de lo social en la obra de Piaget, sin embargo, y de manera contrapuesta, **Wallon** indica que en Piaget prevalece el individuo a lo social en la construcción del conocimiento.

Wallon y la integración de lo biológico y lo social

Wallon mencionó que la obra de Piaget dio respuesta a muchos problemas, pero que dejó muchos sin resolver y a su vez creó otros. El trabajo de Piaget, dice Wallon (1965a), proporciona un nuevo impulso a esa concepción tradicional de una conciencia esencial y primitivamente individual. Precisamente postula Piaget, que el niño pasa por el egocentrismo antes de poder imaginar a los otros como

compañeros capaces de mantener con él relaciones de reciprocidad; que en esa etapa el niño ocupa el centro del mundo, es el punto de partida y de llegada de todo lo que se produce; que la conciencia estrechamente individualista, se hará social, se abrirá a la representación de que los individuos no son él mismo; que las relaciones objetivas surgen por la necesidad de un entendimiento, como de un contrato entre los individuos que hacen posible los vínculos sociales entre individuos (postulado similar del también suizo Rousseau, en su *Contrato Social*) y, entre otras aseveraciones, que la participación de los otros en la formación de la conciencia llegará hasta la etapa de *el juego de reglas*, en la etapa de las operaciones concretas.

En oposición a Piaget, Wallon (1965a), menciona que el individuo lejos de ser un sistema cerrado, está librado sin el menor control a las más fortuitas influencias. Sus reacciones, desde el nacimiento, tienen la necesidad de ser completadas, compensadas, interpretadas. Sus gestos, suscitan en su ambiente intervenciones útiles o deseables, estableciéndose conexiones fisiológicas entre las manifestaciones espontáneas y las reacciones útiles suscitadas en el ambiente. Sin embargo esta asociación de tipo fisiológica es superada por otra que la hace pasar al plano de la expresión, de la comprensión, de las relaciones individuales; así la manifestación emotiva es cada vez intencional, y es un medio para resultados más o menos seguros... "*se ha observado con qué precocidad la sonrisa del niño responde a la de la madre*" (Wallon, 1965a:13). Alrededor de los tres meses se efectúa la unión del niño con sus próximos a través de la *emoción*, que a lo interno tiene su soporte en el tono muscular (biológico) y hacia lo externo lo pone en relación con el otro (*el alter, el socius*), es una simbiosis afectiva que en el desarrollo gradualmente tomará conciencia de sí y del otro para distinguirlos objetivamente. Esta evolución entre el yo y el otro se realizará como una pareja indisoluble. En esta etapa experimentará los primeros acuerdos y desacuerdos con el medio. Antes de los dos meses, la falta de maduración biológica supone una sociedad, un medio, otro ser que vele por él y lo complete, sus incapacidades le atan al otro. En lo biológico ya está inscrito lo social, en cambio para Durkheim, dice Wallon (1965a; 1965b; 1965c), todas las conductas individuales son exclusivamente de naturaleza social, y si difieren entre sí, es porque cada uno se ha apropiado de manera diversa de las *representaciones colectivas*.

Siguiendo con el desarrollo de lo social en el individuo, Wallon (obras citadas) menciona que la emoción entraña los impulsos colectivos y, se da la fusión de las conciencias individuales en una sola alma común y confusa; además, que la unión entre la situación o el ambiente y el sujeto comienza por ser global e indiscernible; y que el yo tomará frente al *otro* conciencia con cierta estabilidad y constancia alrededor de los tres años, cuando el niño ya habla bajo una forma personal: *lo mío y lo tuyo*; además, que la distinción es tal entre uno y otro término que el niño en ocasiones tratará de apropiarse de lo que es reconocido como perteneciendo a otro por medio de la violencia, por la astucia, por la mentira, se esforzará en transformar lo *tuyo* en *mío*; también, indica que el yo se reafirma en esa época plena de *berrinches*, cuyo objeto es entrar en conflicto con una autoridad que cree que le despoja de esa independencia que le hace sentirse como disponiendo de sí

mismo; y que en ese esfuerzo por individualizarse, el *otro* "desaparece por reducción, pero no hay eliminación total, queda ahí latente o como un segundo papel, es la *entrada del otro (del socius), en el yo*.

Wallon (1965a:16), de manera contundente menciona que *el individuo, si se aprende como tal, es esencialmente social. Lo es no a causa de contingencias exteriores, sino a causa de una necesidad íntima. Lo es genéticamente. Sin embargo, la relación entre el yo y el otro, entre el individuo y el ambiente no siempre tienen estabilidad y constancia.* Aún en el adulto puede darse la ambivalencia entre uno u otro término, puede tener momentos en que se siente más deliberadamente él mismo y otros en los que cree sufrir un destino menos personal y más sujeto a las influencias, voluntades y fantasías de los otros, o a las necesidades que hacen pesar sobre él las situaciones en que está comprometido frente a los demás hombres. En el aula escolar, como lo veremos en las representaciones estudiantiles, el alumno puede estar sujeto a las influencias, voluntades y fantasías de los profesores. El *yo* y su complemento necesario, el *otro*, pueden referirse a lo que Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) postulan con relación al *conocimiento* y a las *creencias*. El conocimiento es general, pertenece a todos, *a los otros*, y las creencias son personales, son más íntimas, son del *yo*.

¿Qué tanto las representaciones de los estudiantes son propias o son de los otros? Esta aseveración es crucial para nuestro trabajo. Nos invita a tomar en consideración cómo las representaciones de los estudiantes se van construyendo, cómo van siendo incrustadas en ellos por el profesor, cómo en sus respuestas emiten *voces* (postura sociocultural) de otros, cómo van construyendo sus creencias y, entre otros aspectos cómo sus representaciones son expresadas, en ocasiones, con enmascaramiento, con simulación (según Goffman), para supuestamente concordar con el conocimiento de otros, con las normas y valores de otros, renunciando u ocultando creencias personales. Sin duda las representaciones se manifiestan de una u otra manera según la *situación* en que está comprometido frente a los demás hombres. A esas situaciones Wallon las analiza como los *medios*.

El *medio* o más bien los diferentes medios son para Wallon (1965b), el complemento indispensable del ser vivo. Los *medios*, son conjuntos más o menos durables de circunstancias en las que se desenvuelven las existencias individuales en los que vive, son el molde que imprime a una persona su sello distintivo, pero no de manera pasiva, aunque al inicio comienzan a dirigir sus conductas, y el hábito precederá a la elección y a la intención, que tendrán mayor presencia en etapas posteriores. El grupo, diría Wallon (1975), es indispensable al niño no sólo para su aprendizaje social, sino para el desarrollo de su personalidad y para la conciencia que se puede tomar de ella. La palabra *nosotros* puede tener el sentido de "nosotros-todos", este se refiere a la solidaridad y el sentido de "nos-otros" se refiere a la desconfianza. A los tres años es cuando se relajan la simbiosis afectiva y el sincretismo subjetivo que preceden a la diferenciación entre el individuo y su ambiente (Wallon, 1975).

Wallon menciona que existen dos puntos de vista distintos pero solidarios, bajo los cuales pueden ser considerados las personas, el psicológico y el sociológico. La existencia del hombre se despliega entre las exigencias de su organismo, que le son comunes con otras especies de animales y las exigencias de la sociedad que le son propias a su especie (Wallon, 1965e). Como en el caso de Rousseau, donde el desarrollo del niño es considerado como autónomo y dependiente de sus iniciativas propias. En Rousseau, expresa Wallon (1965c), el niño debe obedecer a su propia naturaleza, no tiene más que dar los frutos que están en ella, porque es esencialmente buena y la sociedad sólo puede corromperlo. En el *Emilio*, (Rousseau, 1973), dice Wallon se refleja el individualismo integral debido a que Rousseau indica que se edifica el sistema de ideas a partir de lo que más puede aislar a los individuos entre sí mismos, al señalar que toda la mentalidad del individuo está construida por estados puramente subjetivos. En contrapartida, el mismo Rousseau hablaría de lo social, llegando a decir que es preciso que el individuo renuncie completamente a todos sus derechos para hacer posible la vida social. La nobleza de Varsovia le había solicitado escribir el *Contrato Social* y, como le pagaron, la sociedad deja de aparecer como mala. Algo similar planteo Piaget al mencionar que el niño comenzaba a vivir en una especie de egocentrismo en donde las relaciones humanas no son más que una resonancia psíquica, pero con la aparición del *juego de reglas* el niño tiene la posibilidad de comprender las relaciones que pueden existir entre los miembros de la sociedad y llega a concebir relaciones recíprocas (Wallon, 1965d). Así, gracias al desarrollo intelectual, brota el desarrollo social. En cambio Wallon, como ya lo mencionamos, postula que desde el inicio del psiquismo el yo y el otro están confundidos, unidos en una relación simbiótica. La relación entre el yo y los otros se establece por intermedio del otro que todos llevamos en nosotros mismos. Las personas del entorno no son en suma para el sujeto sino ocasiones o motivos para expresarse y realizarse. El hombre en Wallon, menciona Zazzo (1976), no puede reducirse a lo biológico ni a lo sociológico, la psicología integra lo uno y lo otro. Wallon nunca pudo disociar lo biológico y lo social, y no porque los haya considerado mutuamente reductibles sino porque en el hombre le parecen tan estrechamente complementarios desde su nacimiento que no es posible contemplar la vida psíquica sino a través de sus relaciones recíprocas (Wallon, 1951).

La importancia de lo social en Wallon es tal, que considera que los profesores que tienen verdaderamente conciencia de las responsabilidades que le son confiadas, toman partida en las cosas de su época para conocer cuáles son las relaciones sociales, cuáles son los valores morales de su tiempo, y toman parte solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos cuáles son sus condiciones de vida. Esto exige estar en perpetua renovación de ideas para modificar las propias ideas en un contacto permanente con una realidad que es móvil, hecha de la existencia de todos y que debe tender hacia el interés de todos (Wallon, 1965d). Este es el sentido primordial del presente trabajo, que los profesores se interesen por conocer las condiciones de existencia de vida de los alumnos (biológicas y sociales), con la intención de guiar procesos de enseñanza y de aprendizaje más pertinentes y contundentes.

Vigotsky y el origen de los procesos mentales, en los procesos sociales

Vigotsky consideraba que la biología no podía dar cuenta de la aparición de las funciones mentales superiores y, que se requería un soporte interpersonal para que ello ocurriera. Menciona que el estudio de la ontogénesis temprana ofrece datos sobre las sorprendentes capacidades sociales del bebé. El bebé categoriza aquellos aspectos del entorno que le facilitan la interacción, como la percepción de rostros, los sonidos del lenguaje, la creación de estructuras comunicativas como los protodiálogos y realización de una segmentación básica de acciones y sucesos en función de actores, intenciones, medios y metas.

Entre las tesis centrales que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vigotsky, según Wertsch (1988), se encuentra la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

Postula que para entender al individuo primero debemos entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve, que la naturaleza humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual (Wertsch, 1988). Bruner menciona en la introducción que hace a la traducción inglesa del libro *Pensamiento y Lenguaje de Vigotsky* (1962), que al carácter primigenio de los procesos sociales, corresponde a la tesis de Mead de que el *acto social es una precondición de la conciencia*.

Cuando Vigotsky se refiere a los orígenes sociales de los procesos psicológicos superiores hace referencia básicamente al funcionamiento interpsicológico (esto es, el individuo situado en pequeños grupos, básicamente diadas de personas implicadas en una interacción social determinada), y menciona que *cualquier función presente en el desarrollo cultural, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico* (Vigotsky, 1979: 94). Así, en la formación de conceptos, las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores, debido al enorme impacto sobre la estructura del funcionamiento intrapsicológico resultante. El paso entre uno y otro plano, se realiza a través de la *internalización*, la cual supone que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. *Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna* (Vigotsky, 1979: 94). **Piaget enfatiza la internalización de la realidad física**, de lo que resultan sistemas de representación necesarias para la manipulación de objetos; son esquemas (representaciones) que reflejan las regularidades de la acción física de los individuos. En **Vigotsky, la**

internalización, el sistema de las representaciones es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos.

El funcionamiento entre lo interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico quedan ejemplificadas en el concepto de zona de desarrollo próximo. La preocupación se centra en descubrir no cómo el individuo ha llegado a ser lo que es, sus conquistas intrapsicológicas, sino cómo puede llegar a ser lo que aún no es, es decir, sus conquistas interpsicológicas. La preocupación tanto por el nivel real de desarrollo como por el potencial es uno de los puntos centrales del constructo *zona de desarrollo próximo*. Lo que puede impulsar el desarrollo es básicamente la actividad interpsicológica, considerando el estado actual de desarrollo y las potencialidades intelectuales. De acuerdo con Vigotsky, la enseñanza en la zona de desarrollo próximo aviva la actividad, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Esto solamente es posible en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente en propiedades internas del individuo (Vigotsky, citado por Wertsch, 1988). La importancia de lo social es un elemento valioso para nuestro trabajo, para comprender las determinaciones sociales en la construcción de las representaciones. El punto de vista general de Vigotsky consiste en que los procesos sociohistóricos a nivel institucional influyen en el funcionamiento intrapsicológico en la zona de desarrollo próximo (Wersch, 1988:91). En este trabajo se procura analizar cómo el contexto institucional y las creencias que atribuyen a los docentes influyen en el tipo de representaciones que construyen los estudiantes.

En este mismo sentido **Saxe** (citado en Wersch, 1988), considera que la actividad se realiza en situaciones socioculturalmente específicas, e indica que una comprensión completa de la zona de desarrollo próximo es solamente posible si consideramos el contexto histórico específico. Por su parte **Griffin y Cole** (1984, en Wersch, 1988), han trabajado el tema del papel de los fenómenos sociales institucionales en la zona de desarrollo próximo. Mencionan que cuando los niños se ven implicados en los contextos institucionales, la naturaleza de la interacción, va siendo modificada según cambien los contextos, que el desarrollo puede variar enormemente en función de los contextos sociales institucionales en los que este funcionamiento tiene lugar.

El enfoque sociocultural de la mente en Vigotsky, intenta explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. El uso de la noción de *acción mediada* como unidad de análisis es utilizado para tal fin. Desde la perspectiva de Vigotsky, no se pueden concebir la *acción*, la persona ni los instrumentos mediadores, de manera aislada. El lenguaje y otros sistemas de signos no pueden despojarse de su potencial mediador. La acción y los instrumentos mediadores se determinan mutuamente, los instrumentos mediadores están inherentemente relacionados con la acción (Wertsch, 1993).

En contraparte en la psicología cognitiva, el llamado enfoque del procesamiento de la información humana, a pesar de sus interesantes investigaciones, admite que el modo como se procesan los conocimientos que tenemos del mundo, determina la acción. La acción mental se reduce al individuo, y al centrarse en sistemas de signos aislados, se aleja de los escenarios sociales, culturales e históricos en donde se ejerce la acción. La fragmentación disciplinar ha propiciado que los estudios psicológicos descuiden cómo en una acción humana se imbrica lo cultural, lo *antropológico*, lo histórico, lo *social* y lo institucional. El enfoque de Vigotsky busca comprender los vínculos entre el proceso psicológico y el escenario sociocultural. Esto ofrece la posibilidad de reintegrar la psicología a otras disciplinas como la sociología, la antropología y la historia, entre otras. Este enfoque integrador, ofrece la oportunidad de acuerdo con Wallon, de considerar los hechos y las acciones según su naturaleza. No podemos comprender y apoyar el desarrollo humano de los estudiantes desde una fragmentación disciplinar. No basta la psicología, no podemos dejarlo todo a la pedagogía, no podemos reducir la acción educativa a lo sociológico.

Vigotsky considera que el lenguaje, la palabra, específicamente *el significado de la palabra*, es el microcosmos de la conciencia, y a su vez es la unidad de análisis que da forma a lo que la gente piensa y dice. Veamos a otros autores que continúan o complementan los postulados de Vigotsky.

Bakhtin (en Wertsch, 1993:78), aporta elementos en esta línea de investigación y, propone el análisis de los **lenguajes sociales, los géneros discursivos y los procesos dialógicos**, para enfatizar la relación entre los procesos psicológicos y los escenarios socioculturales. Cuando Bakhtin aborda el estudio de los mecanismos mediadores para una aproximación sociocultural a la mente, dice que habrá que plantearse una pregunta clave *¿Quién está hablando?* La respuesta será siempre, *por lo menos dos voces*. Un oído informado puede escuchar una polifonía de voces, porque en los diálogos, en las voces se entremezclan tanto *lenguajes sociales* como *géneros discursivos*. Habrá que indagar quién está hablando cuando los estudiantes nos participan sus representaciones.

Bakhtin se refiere a los **lenguajes sociales** o tipos sociales de habla, a las características de lenguaje propios de un grupo como: el discurso de profesionales; el lenguaje de determinada generación; de ciertos individuos de determinada edad; lenguajes tendenciosos; lenguaje de autoridades; lenguajes de modas, y entre otros lenguajes, los sociopolíticos. En ocasiones, la palabra en el lenguaje es en parte de otro; se convierte en *propiedad de uno* cuando el hablante lo apropia a su propia semántica, a su intención. En este sentido, en el lenguaje *personal* existe cierta construcción híbrida, es decir, un enunciado pertenece tanto a un hablante individual pero a la vez tiene mezclados en él al menos a dos enunciados, a dos formas verbales, a dos estilos, a dos lenguajes, a dos sistemas semánticos de creencias y géneros discursivos. En los alumnos sin lugar a duda habrá una mezcla de lenguajes propios, del profesor y de la institución. Bakhtin parte del supuesto de que no se deben estudiar unidades que no pertenecen a nadie ni están dirigidas a nadie. Un hablante siempre apela a un lenguaje social

al producir un enunciado y este lenguaje social le da forma a lo que la voz del hablante individual puede decir, esto implica una clase especial de dialogicidad o de pluralidad de voces que Bakhtin denominó *ventrilocución*. (Wertsch, 1993:78).

Para Bakhtin, un **género discursivo** no es una forma de lenguaje, sino una forma típica, un tipo de enunciado, una determinada clase tradicional de expresión. La palabra adquiere una expresión particular típica, son contactos particulares entre el *significado* de las palabras y la realidad concreta real en determinadas circunstancias costumbristas, como podrían ser los géneros de conversación en la mesa; las conversaciones entre amigos y las narraciones cotidianas, entre otros. En el lenguaje social, el rasgo distintivo es el estrato social de los hablantes, y los géneros se caracterizan principalmente en función de las situaciones típicas de comunicación verbal. En realidad se encuentran con frecuencia completamente entrelazados.

Las investigaciones de **Bellah** (en Wertsch, 1993), también coinciden con el enfoque sociocultural de la acción mediada, y suponen que los individuos tienen más de un *lenguaje*, y que éstos están organizados de acuerdo con una jerarquía basada en su aplicabilidad. Según una jerarquía dominante del lenguaje, concebido como más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural, le asigna la noción de *privilegiación*. Los individuos suponen que determinados instrumentos mediadores son apropiados, e incluso lo consideran como la única alternativa posible, aunque, existan otras posibilidades. Atañe al aspecto psicológico juzgar cuáles lenguajes sociales y géneros discursivos son más apropiados que otros en un escenario sociocultural determinado. Es un juicio que se basa fuertemente en la guía de otros, proporcionada por supuesto a través del funcionamiento interpsicológico, y gradualmente se transforma en una especie de intervención autoimpuesta, en un proceso intrapsicológico. Así determinados lenguajes resultan más adecuados que otros para describir y explicar ciertos fenómenos. Incluso el uso de ciertos lenguajes puede considerarse inapropiado o incluso ridículo. El aula es un espacio en donde el lenguaje de los estudiantes, no sólo resulta de un juicio que se basa en la guía del profesor, sino que se aprende a utilizarse en el momento adecuado y de manera pertinente a la situación, aunque existan otras posibilidades de lenguajes.

Taylor (en Wertsch, 1993), utiliza la noción de un lenguaje de *correspondencias*, para referirse a un tipo de lenguaje social, en un análisis de la racionalidad científica. Así una explicación científica participa de la intervención externa a través de sanciones institucionalmente impuestas y, se privilegian razonamientos que se consideran legítimos. Generalmente nuestra mediación reproduce de manera mecánica formas asumidas socialmente, pero cuando somos confrontados con ejemplos comparativos, las formas de mediación pueden cambiar debido a que tomamos conciencia de otras opciones.

Wertsch (1993), también menciona que **Tulviste**, cuando se refiere a la explicación del pensamiento verbal lo hace en términos de la heterogeneidad del pensamiento verbal o pluralismo cognitivo, que consiste en que, en toda cultura y

en todo individuo no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal. Tulviste tomó el término de *heterogeneidad*, que ya había propuesto Lévy Bruhl (1923).

Por su parte **Bernstein** (1994), caracteriza el lenguaje como **códigos restringidos**, como expresiones de experiencias no instruccionales, y usó la expresión de **códigos elaborados** para sugerir una multiplicidad de lenguajes sociales. En el aula se usan pocas expresiones de experiencias no instruccionales, y cuando esto sucede los profesores intentan frenarlas o en todo caso no las propician, como el hecho de que una clase de primaria un alumno mencionó: *a mi hermano le quitaron el aparato de ortodoncia*. Pero como era clase de matemáticas, la profesora respondió: *¿sí? Eso es maravilloso. Ahora, ¿cómo has resuelto el último problema?* (Wertsch, 1993:152).

En el aula se privilegian los lenguajes sociales y géneros discursivos, considerando que algunos son más correctos que otros. Un ejemplo de cómo se vincula el enunciado del hablante con los enunciados de otros en una relación de poder, se puede observar en el género discursivo de la *ciencia oficial*. **Lemke** (1997:149), pone de manifiesto que *las normas estilísticas del lenguaje de la ciencia refuerzan dos conjuntos de creencias acerca de la ciencia, que sirven a los intereses de una élite tecnocrática*. La primera creencia se refiere a la ideología de la *verdad objetiva*, cuando se enseñan hechos que no se pueden contraargumentar, hechos permanentes e incontrovertibles; la segunda creencia es la ideología de la *verdad especial*, porque también se enseña de una manera muy sutil que la ciencia se opone al sentido común, que es una verdad disponible sólo para expertos y que es extremadamente incomprensible para el hombre común. Sin embargo, menciona Wertsch (1993), los estudiantes tienen mayor confianza o fe en sus conceptos cotidianos y espontáneos que en los proporcionados por la ciencia oficial y, añade (idem :160) que *en escenarios instruccionales, en actividades grupales, la reputación de algún miembro del grupo puede persuadir para que sus comentarios y fundamentaciones influyan en los demás, no solamente se apropian de los enunciados del hablante sino de su poder y de su estatus, no importa que los enunciados sean erróneos o irrelevantes. El género discursivo considerado en aislamiento no confiere automáticamente poder o estatus a quienes se apropian de él*.

En escenarios instruccionales formales, el género discursivo de la ciencia oficial tiene una especie de poder explicativo superior a sus propias ideas. En cierta medida podríamos descubrir por qué algunos estudiantes construyen representaciones, por ejemplo, con relación a tener/no tener capacidad para comprender la ciencia; o quien es/no es buen estudiante. También podemos observar cómo los procesos de dialoguicidad pueden cambiar el significado en situaciones de la educación formal. Ejemplo de ello es cuando, para algunos docentes, la habilidad de la lectura implica el que se pueda *sintetizar, preguntar, aclarar y predecir*, o bien, cuando se usa una metodología de *enseñanza recíproca*, en donde se anima a los estudiantes a asumir una responsabilidad activa creciente. Son procesos que van entre el ser dirigidos, o actuar de manera

posibilitarian la construcción del conocimiento. Las herramientas básicas que promueven dichos avances son el lenguaje y la actividad. Son instrumentos de apoyo intersubjetivo, y con la ayuda del adulto se convierten en instrumentos para fomentar los procesos intrasubjetivos. El lenguaje y la actividad son instrumentos que posibilitan la construcción de representaciones sociales, a través de lo que Rogoff llama, la *actividad (del estudiante) guiada (por el docente)*.

Por su parte **Leontiev** (1981, 1983), menciona que el individuo adquiere el conocimiento en el contexto de actividades o prácticas definidas por la cultura. En la práctica, menciona, se adquieren normas de comportamiento, convenciones sociales, usos prácticos de los objetos. **Luria** (1976), se interesó precisamente por el análisis de los conceptos *cotidianos*, aunque él lo centró en la investigación sobre la diferencia entre el conocimiento cotidiano y el científico.

En síntesis consideramos que la psicología ofrece elementos fundamentales para el estudio de las representaciones pedagógicas en los estudiantes. El análisis de las propuestas psicológicas sobre el papel del individuo en la construcción del conocimiento de la realidad fluctúan desde concepciones en donde el individuo lo hace en solitario, como si él fuera el único protagonista en la construcción de las representaciones (el enfoque del procesamiento de la información, sería un ejemplo), hasta posturas teóricas en donde suponen que el individuo y lo social deben interactuar porque ambos se consideran indispensables para hacer posible la construcción de representaciones.

Para **Piaget**, la posibilidad de que el individuo adquiriera el conocimiento de la realidad, depende entre otros, del nivel de desarrollo cognitivo, en donde a través de la asimilación y acomodación el individuo dispone de esquemas cognitivos cada vez más complejos. Cuando no se cuenta con esquemas de asimilación no se puede construir el conocimiento del mundo, aunque uno se encuentre ante él. Al principio será una asimilación repetitiva (lo cual quedaría al nivel que propone el conductismo), después será una asimilación generalizadora en donde se pueden incorporar más acciones y finalmente, en la asimilación diferenciadora, se podrá advertir una postura más abierta al cambio, hacia la transformación de la realidad. Esto evidencia un carácter activo del individuo. En Piaget la **acción** es clave para el desarrollo, tanto de acciones manifiestas como operatorias. En nuestro trabajo estas últimas son las que nos interesan. Este autor también menciona que las acciones tienen un sentido o propósito porque hay *coordinación de acción*, porque el acceso a los fines supone medios para llegar a ellos, y porque los actos de inteligencia siempre se relacionan con un sistema o totalidad. Las acciones operatorias, las representaciones sobre la concepción del mundo escolar nos interesan, así como el propósito con el que estas acciones se expresan. Aquí podemos percibir una especie de planeación de la acción, aspecto que Vigotsky desarrolló de manera más amplia. Piaget también supone que el concepto de **equilibrio** para el pensamiento lógico individual es un modelo para el intercambio interindividual que constituye la vida social y, que entre psicología y sociología no hay oposición ni relaciones de subordinación sino de complementariedad. Es evidente que un equilibrio lógico no se encuentra en el mundo real. En éste

independientemente. Se opera una especie de ventrilocución en el caso de hacer preguntas de un texto, o cuando se pretende cambiar una orientación unívoca hacia el texto escrito por una orientación dialógica que consista en una interanimación mucho más activa entre la voz del lector y la voz del texto.

Vigotsky acentúa al final de su obra el funcionamiento interpsicológico, al concebir que la conquista de los conceptos científicos está relacionado en gran medida con la participación de un tipo particular de discurso, el discurso de la educación formal en el aula. La socialización implica el dominio de las reglas para el uso de lenguajes sociales y géneros discursivos específicos en escenarios socioculturales determinados. En este trabajo nos interesan los conceptos cotidianos de los estudiantes sobre la función que los estudiantes tienen en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que se refleja en sus géneros discursivos.

Las voces de las que se apropian los estudiantes sólo se observan cuando vemos más allá de las voces individuales participantes. Cuando los profesores asumen ciertas instrucciones y guían de determinada manera la enseñanza es porque también han interiorizado distintos géneros discursivos y, cuando los estudiantes asumen ciertas representaciones pedagógicas en cuanto al aprendizaje, o sobre la identidad docente o su papel como estudiantes es porque han interiorizado ciertos géneros discursivos. De acuerdo con **Habermas** (1989), esto equivale a emplear cierta racionalidad. Este autor entiende la racionalidad como la herramienta para analizar privilegiando un género discursivo, de tipo tecnocrático o científico, entre otros, en donde la interpretación de la realidad se llega a aceptar como el reflejo de un orden natural.

El concepto de **Bourdieu** (1994), sobre la *reproducción* se refiere a la tendencia de las clases sociales a reproducirse a sí mismas. Es una aseveración que ratifica las ideas socioculturales que hemos venido comentando. La pertenencia a diversas clases sociales puede alternar entre el capital económico y el cultural, pero el proceso general de reproducción implica también la fecundación de diferentes discursos sociales y géneros discursivos.

Los autores anteriores han confirmado y enriquecido las ideas de Vigotsky en cuanto al lenguaje y autores como **Rogoff** (1989), y **Luria** (1973), han confirmado, a través de los resultados de sus investigaciones, las ideas de Vigotsky sobre la actividad. Ambas categorías, lenguaje y actividad, no se dan en aislado, se dan en un mundo social para hacer posible el conocimiento. Rogoff, investiga cómo se construye el conocimiento. Menciona que en todas las culturas los adultos promueven intercambios sociales con los niños y participan con ellos en actividades conjuntas; también menciona que el origen social del conocimiento (siguiendo a Vigotsky), se sitúa en los procesos interpsicológicos que se dan entre los grupos pequeños de personas, incluso diadas y que se implican en una interacción social determinada. En el proceso de desarrollo humano, el niño juega un papel muy activo en los contextos de las relaciones interpersonales y, esto es vital para entender la aparición de las funciones psicológicas superiores que

posibilitarían la construcción del conocimiento. Las herramientas básicas que promueven dichos avances son el lenguaje y la actividad. Son instrumentos de apoyo intersubjetivo, y con la ayuda del adulto se convierten en instrumentos para fomentar los procesos intrasubjetivos. El lenguaje y la actividad son instrumentos que posibilitan la construcción de representaciones sociales, a través de lo que Rogoff llama, la *actividad (del estudiante) guiada (por el docente)*.

Por su parte **Leontiev** (1981, 1983), menciona que el individuo adquiere el conocimiento en el contexto de actividades o prácticas definidas por la cultura. En la práctica, menciona, se adquieren normas de comportamiento, convenciones sociales, usos prácticos de los objetos. **Luria** (1976), se interesó precisamente por el análisis de los conceptos *cotidianos*, aunque él lo centró en la investigación sobre la diferencia entre el conocimiento cotidiano y el científico.

En síntesis consideramos que la psicología ofrece elementos fundamentales para el estudio de las representaciones pedagógicas en los estudiantes. El análisis de las propuestas psicológicas sobre el papel del individuo en la construcción del conocimiento de la realidad fluctúan desde concepciones en donde el individuo lo hace en solitario, como si él fuera el único protagonista en la construcción de las representaciones (el enfoque del procesamiento de la información, sería un ejemplo), hasta posturas teóricas en donde suponen que el individuo y lo social deben interactuar porque ambos se consideran indispensables para hacer posible la construcción de representaciones.

Para **Piaget**, la posibilidad de que el individuo adquiera el conocimiento de la realidad, depende entre otros, del nivel de desarrollo cognitivo, en donde a través de la asimilación y acomodación el individuo dispone de esquemas cognitivos cada vez más complejos. Cuando no se cuenta con esquemas de asimilación no se puede construir el conocimiento del mundo, aunque uno se encuentre ante él. Al principio será una asimilación repetitiva (lo cual quedaría al nivel que propone el conductismo), después será una asimilación generalizadora en donde se pueden incorporar más acciones y finalmente, en la asimilación diferenciadora, se podrá advertir una postura más abierta al cambio, hacia la transformación de la realidad. Esto evidencia un carácter activo del individuo. En Piaget la **acción** es clave para el desarrollo, tanto de acciones manifiestas como operatorias. En nuestro trabajo estas últimas son las que nos interesan. Este autor también menciona que las acciones tienen un sentido o propósito porque hay *coordinación de acción*, porque el acceso a los fines supone medios para llegar a ellos, y porque los actos de inteligencia siempre se relacionan con un sistema o totalidad. Las acciones operatorias, las representaciones sobre la concepción del mundo escolar nos interesan, así como el propósito con el que estas acciones se expresan. Aquí podemos percibir una especie de planeación de la acción, aspecto que Vigotsky desarrolló de manera más amplia. Piaget también supone que el concepto de **equilibrio** para el pensamiento lógico individual es un modelo para el intercambio interindividual que constituye la vida social y, que entre psicología y sociología no hay oposición ni relaciones de subordinación sino de complementariedad. Es evidente que un equilibrio lógico no se encuentra en el mundo real. En éste

abundan las contradicciones; el mundo real no funciona como un *contrato social* (Rousseau), ni prepondera el *orden*, como lo postulaba Comte. Las nociones sobre la formación del **juicio moral** y el descubrimiento de la importancia del **juego**, en donde se da una interacción de reglas, de valores de signos y que contribuyen a la elaboración de la personalidad y de la organización social, las consideramos en el análisis de los datos. Los alumnos y los profesores han interiorizado una serie de normas y valores, sospechamos que pretenden cumplirlos, aunque los resultados de nuestro trabajo evidencian que no siempre son benéficos para ambos.

En la propuesta de **Wallon**, la noción de la **emoción**, como vínculo entre lo biológico y lo social resulta importante para el desarrollo de la socialización y por lo tanto para la construcción de conocimiento. El principio teórico de la relación del *yo* y el *otro* (al que también se refiere como el *socius* o *partenaire*), invita a reflexionar sobre qué tanto en el mundo de las representaciones es propio o del otro, (Vigotsky diría que hay una presencia híbrida de lo uno y del otro, o que hay varias voces). Las relaciones entre el *yo* y el *otro* se dan en diferentes **medios**, en un juego dialéctico entre las exigencias sociales que son comunes a todos y las condiciones personales que lo hacen un sujeto único. Cada individuo obedece a una regularidad, pero a la vez, cada individuo es una excepción. Suponemos que en el aula la pretensión es más hacia la regularidad porque generalmente las exigencias son comunes, y aunque escasamente se promueve el carácter excepcional de cada alumno, como sería el respecto a sus ritmos y estilos de aprendizaje, aún así, las representaciones pedagógicas evidencian la singularidad de los estudiantes. La propuesta de Wallon invita a los profesores a crear representaciones sobre cuáles son los valores de los estudiantes, cuáles son sus condiciones de vida (biológicas y sociales), para tomar parte solidariamente con ellos. Esto exige, dice Wallon, estar en perpetua renovación de ideas para modificar las propias ideas en un contacto permanente con una realidad que es móvil, hecha de la existencia de todos y que debe tender hacia el interés de todos.

En **Vigotsky** encontramos similitudes con el planteamiento walloniano. Vigotsky indica que para entender al individuo, primero debemos entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve, porque la naturaleza humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual. Supone que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales, que el conocimiento aparece primero en el plano social y luego en el plano psicológico. Esta tesis es básica para entender la importancia del profesor (es quien representa a lo social), en la construcción de las representaciones. Además, el docente habrá que descubrir cómo el alumno puede llegar a ser lo que aún no es. Esto implica la preocupación de Vigotsky por comprender el juego de las interacciones que se modifica en los diferentes contextos. Sin duda, una noción que retomamos para el análisis de los datos es la tesis de la **mediación**, específicamente *el significado de la palabra*, porque es la unidad de análisis que da forma a lo que la gente piensa y dice el estudiante. En el análisis de los datos

también estarán presentes las propuestas de diversos autores que han desarrollado líneas de investigación en torno a la propuesta de Vigotsky. Entre ellas, las nociones de **Bakhtin** sobre el *lenguaje social*, el *género discursivo* y de *ventrilocución*. En el lenguaje se pueden escuchar una pluralidad de voces, tanto *lenguajes sociales* como *géneros discursivos*. En los alumnos sin lugar a duda habrá una mezcla de lenguajes propios, de los compañeros, del profesor, de las instituciones familiares y escolares. El concepto de *privilegiación* de **Bellah**; de **Taylor** la noción de *correspondencia*; el concepto de *heterogeneidad* de **Tulviste** y, las nociones de *códigos restringidos y elaborados* de **Bernstein**, son nociones y conceptos que permiten atestiguar cómo otras voces se encuentran involucradas en el paso de lo social a lo individual. La riqueza de las propuestas de estos autores permite dar respuestas a preguntas como: ¿Qué importancia tienen los lenguajes de las autoridades? ¿Cuál es la relevancia del lenguaje del profesor para enseñar el conocimiento teórico, las habilidades y los valores? Con seguridad, las respuestas permiten comprender las representaciones pedagógicas de los estudiantes.

En el breve recuento histórico, sin duda han quedado al margen *representaciones* de autores que han aportado argumentos valiosos en este terreno. La mayoría de las propuestas que hemos desglosado han servido de fundamento para la reflexión y análisis de los resultados. Consideramos que estos autores se apoyan, se complementan. La coherencia teórica entre ellos ha sido la guía para el análisis de los datos. La realidad es tan compleja que un solo autor no puede dar cuenta de ella. Creemos que la complejidad del tema de las representaciones pedagógicas se reduce al someter la interpretación teórica a lo psicológico o a lo social. La psicología genética se ocupa de cómo pasar de hipótesis de menor a mayor validez. *La psicología social* se ocupa de la influencia social, de los procesos resultantes de la transmisión en la comunicación y en las prácticas institucionales. Por ello los juicios de los sujetos se basan en representaciones y creencias de las pautas surgidas de las prácticas institucionales, "por ejemplo, las ideas sobre la flexibilidad o rigidez del empleo de las reglas por el maestro derivan de sus experiencias participativas o integrativas con los adultos respecto a las reglas escolares" (**Moscovici**, 1990). Se trataría de diferencias institucionales más que conceptuales.

Nuestro trabajo comparte el punto de vista de **Castorina** en cuanto a que la psicología genética y la psicología social no son incompatibles, más bien es posible una concurrencia porque se dan relaciones significativas en la comunicación, "*no hay pasividad ni en la transmisión de las representaciones ni en las interacciones cognitivas con el objeto institucional*" (Castorina, 2000c:162).

En resumen, los elementos teóricos que hemos señalado desde la sociología y que en gran parte nutren las propuestas de la psicología social y, las nociones que hemos retomado desde la psicología genética dan cuenta de las representaciones pedagógicas de los estudiantes, debido a que se constituyen entre sistemas de transmisión social y de construcción cognoscitiva. Referirnos a la sociología y la psicología, se justifica porque hemos asumido que las *representaciones* de los

estudiantes son construcciones *personales* (psicológicas), pero gracias a la pertenencia y a las interacciones que se dan en un contexto *social*.

Una vez aportado elementos teóricos desde la sociología y psicología, en el siguiente capítulo centramos nuestro interés específicamente en investigaciones sobre representaciones pedagógicas de los estudiantes.

Capítulo II. Las Representaciones

a) Elementos teóricos de las representaciones

El sentido común y el sentido científico
Similitudes y diferencias entre teorías científicas y teorías implícitas
Las representaciones, construcciones personales como sociales
El papel de las teorías en la conformación de las categorías
Conocimiento y creencia

b) El pensamiento pedagógico de los estudiantes

Las representaciones de los alumnos como procesos de pensamiento: expectativas, percepción y motivación
Representaciones estudiantiles, su función como aprendices

- Las opiniones de estudiantes, estudios cuantitativos
- Las representaciones de alumnos, estudios cualitativos
- Investigaciones de opiniones estudiantiles de nivel universitario

Las representaciones ante el conocimiento académico

a) Elementos teóricos de las representaciones

En la introducción del trabajo se asumió que para comprender las representaciones de los estudiantes era necesario, al menos, tener un marco teórico de referencia tanto psicológico como sociológico. A este aspecto dedicamos el primer capítulo. En el presente capítulo analizamos *elementos teóricos de las representaciones* y en un segundo momento, abordamos el tema del *pensamiento pedagógico de los estudiantes*. En cuanto a los elementos común y el sentido científico; además, analizar que las representaciones son una construcción tanto personal como social; también consideramos el papel de las teorías en la conformación de las categorías y finalmente abordamos el tema sobre las diferencias entre el conocimiento y las creencias. Con relación al tema del pensamiento pedagógico de los estudiantes, hacemos mención a las representaciones como procesos de pensamiento; a las representaciones de los estudiantes como aprendices; al análisis de algunas investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas sobre las representaciones y opiniones de los estudiantes de manera general, y de manera particular en estudiantes de nivel universitario. Consideramos que tanto el primer como el segundo capítulo han sido la guía teórica para comprender e interpretar las representaciones de los estudiantes.

Si para **Berger y Luckmann** (1994:13), *el hombre de la calle vive en un mundo que para él es real y tiene la certidumbre que los fenómenos son reales*, también es cierto que el alumno vive en un mundo educativo que para él es real y tiene la certidumbre de que los fenómenos que ahí suceden son reales. Ese mundo educativo es el que intentamos conocer y significar. Intentamos conocer cómo es interpretada esa *realidad* y cuál es el significado subjetivo que tienen los estudiantes de ese mundo educativo. El alumno, al igual que el hombre de la calle no suele preocuparse de lo que para él es *real* y de lo que *conoce* a no ser que algún problema le salga al paso. Nuestro intento es conocer algunas realidades, algunas representaciones que los estudiantes tienen de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, que han llegado a darse por establecidos, aunque con diferentes grados de certeza.

En este trabajo se ha pretendido recuperar la conciencia (el conocimiento) que tiene el alumno de la realidad, las intenciones o motivos de aquello a lo que le presta atención, lo que piensa hacer en el *aquí y ahora* desde su papel como estudiante y a través de la vida cotidiana que se desarrolla interactivamente. *La vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros.* (Berger y Luckmann (1994:40). El mundo intersubjetivo de los estudiantes pudo hacerse explícito en parte durante la entrevista. Los signos y los sistemas de signos, sobre todo el lenguaje, son esenciales para comprender la realidad de la vida cotidiana porque nos comunican significados y, se hace *real* la subjetividad, *el lenguaje construye enormes edificios de representación simbólica.* *El simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes*

esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común (Berger y Luckmann 1994:59).

Una de las características del conocimiento de la vida cotidiana es que se **estructura en término de relevancias, determinadas tanto por los propios intereses como por la situación que se ocupa dentro de la sociedad.** Esto explica la distribución social del conocimiento. Además, los individuos no comparten en la misma medida el conocimiento, incluso hay cierto conocimiento que no se comparte con nadie, por ejemplo, dicen Berger y Luckmann (1994), nuestra pericia profesional la compartimos con nuestros colegas, pero no con nuestra familia y, es posible que nuestra habilidad para hacer trampa en el juego no la compartamos con nadie. En la investigación del conocimiento que se tiene de la realidad, en este caso de la realidad educativa, cuando se reduce al lenguaje, habrá que tomar en cuenta que los estudiantes, eventualmente, pueden saber que es conveniente ocultar algo. Los interlocutores pueden hablar de algo pero también piensan de algo, aunque las más de las veces una y otra coinciden.

El conocimiento que se tiene del mundo está conformado por un cúmulo de representaciones que permiten concebir e interpretar la realidad, generalmente son las que guían la actuación cotidiana. Las representaciones mentales (teorías implícitas, creencias, constructos, asunciones) son concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad y han sido estudiadas como elementos que forman parte del conocimiento que los individuos tienen de la *realidad*. Las personas **construyen representaciones de la realidad y mediante el uso de procesos cognitivos interpretan situaciones, predicen y comprenden el comportamiento de otras personas, o bien planifican el suyo propio, con base precisamente en las representaciones con que cuentan.**

Las interpretaciones y significaciones de las representaciones mentales, son distintas según desde donde son estudiadas. Desde la didáctica o la psicología *las teorías implícitas forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, de memoria, de razonamiento y de planificación de la acción.* Desde la sociología, *las teorías son productos culturales. supraindividuales, fruto de una génesis y transmisión social (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:13).* Hemos comentado en el capítulo anterior que en ocasiones las ciencias indagan de modo parcial los fenómenos según su objeto de estudio. Cuando la psicología se encierra en la parcela de su disciplina estudia las representaciones como procesamientos de información que suceden en el interior de la persona, sin embargo cuando la psicología se acerca a las ciencias sociales, hay algunos intentos para una comprensión más amplia, porque es un enfoque que considera tanto el nivel personal como el interpersonal y porque insiste en la importancia que el contexto sociocultural tiene en la construcción del conocimiento y en el significado de la acción en el mundo social.

Para nosotros **las representaciones son entendidas como concepciones individuales basadas en la acumulación de la experiencia personal a través de la interacción social cuyas pautas socioculturales difieren en cada**

individuo y grupo social, de manera similar Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que *las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencia que en su mayor parte son sociales y culturales. Los procesos de construcción, aunque tienen al individuo como protagonista, se llevan a cabo en contacto con otras personas y realizando actividades culturalmente definidas. Las representaciones son el marco referencial para significar y dar sentido a las acciones.*

El sentido común y el sentido científico

El sentido común es considerado como *un entramado de creencias cotidianas que están gobernadas por un vago conjunto de leyes y principios* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:19). El *sentido común* también ha sido entendido como **las teorías legas, el conocimiento del hombre de la calle, o como teorías ingenuas**. La actitud epistemológica **del lego** no es la de buscar la verdad ya que para él, sus teorías llevan asociadas un valor de verdad sin el cual no tendría sentido sostenerlas, son realidades que se dan como establecidas. Las personas no tienen acceso directo a sus teorías, sino que ven la realidad a través de ellas, *no comprueban hipótesis de que el mundo sea así, es que para ellas, así es* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:22). La psicología del sentido común, se ha ocupado de cómo las personas teorizan espontáneamente sobre el mundo físico y social. Las teorías que construye el hombre de la calle están implícitas, es decir, no disponen de una formulación verbal sistemática y, por tanto, los argumentos que contienen son tácitos y sin especificar. El estudio de las representaciones de la concepción del mundo, el análisis y la reflexión sobre el conocimiento que el estudiante tiene de su cotidianidad nos puede ayudar a conocer el *sentido común* que tienen los estudiantes de su contexto educativo.

Cuando las teorías legas han sido analizadas de manera analógica con las teorías científicas, no se puede concluir que las primeras sean simples, cambiantes y contradictorias, no pueden juzgarse con los mismos criterios de validación empírica que tienen los científicos. No son meras intuiciones inconexas. Más que ver sin son falsas o verdaderas, habrá que comprobar hasta dónde una concepción es asumida por otros, lo cual da idea de la interactividad. El sujeto en su cotidianidad va construyendo *teorías legas*, no como un mero ejercicio intelectual, sino también como una actividad vital para interactuar de manera eficaz con el medio. El estudio de las teorías implícitas nos ayuda a conocer la construcción del conocimiento y el modo en que las creencias ayudan a explicar los sucesos de cada día, nuestras conductas y la de los demás. En este sentido, se concibe al hombre de la calle, al hombre lego, como sujeto activo que interpreta experiencias, que otorga significado a sus acciones, que predice y planea sus actuaciones, pero también los otros, no se comportan al azar, sus actitudes y conductas responden también a una interpretación particular de la realidad. Las teorías tienen un carácter propositivo, determinan la génesis de metas e **intenciones**. *Los legos, a diferencia de los científicos no solo construyen sus*

teorías para tener visiones cada más certeras de la realidad. No solo es un sistema epistémico para interpretar la realidad, sino también un sistema eferente de planeación y control de la acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:23).

Similitudes y diferencias entre las teorías científicas y las teorías implícitas

El análisis de las diferencias y similitudes entre el modo de pensar del *científico* y el *hombre de la calle* ya es bastante añejo, **Weber** (1966) menciona que tanto el hombre de la calle como el científico, se preocupan por comprender y dar sentido a las preguntas que ambos se hacen sobre el mundo, aunque sus estrategias y modos de análisis difieren debido a los diversos fines que tienen. **Kelly** (1955), menciona que el hombre de la calle necesita dar sentido al mundo en que vive y para ello recurre a métodos similares a los que emplea el científico. Tanto las *teorías ingenuas* como las científicas, sirven para interpretar la realidad. Esta asunción otorga capital importancia a las representaciones estudiantiles y son válidas para que los docentes mejoren su relación con ellos.

Algunos investigadores dejan a un lado el modelo del hombre lego como científico, al admitir que los juicios humanos se desvían de modelos normativos y que el conocimiento no es una combinación de informaciones atomizadas. Habrá que tener presente que el científico trabaja con un juego de categorías o lenguaje que posibilita una determinada visión del mundo distinta de la del hombre corriente. También el hombre común trabaja con un determinado juego de categorías, menos abstractas que las que usa el científico, pero igualmente idiosincrásicas. Cada grupo humano posee un lenguaje propio que determina su visión del mundo y su cultura. El problema de la comunicación, no sólo lo es entre el científico y el hombre común, no es menos difícil, por ejemplo el problema de comunicación entre un biólogo y un científico social que el problema de comunicación entre un habitante de la ciudad y uno del campo, dentro de una misma nacionalidad. En los dos casos hay juegos de categorías en conflicto⁶. En realidad, el hombre corriente no existe, pues si no es científico será otra cosa: profesional, campesino, hombre de iglesia, ama de casa, estudiante, entre otros. Y cada uno de estos tipos humanos tendrá su cultura, su esquema de conceptos, su marco lingüístico. La diferencia fundamental, consiste en el grado de flexibilidad intelectual que la persona haya alcanzado, como producto principalmente de la educación recibida en sus diferentes contextos. La diferencia importante estriba en si el sujeto se encuentra atado de manera absoluta a un solo esquema lingüístico, al recibido en el hogar, en un partido político, en la escuela, incluso en algún nivel escolar, o a *lenguajes sociales o géneros discursivos* diversos.

⁶ El conflicto puede manifestarse en el ámbito sintáctico (de la relación estructural entre unos signos y otros signos; a nivel semántico (las cosas representadas por los signos, la relación entre el signo y la cosa, o en el pragmático (el fin o propósito que perseguimos al emplear los signos).

El hombre en cualquier cultura, desde la infancia construye conjuntos de conocimiento para interactuar con el mundo y para darle sentido. Este conocimiento no sólo cumple una función meramente informativa sobre el mundo, sino que representa un verdadero marco conceptual que guía los mecanismos de comprensión, atribución, predicción, la planificación de su conducta y por último la propia acción.

Al reconocer al hombre, a los alumnos como seres pensantes, se abandona el modelo *proceso-producto*, para entrar al mundo de las creencias, de las concepciones previas, de las teorías personales, del conocimiento práctico, y entre otras, de las concepciones epistemológicas. Tanto las teorías científicas como las intuitivas están construidas por un conjunto de conceptos que establecen relaciones entre éstos. Ambas comparten funciones interpretativas, elaboran explicaciones causales, permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros.

Una visión de desvalorización de las teorías implícitas con relación a las teorías explícitas o científicas, es la de Ross (1981), quien menciona que si ponemos a prueba de verificación a las teorías implícitas, encontraríamos que las personas comunes cometen errores, tanto en los datos, en la generalización de los resultados, en la evaluación de factores causales, en la predicción de sucesos, así como en la comprobación y posible revisión de las teorías. Esto es cuando el estudio de las representaciones legas se aborda desde la perspectiva deficitaria de las teorías "erróneas" del hombre de la calle, y se las contrasta con sus correspondientes nociones científicas. Las teorías científicas al basarse en convenciones sociales de la ciencia, cuentan con una formulación explícita y sus argumentos se estructuran lógicamente. De esta distinción entre teorías implícitas y teorías científicas resulta que las primeras son incoherentes e inconsistentes, y las últimas son coherentes, consistentes y siguen estrategias de verificación.

Una aproximación diferente, es la que mencionan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Es una propuesta más precisa y matizada entre el conocimiento del hombre de la calle y el del científico. Postulan que el hombre de la calle construye su conocimiento en contextos de aprendizaje espontáneo. Aprende de manera ocasional como parte de sus actividades rutinarias y sin planificación previa. La materia prima de sus teorías la extrae del mundo de sus experiencias con objetos, personas y en general de la interacción con el mundo que le rodea. Las visiones particulares no se aprenden sólo mediante la llamada escolarización formal, el conocimiento lego se construye mediante actividades o prácticas culturales. (Wertsch, 1981, Scribner y Cole, 1981). Ejemplos de ello son los sistemas de conocimiento de los juegos, de su función como estudiantes y, entre otros del papel a desarrollar en la paternidad. En cambio, el científico aprende de forma intencional. Recibe un cuerpo de conocimiento formalizado con el uso, la experimentación y contrastación.

En ambos tipos de aprendizaje la interacción social con los iguales y con los expertos, juega un papel muy importante. Así como el hombre de la calle construye sus teorías al mismo tiempo que otros, no se concibe la creación de

teorías científicas al margen del intercambio fructífero de ideas y de la cooperación y la crítica. En ambos, el conocimiento que se construye se fundamenta, en parte, en el que otros construyeron, la diferencia es que uno se adquiere de manera espontánea y el otro de manera intencional. Unos y otros ya no se encuentran en los extremos de un continuo que va desde la incoherencia, la inexactitud y el error hasta la coherencia, la precisión y la verdad.

Lo que intenta el hombre de la calle no es explicar la realidad, sino que sus teorías le permitan un anclaje estable y eficaz para interpretar los sucesos que se producen en su entorno, elaborar inferencias prácticas y planificar sus acciones. El cambio de creencias es un ejercicio muy arriesgado para el hombre de la calle, porque pierde ese anclaje básico que le permite interactuar en el mundo. Algunos le llamarían el *miedo* al cambio.

La distancia que separa el hombre de la calle del científico no se mide en función de recursos y capacidades cognitivas. Desde pequeño el hombre de la calle construye su realidad beneficiándose del conocimiento construido por otros y lo adquiere a partir de los intercambios sociales. La escuela se propone mejorar el aprendizaje de contenidos científicos en los alumnos. El docente se propone enseñar el conocimiento científico, pero las creencias de los alumnos (conceptos previos, concepciones alternativas), no sólo tienen un contenido distinto en relación con las nociones científicas, sino que se mueven en un plano epistemológico diferente, son aceptadas a través del sentido común. No están pensadas para poner a prueba la verdad, sino que para el hombre de la calle son verdad y están instalados en ellas porque configuran la materia prima de su experiencia sensible.

Las similitudes, es que en ambos casos, la construcción de conocimiento no es fruto de una actividad solitaria ajena a toda influencia social. Para producir ciencia, al igual que para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal en el que se adquiere un conjunto de conocimiento, habilidades y herramientas, ya construidas anteriormente por otros iguales.

Las representaciones, construcciones personales como sociales

La construcción de las representaciones depende tanto de los individuos como del contexto social, lo psicológico y lo social intervienen mutuamente. Se construyen durante la actividad a través de prácticas culturales, lo cual rebasa la esfera individual. La construcción se da en un contexto de interrelación social, de comunicación individual de acuerdo a **formatos de interacción**, es decir, de pautas convencionales en la que los autores intercambian papeles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas (Bruner, 1984). La representación del mundo es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello que hemos experimentado, aquellos episodios personales de

contacto con una pauta sociocultural. Por lo tanto las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales.

Las representaciones, como lo señala Piaget, se construyen personalmente, el individuo elabora activamente sus propias síntesis de conocimiento, asumiéndolo como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales, el conocimiento no se da ya elaborado, no se impone desde fuera, ni es fruto de una actividad en solitario. El niño no necesita al adulto para que le enseñe, sino para proporcionarle el soporte interactivo básico que precisa para construir las categorías del mundo social (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Estos autores también señalan que aunque el conocimiento se construye en medios sociales y se beneficia del conocimiento construido por los otros, está representado en la conciencia de los propios individuos, de lo contrario resultaría que lo social solo serviría para lograr un colectivismo impersonal. El individuo es el protagonista de las experiencias interactivas y el que realiza las actividades con sus intenciones particulares. El individuo tiene que hacer frente a las demandas de su entorno, tiene que pensar, decidir y actuar. Para esto necesita contar con interpretaciones sobre los fenómenos, tener argumentos sobre el mundo para poder alimentar sus procesos cognitivos. Esta adopción personalizada del conocimiento, va más allá de una aplicación rígida, se adapta a lo improbable, a lo inesperado, a lo atípico. Elabora sus propias síntesis de conocimiento ajustadas a las necesidades situacionales y las metas personales.

Además del protagonismo personal, y es algo que no retoma Piaget, las representaciones se construyen durante la realización de prácticas o actividades culturales, lo cual *permite funcionar a las personas con un nivel de conocimiento más genérico, prototípico e impersonal que posibilita la comunicabilidad entre los miembros de una colectividad* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:55). Al respecto **Rogoff** (1989), menciona que la adquisición de la cultura no se reduce a una transmisión de códigos lingüísticos, al margen de la actividad práctica. Las teorías implícitas no sólo se construyen sobre la base de experiencias simbólicas, son parte del repertorio de experiencias, sobre todo cuando se trata de dominios de conocimiento ligados a prácticas profesionales, como sería por ejemplo, las concepciones que tiene el profesor sobre la enseñanza, las representaciones que los docentes han construido sobre la función que les corresponde adoptar a los estudiantes durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde el nacimiento, el niño entra en contacto con un medio interpersonal. Las actividades que realiza el niño, dice Rogoff (1989), están definidas por la cultura. Los adultos crean contextos en los que se facilita la integración de nuevos contenidos de conocimiento con aquellos que ya dispone el niño, los adultos estructuran y organizan las tareas, y transfieren gradualmente al niño la responsabilidad y el control de la tarea, el desarrollo se da a través de una **participación guiada**. Esta expresión de Rogoff implica tanto el factor individual (*participación*), como el factor social (*guiada*). Somos una especie biológica cuyo sistema cognitivo está especialmente diseñado para los intercambios sociales, *genéticamente somos seres biológicos y sociales* (Wallon, 1965e). En este

sentido el aprendizaje social no es muy distinto del aprendizaje motor, ambos están autoprogramados.

El papel de las teorías en la conformación de las categorías

La noción de representación, según **Perner** (1994), tiene diferentes componentes, el *medio* de la representación, es decir, la imagen externa, y el *contenido* de la representación, es lo descrito o representado. Entre ambos se establece una *relación de representación*, una representación en cada caso es diferente debido a la función para la cual es empleada esa representación, cada representación tiene una **intencionalidad**. Además, las imágenes externas y la propia, no son meros objetos en sí mismos, sino en su capacidad representacional evocan siempre otra cosa, esto hace referencia al **significado** de representación. Así las representaciones, o el sistema representacional tiene la función de indicar de qué manera las cosas están en relación con otro objeto, condición o magnitud (Perner, 1994).

Para Perner, la imagen externa es propiamente la representación, con lo que pretende evitar la ambigüedad entre otros términos del contenido de la representación como *concepción*, *creencias*, *ideas*, entre otras. La propuesta de Perner no deja de ser un modelo más del procesamiento de la información, en donde lo que importan son los procesos internos, sin que las determinaciones sociales estén presentes, o al menos no explica cuál es el origen del *sentido* y de las distintas interpretaciones que pueden dar las personas ante la imagen motivo de representación.

En cuanto al significado de las representaciones, **Abric** (en Moscovici, 1991) menciona a manera de hipótesis, tres elementos centrales que la componen:

- primero, el núcleo central de una representación social está compuesto de dos elementos, los normativos, los cuales están ligados a los valores de referencia del grupo, y los funcionales, en cuanto a que están ligados a la inserción del objeto a una práctica social;
- segundo, los elementos del núcleo central están jerarquizados, hay elementos principales y adjuntos y;
- tercero, los elementos que constituyen al núcleo expresan actividades diferentes según la naturaleza del grupo o la finalidad de la situación dentro de la cual la representación es utilizada.

Las teorías implícitas permiten observar ciertas relaciones entre los sucesos, pero también es cierto que al no tener una estimación objetiva, se pueden cometer algunos errores. Sucede que una percepción equivocada de los sucesos puede derivar en una *representación errónea*. En el aula es muy frecuente ver que un alumno habla, pero el profesor premia o castiga a otro, porque parte de una representación equívoca. Incluso **Perner** (1994), menciona que las relaciones

entre los eventos percibidos por los científicos, como el caso de la construcción de categorías, tampoco son garantía de que las relaciones entre los eventos estén excluidas de cierto error. Las teorías científicas son solamente una aproximación al conocimiento del mundo, nunca son totales y definitivas. Las creencias y expectativas del hombre de la calle, le permiten detectar relaciones entre los sucesos de acuerdo al contexto en el que se ubican, y no siempre sus contenidos representacionales son veraces, pero ciertos errores en la percepción del mundo pueden mejorarse de acuerdo con la capacidad de reflexionar sobre los resultados del comportamiento. Las teorías cumplen la función, tanto en los hombres de ciencia como en el hombre de la calle, de apoyo para orientar sus conductas, de toma de decisiones, así como para definir las relaciones entre los eventos. La relación entre el género y el establecimiento de lazos afectivos en el aula generalmente se da entre profesor y alumna, en vez de profesor y alumno; por supuesto este tipo de relaciones depende del contexto. Es el caso también de algunos profesores que establecen relaciones de poca efectividad académica entre un alumno con aretes y pelo largo, que entre quienes no los usan. Esta relación representacional entre el medio y el contenido va acompañada de la intencionalidad de la representación, y orientan la acción y la toma de decisiones, que en el caso de las relaciones en el aula, tendrán consecuencias diversas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La actividad cognitiva no se reduce a una mera labor de contraste entre la imagen prototípica de la categoría y los posibles ejemplares, o entre el ideal y la capacidad de los miembros para lograrlo. Es preciso añadir a las teorías implícitas de las personas el **entorno**, en tanto refleja valores y creencias de los grupos sociales, lo que en gran parte nutre la intencionalidad. El siguiente ejemplo, como las ideas sobre los factores que intervienen en la génesis de las categorías y los comentarios sobre el perfil representacional que comentamos más adelante han sido retomados de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Por ejemplo la categoría de solterona, entendida como mujer adulta que no se ha casado, sin duda, no se aplicaría a la Madre Teresa, aunque de acuerdo con la categoría, ahí entraría, pero parece que ser monja oscurece la dicotomía casada/soltera. El papel de las teorías implícitas en la configuración interna de las categorías, nos ayudaría a articular la cultura y la sociedad en la construcción del significado y en la imagen que los individuos y los grupos tenemos del mundo en que habitamos.

Algunos factores que intervienen en la génesis de las categorías. Las categorías sociales en contraste con las categorías naturales, están respaldadas por la **valoración** diferencial que hacemos de las personas. Emplear la similitud como la base de las categorías sin explicar por qué las cosas nos parecen similares es engañosa. Por ejemplo, un caballo pertenece a los mamíferos, pero a su vez a la categoría de vehículo. También a veces se categoriza por la prominencia de los atributos y el dominio conceptual de los perceptores en ese tipo de atributos, por ejemplo un hombre negro es negro si está rodeado por hombres blancos y sólo decimos que es hombre si está rodeado por mujeres. La mayoría de los trabajos sobre categorización social descuidan justamente el efecto de la familiaridad y de los valores personales, restringiendo sus propuestas a los

aspectos estrictamente perceptivos. **Murphy y Medin (1985)**, dicen que los hechos físicos y los hechos sociales no son simples conjuntos de atributos o características sino que representan una imagen y un significado social. **Perner (1994)**, indica que la representación de las cosas del mundo no se utiliza solamente para representar cómo son esas cosas, sino para representar cómo podrían ser, lo cual constituye el fundamento de nuestra capacidad para considerar el pasado, el futuro e incluso lo que no existe y para razonar hipotéticamente. **Goodman (1976)**, de manera similar a como lo hace Perner hace una diferencia entre *representar* y *representar como algo*. Esto alude a la distinción entre *referencia* (representar algo, qué se representa), Perner la llamaría el *medio* (objetos, modelos...); y el *sentido* (representar ese algo según una manera de ser), Perner la llama la *intencionalidad*. Debido a esto las representaciones no pueden reducirse a las relaciones más simples como por ejemplo, de semejanza entre la imagen y lo que ésta describe, son procesos que implican pasar de la *situación* a la *representación*. La diversidad de interpretaciones sobre un mismo referente explica el hecho de que surjan distintas representaciones, porque se otorgan a la vez distintos *sentidos*. La diversidad de interpretaciones pedagógicas se evidenciará en los resultados obtenidos.

La propuesta de las teorías implícitas en la aprehensión de la estructura correlacional del mundo, sucede no porque el hombre carezca de recursos cognitivos elementales para captar las contingencias verdaderas, sino porque las representaciones mentales que elabora no necesariamente reflejan relaciones observables, en cambio, sí suelen reflejar sus teorías acerca de tales relaciones, tal es el caso de las relaciones que se atribuyen entre personalidad y pertenencia a un signo del zodiaco.

De esta forma, se puede decir que las teorías implícitas tienen el siguiente perfil representacional:

- un contenido **semántico**, entendido como el almacenamiento y la recuperación de conocimientos organizados sobre el significado de las palabras, las reglas gramaticales, o reglas de solución de problemas. Aunque puede haber contenidos episódicos, manifiestan un carácter **organizado**. Las representaciones legas son predominantemente episódicas, sin embargo, eventualmente se constituyen en representaciones semánticas, que forman conjuntos organizados basados en contenidos normativizados y se activan de modo flexible para adecuarse a diversos tipos de demanda con objeto de cubrir necesidades y metas personales.
- otro rasgo de las teorías implícitas es que son ideosincráticas y **convencionales**, es decir, fruto tanto de la experiencia personal, como visiones compartidas con la cultura debido a la transmisión social del conocimiento.
- debido al punto anterior, tienen un carácter tanto **flexible como rígido**. Las teorías se activan por metas o necesidades específicas, pero son representaciones flexibles en cuanto a que permiten adecuarse a las diversas demandas y a la situación presentada.

Es pertinente mencionar la distinción en cuanto a la diferencia entre teorías implícitas y esquemas. Aunque la significación de la teoría de los esquemas comparte con las teorías implícitas el que ambas representan conjuntos de conocimiento que tienen regularidades, funciones similares, que ambas intervienen en la comprensión, en la explicación, en la predicción y en la planificación del comportamiento y que ambas se adquieren en contextos sociales a través de la interacción, la teoría de los esquemas no es capaz de explicar cómo se aprende originariamente el conocimiento abstracto, y en segundo lugar, no es capaz de explicar la enorme flexibilidad y dependencia contextual del conocimiento. Esto no lo puede explicar una teoría de estructuras fijas. Las teorías implícitas no se adquieren mediante instrucción explícita o formal, 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 y, además, son flexibles y toman en cuenta las demandas contextuales.

Conocimiento y creencia

Para negociar nuestra realidad con la de los otros es necesario el **conocimiento** para tener presente otros puntos de vista alternativos y, a la vez se necesita **creer**, es decir, adoptar un punto de vista, (**Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993**). Estos niveles funcionales de la representación, el nivel de *conocimiento* y el nivel de *creencia* son síntesis de conocimientos. Las personas cuentan con un conocimiento amplio sobre un tema y tienen varias concepciones posibles sobre un mismo fenómeno. Pensemos por ejemplo en el caso de los profesores, ellos tienen conocimientos amplios sobre la existencia de diversas pedagogías, sobre diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje, sobre formas varias de ejercer la disciplina. Ahora bien, en la situación concreta del aula, entre todo el conocimiento que tienen, actúan según aquello en que cada profesor *cree*. Las *creencias* se observan cuando de toda la síntesis de conocimiento adquirido sólo se asumen como propias algunas. Las síntesis de *conocimiento* constituyen un repertorio de modelos culturales sobre un mismo fenómeno. En cambio, las síntesis de *creencias* son las versiones parciales de estos modelos asumidas e invocadas por los individuos en situaciones de la vida diaria. La síntesis de creencias responde a demandas pragmáticas (interpretar, inferir, planificar) muy útiles para lograr un buen ajuste a las condiciones ambientales. No todo lo que se *conoce* se asume como verdad, aquello que *creemos* se usa para adaptarse al medio. Es común que las personas no pongan a prueba sus creencias, precisamente porque ya creen en ellas. Tienen un carácter de verdad que no requiere comprobación empírica. Las creencias cumplen un papel importante en la percepción y organización del mundo, pero son el resultado exclusivo de una elaboración personal, dentro de un contexto. Para cambiar de creencias es necesario construir otras síntesis de conocimientos como puntos de vista alternativos a las creencias. Y mientras sea más rico el contexto, tendrán mayores oportunidades de que así suceda la construcción de marcos de referencia.

El nivel de conocimiento opera cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa y el de creencia es de tipo procedimental, uno es para *hablar* y el otro para *actuar*. Es la distinción entre *conocimiento de y conocimiento*, que hace **Ryle** (1949). Es la diferencia entre el *conocimiento declarativo y conocimiento procedimental* que postula **Anderson** 1976). Es la diferencia que hace **Perner** (1993) entre *representar y representar como*.

La denominación de **implícito, como opuesto a explícito**, hace referencia al carácter inaccesible de la síntesis a la conciencia del individuo y no el hecho de que sean o no verbalizadas. Esto no impide que algunas veces sean verbalizadas, por ejemplo, si un profesor comprueba que en reiteradas ocasiones sus predicciones sobre el comportamiento de sus alumnos no se ven cumplidas, es más probable que explice sus concepciones y las tome como objeto de reflexión, e incluso de diálogo con otras personas. Para **Perner** (1993), las teorías implícitas del sujeto no dan opción de representarse nada fuera de la realidad presente, en cambio, las teorías explícitas sí permiten la creación de modelos alternativos a la realidad mediante la formación de nuevas combinaciones de elementos. Las teorías explícitas son aquellas que tienen su origen en los postulados y principios de la ciencia, en cambio, las teorías implícitas son una síntesis personal de conocimientos organizados y que pueden variar entre uno y otro individuo; constituyen un abanico de concepciones alternas sobre un determinado dominio de la realidad, y tienen intencionalidad diferente. Los estudiantes son personas que construyen teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así las teorías de los estudiantes son construcciones individuales que están mediatizadas por las formas de interacción social que tienen con sus compañeros, docentes y autoridades.

El mundo de las teorías implícitas de los alumnos informa con validez cómo piensan, sienten y actúan; sus teorías expresan un mundo pedagógico *que es así, porque así lo conciben*. Cuando los docentes tienen la intención de mejorar las actuaciones y relaciones con los estudiantes, el mundo de las teorías implícitas deberá ser de interés para los profesores. La investigación sobre las representaciones pedagógicas de los estudiantes ha tenido resultados relevantes para comprender cómo piensan, deciden y actúan, y para conocer creencias, expectativas y valores que los estudiantes asignan a las tareas del aula. El siguiente apartado brinda información sobre algunos resultados de investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los estudiantes.

b) El pensamiento pedagógico de los estudiantes

En la primera parte de este apartado se relatan representaciones sobre los procesos de pensamiento: expectativas de los estudiantes ante el aprendizaje;

investigaciones sobre las atribuciones de la motivación. Posteriormente se mencionan representaciones sobre cómo contemplan el mundo pedagógico, cómo se representan la función docente, cómo suponen que debe ser la función como aprendiz. El apartado termina haciendo mención de representaciones que habrán que tenerse presente para iniciar el aprendizaje y para hacer posible que el nuevo conocimiento se vincule con las estructuras de pensamiento que tienen los estudiantes.

Se parte del supuesto de que el sistema educativo tiene como misión primordial acrecentar de manera cualitativa y cuantitativa los conocimientos de los alumnos para una mejor comprensión del mundo físico, biológico, social y de su mundo personal. Para que esto sea posible es indispensable conocer lo que piensa y siente el alumno sobre lo que hace. En la historia de la pedagogía la preocupación por centrarse en el alumno recibió un gran impulso con las propuestas teórico metodológicas de pedagogos de la llamada *escuela nueva* o *activa*, y desde la psicología, la obra de Piaget fue fundamental. La crítica de Wallon hacia la *educación nueva* fue en el sentido de que tan sólo se invirtieron los polos, si antes el profesor estaba en la cúspide, ahora el alumno está en la cima. Para él tanto el profesor como el alumno son necesarios. La contradicción entre profesor y alumno no se resuelve manteniendo la oposición, sino buscando la complementariedad. Es la complementariedad entre individuo y sociedad.

Actualmente vuelve a surgir la idea pedagógica del alumno como responsable de su aprendizaje, un ejemplo de ello es la propuesta de **Barr y Tagg** (1995). Estos autores indican que es preciso que los profesores pasen del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje, para que en vez de proporcionar enseñanza propicien aprendizaje en cada estudiante. Desde este enfoque, el éxito y el aprendizaje de los alumnos, es la función de los docentes. Para cumplir este papel es necesario crear entornos y experiencias que lleven a los estudiantes a descubrir y construir el conocimiento por sí mismos, y a la vez, que sean considerados como miembros de comunidades de aprendizaje con la intención de que descubran cosas y que resuelvan problemas. La lógica del *paradigma de la enseñanza* propone que si los alumnos no están aprendiendo a resolver problemas o a pensar críticamente, habrá que impartirles un curso sobre cómo pensar. Para romper la lógica circular: *si los alumnos no aprenden, habrá que enseñarles más*; para cortar la brecha entre lo que los profesores quieren hacer y lo que realmente resulta, no basta cambiar las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje. Una de las grandes aportaciones de las ciencias de la educación para romper este círculo y favorecer la actividad del estudiante para enriquecer el conocimiento, se centran en las representaciones que tienen del conocimiento. Tanto las ciencias sociales como las ciencias no sociales, han dado impulso a las didácticas específicas. Así encontramos estudios sobre las creencias e hipótesis que los estudiantes tienen sobre conceptos de la física, de matemáticas, como de las ciencias históricas (**Díaz Barriga**, 1998). Otra manera de romper el círculo y que guarda un estrecho contacto con los estudios anteriores, es el estudio y la reflexión sobre las representaciones pedagógicas de los estudiantes. Reflexionar sobre las concepciones que tienen los estudiantes

sobre su función como aprendices, sobre las expectativas, valores y significados que tienen los estudiantes ante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, puede favorecer que los docentes mejoren cualitativamente y cuantitativamente las actividades que realizan en el aula, encaminándolas más hacia el aprendizaje y no hacia el arte de enseñar.

El estudio de las representaciones que los estudiantes han construido en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje permite conocer algunas percepciones que han construido sobre el papel de la escuela, sobre sus expectativas ante los contenidos del aprendizaje, sobre las creencias de su papel como aprendices, sobre sus motivaciones con que se involucran en las tareas académicas, y entre otros, sobre el tipo de relaciones que habrá que tener con los profesores. Sabemos que las representaciones de los estudiantes funcionan como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje, en el sentido de que orientan el rumbo y la profundidad en la que se verán implicados en las prácticas escolares. Los resultados de las investigaciones sobre las representaciones de los estudiantes, permiten mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, porque informan sobre cómo los experimentan y experimentarán los estudiantes.

Las representaciones de los alumnos como procesos de pensamiento: expectativas, percepción y motivación

Algunas investigaciones sobre las representaciones pedagógicas de los estudiantes, han sido estudiadas como procesos de pensamiento. Son estudios que *se han ocupado de los efectos de los docentes y la instrucción sobre las percepciones, las expectativas, los procesos de atención, las motivaciones, y, entre otros, sobre las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan para mejorar su rendimiento académico* (Wittrock, 1990: 542). Son estudios, dicen **Doyle** (1977) y **Winne** y **Marx** (1978) que proporcionan una perspectiva para la comprensión de los efectos de los docentes sobre el aprendizaje.

En cuanto a estudios sobre las **expectativas de los estudiantes** uno de los resultados ha sido el supuesto de la relación que se establece entre las expectativas de éxito y la conquista del aprendizaje. Son estudios que han sido conocidos como la profecía que se autocumple. Resultados de investigaciones mencionan que desde los primeros niveles educativos los alumnos con buen rendimiento tienen expectativas más elevadas que los de bajo rendimiento (**Stipek y Hoffman**, 1980). Se ha encontrado también que existe una correlación positiva entre la estimación de los docentes con respecto a la capacidad de sus estudiantes. **Stipek** (1981), descubrió que los niños desde preescolar evalúan su inteligencia basándose en su empeño y su capacidad por seguir instrucciones, situación se puede observar también en estudiantes de licenciatura, incluso de posgrado. En el apartado de resultados se reportan representaciones que manifiestan que algunos estudiantes toman en cuenta el seguimiento de instrucciones y lo consideran como una acción inteligente. Como fruto de otras

investigaciones también se ha encontrado que hay estudiantes que construyen expectativas diversas sobre docentes que tendrán en el siguiente curso lectivo. Gracias a comentarios que escuchan de estudiantes de niveles superiores buscarán inscribirse con un profesor o, evitarán a otro, según hayan construido expectativas sobre la calidad o falta de calidad de sus futuros docentes.

Good (1987), analiza más de cien trabajos sobre las formas desiguales como los docentes comunican sus expectativas en el salón de clase. Por ejemplo, algunos alumnos tienen mayores oportunidades para pensar, mayor tiempo para responder, tienen mayor oportunidad para ser comprendidos. Lo contrario sucede con aquellos alumnos en los que se depositan escasas expectativas de aprendizaje. **Coll y Miras** (1993), también reportan que se ha comprobado que los profesores que tienen mayores expectativas del rendimiento de sus alumnos, pueden llegar a afectar significativamente su rendimiento efectivo. **Jussim** (1986), ofrece un modelo de análisis que contempla el proceso de las expectativas en tres fases:

- los profesores desarrollan expectativas de sus estudiantes;
- los profesores educan en función de tales expectativas y,
- los alumnos reaccionan a los diferentes tratamientos, de tal manera que eventualmente pueden confirmar las expectativas de los profesores.

Las expectativas sobre el rendimiento del futuro alumno juegan un importante papel como guías de la conducta del maestro. Estas expectativas representan conocimientos que son comparados con los niveles de aspiración del maestro. El resultado de esta comparación proporciona un punto de partida para la futura actividad. Se ha demostrado en diversas investigaciones que cuando un profesor piensa que un alumno puede avanzar poco, le exigirá lo mínimo y, si el alumno actúa con base en esas expectativas, eventualmente hará poco, porque el profesor espera cualquier cosa de él.

Las expectativas de los alumnos también han sido estudiadas para conocer su disposición ante los contenidos de enseñanza. En una investigación de **Carbonero, Martín y Arranz** (1998), se analizan las actitudes y expectativas ante las matemáticas de los alumnos de educación media superior y su influencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por tanto, en los procesos cognitivos que el alumno pondrá en juego a la hora de resolver las tareas académicas. Los resultados indican una alta correlación entre las actitudes y las expectativas ante la asignatura.

Otro ejemplo es el análisis del vínculo que se establece entre las expectativas de los alumnos y la elección de carrera, como es el caso de los alumnos aspirantes a la licenciatura de educación física en la Universidad Autónoma de Chihuahua (1999). El objetivo fue comprender en qué medida los motivos de elección, la imagen de la profesión, las expectativas e intenciones de los alumnos les permiten comprometerse en los estudios de la licenciatura

Las investigaciones sobre expectativas fueron impulsadas hace varias décadas por los resultados de **Rosenthal y Jacobson** (1968). Encontraron que las expectativas positivas en los escolares fomentan un alto rendimiento y por el contrario, las expectativas negativas potencian un bajo rendimiento escolar. A pesar de que investigaciones posteriores, como las que hemos mencionado, confirmaron los resultados de autores, paralelamente se obtuvieron resultados contrarios. No se puede aceptar el establecimiento de un vínculo directo. No basta que los profesores comuniquen sus expectativas para lograr el aprendizaje. No se puede generalizar que los estudiantes cambian su autoconcepto de acuerdo con las expectativas de los docentes. Habremos de entender el vínculo como una eventualidad, como una probabilidad. Los estudiantes no necesariamente responden ante un estímulo, no sucede de manera inevitable que los alumnos se comporten como el modelo establecido. Es cierto que las expectativas marcan una orientación, un propósito, una intención, pero también es cierto que los estudiantes no necesariamente las asumen, hay quienes las reestructuran y quienes las ignoran. Para tener mayor certeza sobre las expectativas de los estudiantes habrá que indagarlas en ellos mismos para ver cómo establecen relaciones, para ver qué expectativas son las que impulsan y orientan su actividad. La construcción de las expectativas se dan a través de los procesos de interacción entre profesores y estudiantes, intervienen por lo tanto aspectos psicológicos (percepción, asimilación) y factores sociales, tal como lo apuntamos en el capítulo anterior.

Algunos resultados de investigaciones sobre la percepción. Sabemos que las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatizados por la percepción y representación que se tiene de ellas, esto también ocurre dentro del ámbito educativo. El estudiante percibe de manera diferenciada los estilos de enseñanza y en general toda la actividad escolar y, esto puede alterar su comportamiento, su esfuerzo y su rendimiento.

Uno de los resultados más representativos de las investigaciones sobre la percepción de los estudiantes, es el vínculo que se establece entre **el estrato social de procedencia** y la manera como los estudiantes perciben el trato diferenciador que los docentes les otorgan. Esto sin duda influye en los niveles de rendimiento académico.

Los resultados de **Paton, Walberg y Yeh** (1973), en una investigación con alumnos que provenían de clases marginadas, encontraron que aunque se consideraban capaces de aprender, estimaban que el educarse dependía de la suerte. **Coleman** (1966), realizó un trabajo similar pero con alumnos con bajas calificaciones y encontró que los estudiantes mencionaban que algo les cerraba el paso, a pesar de que eran capaces de aprender. La teoría de la atribución postula que la imposibilidad de controlar el ambiente determinaba los niveles de diferencia en el rendimiento escolar. Tal vez los estudiantes provenientes de clases marginadas percibían un ambiente poco propicio y, generaban la creencia de que era inútil buscar el éxito en la escuela, por lo que su rendimiento académico no era el adecuado. El estudio de **Bourdieu y Passeron** (1998),

manifiesta la correlación directa entre los resultados escolares y la clase social de origen. Evidencian cómo los estudiantes universitarios que pertenecen a la clase popular como a la media, han sufrido necesariamente una selección más fuerte debido a la desigualdad de la distribución del capital lingüístico y cultural entre las clases sociales. Su explicación parte de la premisa de que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en la medida que impone e inculca ciertos significados. En ellos, la acción pedagógica se ha realizado a través de un poder arbitrario para inducirles una arbitrariedad cultural propia de otras clases sociales diferentes a la de ellos. También los estudios de **Bernstein** (1994), analizan lo que pasa en la escuela: la conversación, los valores, los ritos y los códigos de conducta se inclinan a favor del grupo dominante, a través del discurso pedagógico como control simbólico. En el aula, menciona, existen dos tipos de pedagogía la visible y la invisible, ambas llevan consigo supuestos de la clase social. La pedagogía visible confiere importancia al producto externo del alumno, la pedagogía invisible se refiere a los procedimientos internos (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales). El docente privilegia la pedagogía visible al suponer procedimientos comunes, pero descuidan el carácter único de los alumnos, sus modos de relacionar, de pensar y sentir. Los alumnos que proceden de medios económicos en desventaja no pueden manifestar sus estilos, sus valores.

La percepción que tienen los estudiantes sobre sus docentes sobre la manera como conducen los procesos de enseñanza y del trato diferente que otorgan a los alumnos, también parece influir en el rendimiento académico. Desde la primaria, los niños parecen discernir el trato diferenciado que reciben por parte de los docentes en el aula. Según **Wittrock** (1990, III: 546), los estudiantes perciben *que los docentes tienen mayor atención hacia estudiantes de alto rendimiento; éstos reciben privilegios especiales, y en correspondencia se despierta en ellos mayor interés y preocupación por los docentes.* Por su parte Cooper y Good (1982), confirman que alumnos con más alto rendimiento gozan de mayor libertad de elección y mayores oportunidades y que, además, reciben más elogios y menos críticas. Si estudiantes con alto rendimiento reciben con frecuencia realimentación positiva, lo más frecuente es que alumnos con bajo rendimiento tengan una realimentación negativa. Es menos probable que estos alumnos lleguen a creer en el valor del esfuerzo como medio de alcanzar el éxito y muestren mayor perseverancia en las prácticas escolares.

Un trato diferenciado puede producir en los alumnos conceptos distintos acerca de la capacidad propia; pueden aprender a clasificarse a sí mismos como a sus compañeros; pueden producir efectos sobre el autoconcepto, las motivaciones y sus actitudes hacia el otro. Comprobar los efectos reales de la percepción y de las expectativas que construyen de su mundo escolar, compromete a analizarlos de manera individual, no podemos generalizar el impacto en todos los estudiantes del aula. Un ejemplo de cómo las percepciones varían entre los estudiantes es cuando se otorga o no el elogio, cuando se da reconocimiento o felicitación. Cada estudiante percibe la función del elogio de acuerdo con su capacidad intelectual, su estilo cognitivo, sus valores, sus deseos. El elogio no

necesariamente impulsa la actividad hacia el trabajo, no necesariamente es benéfico. Según **Lepper** (1983), puede ser contraproducente, porque puede transformar la motivación intrínseca en extrínseca, es decir, puede cambiar la autonomía por la dependencia de otros. Puede ser contraproducente porque cambia las interpretaciones en los estudiantes sobre cómo conseguir el éxito en la escuela, (los docentes pueden elogiar incluso al que hace trampas o al que simula que trabaja), o bien, la misma percepción de sus capacidades puede sufrir transformaciones y no participar en las tareas escolares con la misma intensidad, según **Wittrock** (1990). Es frecuente observar que el elogio se da de manera inmerecida en diferentes ámbitos sociales y también en el salón de clase. El elogio otorgado a un estudiante, no necesariamente alienta a todos, quizá los más dóciles intenten imitar o involucrarse en actividades que fueron elogiadas, pero también un alumno puede actuar de manera contrapuesta por el simple hecho de fastidiar al profesor. Es evidente que los estudiantes difieren entre ellos sobre la manera como perciben el elogio, y no necesariamente coincide con la percepción que tiene el docente al utilizarla. El elogio, según Wittrock (1990), tiene dos funciones: a) una función motivadora para propiciar que a quien se le otorgue siga manteniendo determinado comportamiento y, b) una función informativa, en el sentido de ser motivo para que los alumnos actúen como se comportan quienes lo reciben.

Algo similar plantea **Brophy** (1981), lo cierto es que el elogio no está presente como función motivadora, como generalmente se supone, en el mejor de los casos, la función de motivación en un alumno y en el resto, tiene carácter informativo y de comunicación de expectativas de cómo habrán de comportarse, cumple la función de información, en cuanto a que es ocasión para observar el comportamiento del estudiante que la recibe. **Morine-Dersheimer** (1982), llegó a la misma conclusión: desde la percepción de los alumnos, el elogio no es tanto reforzar al alumno individual como proporcionar información al grupo. Estos datos además de suministrar hipótesis sobre el papel que desempeñan los procesos de pensamiento de los estudiantes en la instrucción directa, específicamente en la percepción, sugieren cambios en el uso del elogio con el fin de aumentar su valor motivacional.

Algunos resultados de la investigación sobre la percepción de la motivación en los estudiantes. De manera general se entiende que la motivación implica procesos que incitan deliberadamente a elegir una actividad, iniciarla, mantenerla, comprometerse en realizarla y llegar a concluirla. La percepción que el alumno tiene sobre sí mismo de sus capacidades, intereses y valores hace posible iniciar o no una actividad e imprimir diferentes niveles de esfuerzo para hacerla. Reflexionar sobre la motivación sugiere cuestionarse sobre la percepción de la competencia en los alumnos para llevarla a cabo. Según **Woolfolk** (1990), habrá que dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: **¿puedo hacer la tarea?** (autoconcepto, autoestima); **¿por qué hacerla?** (es la percepción del valor de la actividad); **¿podré llevarla a cabo?** (perseverancia en su cumplimiento, como un especie de autocontrol en la acción, y entre otras cosas, el tiempo y el esfuerzo que se emplea); **¿qué resultado obtendré?** (es, reflexionar sobre la acción, o una

metaevaluación de la actividad). Muchas veces la falta de conocimientos, el poco esfuerzo, el cansancio, la complejidad de la tarea, la suerte, la incompetencia del profesor pueden no hacer posible el cumplimiento de la tarea. Cuando hay éxito puede haber un sentimiento de orgullo y satisfacción, pero cuando no lo hay, la desaprobación del docente y el fracaso escolar pueden tener consecuencias poco ventajosas para los estudiantes en su percepción, en su autovaloración, y procurarán una actividad mínima en el aula.

Varios autores **Woolfolk** (1990), **Alonso** (1997), y **Good y Brophy** (1997), proporcionan información amplia sobre modelos teóricos de la motivación. Ejemplos de ello son: la explicación *homeostática* de la motivación, entendida como un mecanismo destinado a mantener el equilibrio. La teoría de la reducción del impulso de **Hull y Lewin**, postula que la actividad se genera por una necesidad, por un estado de *desequilibrio*, de malestar, lo que a su vez es una carencia, una falta de algo. La teoría del incentivo de **Skinner**, considera que un *motivo externo* genera la acción. En **Freud**, las *pulsiones* guían y movilizan la conducta. La teoría de la *disonancia cognoscitiva* de **Festinger**, supone que la actividad es originada por ciertas clases de comprensiones desequilibradas, cuando se está en desacuerdo con un estado de cosas, cuando falta armonía entre lo que se piensa y hace, cuando se presenta una situación incompatible con algo o con alguien. La teoría de **Maslow** organiza las motivaciones dentro de una escala jerárquica de *necesidades*, cuando una motivación está satisfecha, otra ocupa el lugar que, en adelante será la encargada de controlar la conducta del sujeto.

Extendemos nuestro análisis a dos teorías de la motivación por la importancia que otorgan a las percepciones estudiantiles: la motivación de logro y la teoría de la atribución. La *motivación de logro* fue propuesta por **Atkinson**. Esta propuesta intenta dar respuesta a la pregunta ¿por qué las personas de aptitud similar a menudo tienen logros en formas dramáticamente diferentes? Las respuestas a la retroalimentación del desempeño han sido diferentes en los alumnos, los pequeños se enfocan en la retroalimentación social (elogio o crítica), en lugar de en la retroalimentación objetiva (tengo todos los problemas correctos), de la retroalimentación simbólica (obtuve un 10) o de la retroalimentación normativa (lo hice mejor que todos los demás). Se sugiere que la respuesta de los pequeños es social porque perciben el papel de su profesor como similar al de sus padres, porque ven a los profesores como autoridades y porque están ávidos de complacerlos (**Good y Brophy**, 1997). Algunos estudiantes universitarios, incluso cuando después de una falla son *motivados*, pueden interpretar el elogio como un indicio de compasión. Una derivación para su aplicación con los alumnos es maximizar su motivación de logro ayudándoles a considerar las ventajas de elegir objetivos de dificultad moderada, estableciendo una relación entre los riesgos y los logros.

La teoría de la *atribución*, es entendida como un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en

situaciones de logro, tales como capacidad y esfuerzo (causas internas); dificultad de la tarea y suerte (causas externas), o entre otras formas, cuando usan una estrategia incorrecta en la solución de problemas (**Good y Brophy, 1997**). Se ha utilizado el término *locus de control* para explicar si los éxitos o fracasos se atribuyen a un control externo, como por ejemplo: *obtuve buenos resultados porque tuve suerte; reprobé porque al profesor no le agrado*; o a control interno: *tuve éxito porque estudié; aprobé porque trabajé para lograrlo; reprobé porque no me preparé*. Desde los estudios de la atribución causal, se busca que los estudiantes perciban cuáles son las causas de los éxitos y fracasos en sus intentos de aprendizaje para encaminarlos hacia habilidades de autocontrol. El concepto que tienen los estudiantes de las causas de sus éxitos y fracasos menciona **Wittrock (1990)**, se relaciona con su capacidad tanto intelectual como afectiva, con el esfuerzo que imprimen en sus acciones y con el rendimiento que obtienen. Este autor reporta resultados de investigaciones en donde el esfuerzo puede ser causa de rendimiento académico antes que la mera capacidad. Los estudiantes, de acuerdo con la *selección de la atribución*, pueden considerar que las causas de aprender o no aprender, generalmente están bajo su control y no bajo el control de otras personas. También reporta que los estudiantes cuando perciben que la causa del aprendizaje es interna, las más de las veces la atribuyen a su capacidad y a su esfuerzo, pero cuando consideran que el origen es externo, las atribuciones son hacia la suerte, al destino, a la *chiripa*, hacia la complejidad o la atribuyen a la facilidad de la tarea. Desde la función docente implica un desafío conocer estos procesos de pensamiento que ocurren en el estudiante para conducirlos a que diseñen programas de cambio de atribución y de programas de autocontrol de la acción.

La hipótesis de la atribución a factores internos (éxito o fracaso debido a su esfuerzo o a su falta de esfuerzo) indica que los alumnos se sienten fuertemente motivados para seguir aprendiendo y que además marca el inicio para un buen aprendizaje. Es una hipótesis que generalmente se confirma. Esta suposición sobre la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico, pone de manifiesto la predicción de la conquista de un aprendizaje alto o bajo. De manera contrapuesta se ha encontrado que cuando los resultados de la actividad académica se atribuyen a factores externos, difícilmente se puede avanzar hacia el aprendizaje. La interrelación entre expectativas, percepción de la situación y motivación están entrelazadas en el alumno. **Coleman, (1966)**, ofrece datos de grupos de niños pertenecientes a minorías étnicas, quienes tienen la creencia de que la falta de control sobre los acontecimientos escolares obstaculiza el aprendizaje, a pesar de que sienten que tienen la capacidad necesaria para desenvolverse. Cuando los alumnos atribuyen su aprendizaje a la facilidad o complejidad de las tareas, a la suerte, al hecho de que tengan excelentes o infames docentes, no dejan de ser elementos sobre los que se tienen poco control y, difícilmente se incrementarán la perseverancia o la motivación en las tareas educativas.

Andreus y Debus (1978), mencionan que es necesario percibir la relación causal entre su esfuerzo y su éxito o fracaso en la escuela. **Dweck (1975)**, por su parte

menciona un concepto interesante, **la incapacidad aprendida**, que se aplica cuando los estudiantes piensan que no pueden superar el fracaso, lo han aprendido. Tan sólo cuando asumen como propia la responsabilidad de sus malogros en el aprendizaje, cuando lo atribuyen a la falta de esfuerzo suficiente y no a la falta de capacidad, podrían avanzar en la conquista del aprendizaje. Nuestra hipótesis es que el esfuerzo es necesario para asegurar el rendimiento académico pero no es suficiente. Cuando esto sucede habrá que ponderar aspectos externos, como la riqueza cultural y entre otros, la guía de prácticas educativas pertinentes, como sería el empleo de estrategias adecuadas. Habrá que tener presente por un lado, que los profesores influyen en el aprendizaje y en el rendimiento por la manera diferente en que comunican las atribuciones causales; pueden mencionar que los estudiantes no aprendieron por falta de capacidad o falta de esfuerzo y, por otro, aunque es importante tal influencia, también depende de la interpretación que le den los alumnos, si fue por capacidad o por esfuerzo.

En síntesis, no todo aprendizaje depende del esfuerzo que hagan los estudiantes, ni es suficiente el elogio o la recompensa que otorga el docente para aumentar el aprendizaje. Nuestra postura inicial sobre las representaciones involucra tanto al alumno como al docente, tanto al aprendiz como al contexto institucional como social. La preocupación central del trabajo es resaltar la importancia de los estudiantes. Los datos analizados en este apartado podrían ser una invitación para tomar en cuenta los procesos de pensamiento de los estudiantes, tales como las expectativas, las maneras como perciben el elogio y la motivación. Son procesos que permiten tomar en cuenta la disposición para iniciar y mantener su entusiasmo por las cuestiones escolares.

Representaciones estudiantiles, su función como aprendices

En esta sección analizamos otra área de las representaciones estudiantiles, **las opiniones estudiantiles (OE)**. En un primero momento se ven estudios cuantitativos y después, desde un enfoque cualitativo, se examinan investigaciones sobre las teorías implícitas, las creencias y las expectativas de los estudiantes. Ambos tipos de estudio ofrecen datos de la función de los estudiantes como aprendices.

- Las opiniones de los estudiantes, estudios cuantitativos

El análisis histórico del surgimiento de la Universidad hace evidente que las OE no son una novedad. La Universidad de Bolonia desde su creación en 1158, estuvo bajo el poder estudiantil (**Castrejón, 1990**). Los estudiantes seleccionaban, entre ellos, a uno para que fuera rector. Los profesores no tenían derecho de voto en las asambleas universitarias. El gremio de estudiantes vigilaba con gran celo el cumplimiento de las obligaciones docentes, les pagaban sus honorarios haciendo

incluso descuentos con la premisa de exigir un mejor rendimiento de sus profesores. Por esa época, en la Universidad de Padua, sucedía algo similar, el gremio estudiantil también controlaba el aspecto administrativo y académico de la institución. Para decirlo de manera puntual, el tipo de universidad que hoy conocemos tuvo su origen en una universidad en donde el poder estaba en los alumnos. Poco tiempo después, en 1237, iniciaría la Universidad de París, comenzaba la universidad bajo un modelo magisterial, modelo que retomaría la Universidad de Salamanca y como extensión nuestro sistema universitario tal como la conocemos ahora.

Actualmente en la mayoría de las universidades las OE, son requeridas por las instituciones para evaluar la función de los docentes. Aún estamos lejos de que las OE evalúen también a los directivos y del funcionamiento institucional. Tanto universidades públicas como privadas desde los años setenta consideraron la opinión de los estudiantes. Por ejemplo, en la Facultad de Contaduría y Administración en 1971 se aplicó por primera vez el "Inventario de Comportamientos Docentes" (Arias, 1984). La justificación del uso del Inventario contempla *que los estudiantes mantienen contacto casi cotidiano con el profesor y sus métodos y que por ende, poseen información, es obvio que resulta indispensable buscar esa información en los propios alumnos, y si el profesor recibe retroalimentación por parte de sus estudiantes, podrá mejorar sus actividades* (Arias, 1984:14). En las universidades privadas, también se comenzarían a ponderar las OE en los años setenta, como lo fue el caso de la Universidad Iberoamericana (García, 2000). La Facultad de Psicología tomaría en cuenta las OE, mucho tiempo después, en los inicios de los años ochenta (Ortega, 1989), y la FES Iztacala hasta fines de los noventa.

Los argumentos sobre el uso de las OE para evaluar a los docentes se fundamentan en una serie de bondades pedagógicas. El trabajo de Jauch (1976), menciona que para evaluar a los docentes, es necesario tomar en cuenta a los estudiantes, por lo que habría que considerar qué nivel de aprendizaje lograron construir los docentes en los estudiantes. Por su parte Wotruba y Wright (1975), de una manera más puntual, mencionaron la necesidad de considerar la opinión de los alumnos, debido a que los datos permiten una mejora de las actividades docentes. Varios autores Blank, (1978); March, Fleiner y Thomas (1975), citados por Girón, Urbina y Jurado (1989), arguyen que como los estudiantes mantienen contacto casi cotidiano con el profesor se convierten en una excelente fuente de información sobre la actuación docente. Los alumnos universitarios, dicen Harari y Zedeck (1973), son evaluadores serios y maduros, distinguen claramente entre un buen profesor y uno que no lo es y, pueden señalar con certeza aspectos que conforman el perfil ideal del profesor como son la asistencia y puntualidad, la presentación y organización de sus clases, el dominio de la materia y la afectividad de la enseñanza, entre otros. Según Popham y Baker (1970), los alumnos representan el mejor parámetro para evaluar a los profesores y éstos a su vez son el mejor parámetro para evaluar la eficacia de la docencia. De acuerdo con Morris y Wilder (citados por Ortega, 1989), los criterios de los estudiantes acerca de sus cursos y su aprovechamiento,

son elemento útiles y funcionales para evaluar el desempeño del profesor en un curso. Por su parte, **Gómez** (1976), considera que el contacto cotidiano entre estudiantes y profesores, ponen a los primeros en un lugar privilegiado para juzgar la actuación del profesor sobre las maneras como el docente intenta enseñar el conocimiento; sobre cómo propicia la motivación y la necesidad por aprender en ellos; sobre cómo hace explícitos los objetivos del curso y, sobre si los estudiantes son evaluados con honestidad.

A pesar de que actualmente su uso es generalizado, no han considerado críticas a las debilidades de la metodología que se han hecho desde hace bastante tiempo. Una de las limitaciones de los inventarios es que los reactivos se conforman con un *perfil ideal* de conductas que *deben* estar presentes en los docentes y no dan cuenta del nivel real de los profesores. Uno de los interrogantes que ya se hacían desde hace tiempo, invita a reflexionar sobre los resultados de su aplicación ¿los profesores que más se apegan a los comportamientos deseables, logran un mejor aprendizaje?

A la par que se impulsaba la aplicación de cuestionarios para tomar en cuenta las OE, la discusión de las debilidades de los instrumentos ya estaba presente en los años setenta. **Seehan** (1975) decía que tomar en cuenta a los estudiantes no era un índice de la eficacia del docente, ya que el sexo del profesor, las calificaciones obtenidas por los alumnos, el nivel escolar y las diferentes disciplinas de conocimiento, podían sesgar los resultados. En este mismo sentido, **Costin** en 1971 (citado por **Gómez**, 1976), da cuenta de otra de las limitaciones de las OE sobre el trabajo docente. Se refiere a que los alumnos tienen prejuicios respecto a la habilidad entre un profesor y otro, por ejemplo, entre un recién graduado y uno que cuente con grado de doctor, debido a que prejuzgan que el novato es inexperto y falto de conocimiento, aunque éstos hayan recibido una excelente instrucción, aún así, los estudiantes se resisten para calificarlo como experto. **Gómez** (1976), menciona un experimento para probar si en una situación de enseñanza, en donde los contenidos eran nuevos para los oyentes, el estilo y el carisma del expositor eran más importantes que los conocimientos que pudiera tener el expositor. El experimento consistió en entrenar a un actor totalmente ignorante del tema para dictar la conferencia. Los asistentes (psicólogos, educadores, administradores y trabajadores sociales) calificaron favorablemente tanto al contenido de la conferencia como al conferenciante. Es evidente que la percepción o imagen que tienen los alumnos de cuánto sabe el profesor es importante, pero también lo son el estilo y el carisma mediante los cuales actúa el docente.

Marsh y Roche (1997), confirmaron cómo la seducción del docente influye sobre las opiniones docentes. Es primordial no pasar por alto que la percepción que los estudiantes tienen de los docentes puede diferir, algunos tomarán en cuenta si se tiene dominio del contenido, otros percibirán tan sólo las manifestaciones externas, pero también habrá alumnos que consideren ambos aspectos. Estos resultados coinciden con un trabajo pionero de **Gage** de 1961. Los datos que obtuvo sobre las OE sobre sus profesores, indican primero, que en los cursos de

los primeros niveles los profesores reciben una evaluación inferior que en los de niveles superiores y, en segundo lugar, que los profesores de cursos de humanidades obtienen mejor puntaje que los de matemáticas. Con relación al primer hallazgo Gómez (1976), encontraría que a medida que se avanza en los niveles educativos, los estudiantes están en posibilidades de evaluar también si el profesor está o no capacitado para impartir el curso, la solidez de los objetivos y, la validez de los propios contenidos y con relación al segundo dato reportado por **Gage, Hildebrand** (1971), reportaba en el mismo sentido diez años después, que por más que los profesores del área de matemáticas se esforzaran por mejorar su enseñanza, la valoración no era tan positiva como para los profesores de humanidades.

Spencer y Guthrie, ambos citados por Gómez, (1976), mencionan resultados contrapuestos. Spencer obtuvo datos en los que no encontró diferencias de las opiniones entre el sexo o la carrera de los estudiantes, en otras palabras no hay diferencia entre estudiantes de ciencias sociales y no sociales. Guthrie tampoco encontró diferencias significativas entre las opiniones de los alumnos, a pesar de que algunos de ellos fueran considerados como *buenos* y, otros como *malos* alumnos. Las contraposiciones de las OE sobre profesores de ciencias sociales y ciencias no sociales, hacen evidente que los resultados no se pueden generalizar, tan sólo señalan una dirección. Además, expresan la singularidad del mundo cotidiano de los y del contexto en que están situado. Habría que analizar también el tipo de instrumento utilizado en cada uno de los estudios.

Un interrogante que habrá que plantear a las encuestas de la evaluación docente desde las OE, es **¿se puede evaluar la efectividad del maestro, cuando no se tiene claridad sobre lo que es una buena enseñanza?** Habrá que dudar de la efectividad de su uso, en ocasiones las autoridades de las instituciones le dan el sentido de fiscalización de la actuación docente. Se convierte en un problema ético, pero no pedagógico. Si los resultados son negativos, es probable que los profesores cambien su actuación con la idea de salir bien evaluados en la próxima encuesta, sin importarles si los alumnos aprenden o no. Incluso podrían aprobar a todos los alumnos, para evitar un posible despido. También es cierto que cuando la evaluación se vincula con parámetros establecidos puede resultar que la enseñanza se estandarice, impidiéndose el desarrollo de estilos docentes individuales y la evaluación se traduce en un obstáculo para que los docentes implanten innovaciones.

Si bien el propósito fundamental de la consulta de los estudiantes sobre el trabajo docente es medir la efectividad del profesor, **la dimensión más ignorada es qué tanto aprendió el alumno** (García, 2000). En un estudio interesante Luna (2000), ofrece un análisis sobre varios cuestionarios de opinión que se aplican en universidades como el Instituto Tecnológico Autónomo de México, la Universidad Anáhuac, y la Universidad Iberoamericana. Encuentra que los instrumentos carecen de elementos que puedan asegurar que en el aula se proporcione enseñanza humanista; los instrumentos no están diseñados para dar cuenta de la presencia de un programa flexible que permita incorporar intereses de los

alumnos, tampoco informa si se fomenta el aprendizaje significativo y además, con baja frecuencia se analizan aspectos en cuanto a las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes.

La intención de solicitar OE para evaluar el trabajo docente no siempre ha sido utilizada para iniciar un proceso de desarrollo profesional docente, sino para a) excluir a los docentes que resultan con puntajes bajos, b) para mejorar o no el rango y nivel académico de los profesores y, c) para definir salarios y estímulos. Nuestra investigación sobre las representaciones pedagógicas de los alumnos invita a considerar al estudiante como sujeto del aprendizaje. Invita a conocer su pensamiento didáctico de manera individual. Esto no es posible aplicando una encuesta de opiniones sobre el trabajo del profesor. Los datos de la encuesta sólo consideran el promedio, no importa la singularidad de las expectativas, percepciones y motivaciones de cada uno de los estudiantes.

- Las representaciones de los alumnos, estudios cualitativos

En los estudios sobre las representaciones pedagógicas de los estudiantes ha preponderado un enfoque cualitativo. La intención es conocer la singularidad del alumno, no interesan resultados medidos a través de porcentajes y promedios. La preocupación ha privilegiado el conocimiento del alumno como aprendiz, en vez del docente como enseñante. Nuestro trabajo se sitúa en este tipo de estudios.

El trabajo de **Furlong (1978)**, parte de la premisa de que tanto profesores como investigadores parecen ignorar considerablemente lo que la vida escolar significa para los alumnos. *Un estudio de la experiencia del alumno o conocimiento de la vida escolar debe comenzar por mirar a la forma en que algunos alumnos vienen a compartir perspectivas comunes y cómo los alumnos se influyen mutuamente en lo que ellos saben* (Furlong, 1978:39). Su trabajo evidencia que los profesores, los temas y métodos de enseñanza, significan cosas diferentes para cada alumno. Quizá no siempre tenemos respuestas para preguntas como: ¿qué saben los alumnos acerca de la escuela?, ¿cómo la contemplan? y ¿cómo hablan de ella? Furlong, utilizó la observación, tomó notas de campo y realizó entrevistas. A continuación se ejemplifican, de manera breve, algunas entrevistas. Con relación a los criterios de evaluación sobre cómo enseñan y los métodos que usan los profesores.

Pregunta: ¿Por qué crees que te inconformas contra tantas cosas en el aula?

Carol: Ya que me lo pregunta, los profesores se lo buscan.

Pregunta: ¿Por qué?

Carol: No me gusta ningún tema, todos son aburridos, todos tienen la virtud de provocarme el sueño. Furlong (1978:50).

En relación con la manera como evalúan los profesores, encontré respuestas que categorizó en profesores *estrictos* y *blandos*.

Valerie: Algunos profesores son blandos; puedes estar todo lo atenta que puedas, y no te enseñan nada, no te enseñan nada de nada.

Pregunta: ¿Qué haría si fuera usted profesora y acudiera a dar clase y todo el mundo se lo tomara en broma?

Valerie: Bueno, dependería del tipo de profesora que fuera. Si fuera una profesora dura, diría de entrada ¡síéntense!. Verá usted, una vez que le has pegado a una de ellas, el resto se asusta, y todo el mundo hace lo mismo; simplemente, sentarse sin armar más ruido. Furlong (1978:50).

Furlong encontró que el aprender está vinculado con el agrado del profesor: *no se puede hablar en la lección del Sr. Marks, tienes simplemente que trabajar... así que, al cabo de un rato, trabajas, y disfrutas de lo lindo porque aprendes mucho...*

(Cuando fue reemplazado el Sr. Marks por otro profesor, la misma alumna expresó) *...no se aclara, no entiendo ni jota. El Sr. Marks hablaba con palabras que todos comprendíamos. Este escribe cosas en el pizarrón, nombres y todo eso que se supone hay que guardarlas en la memoria, y una vez ha terminado de hablar ni siguiera te acuerdas.... Furlong (1978:51)*

La investigación de **Gannaway** (1978), centró su interés en conocer la opinión que los alumnos tienen de la escuela. Justificó su investigación para evidenciar que muchos directivos incluyen en sus marcos de referencia nociones acerca de las necesidades, percepciones y actividades de los alumnos, desde puntos de vista sesgados, como por ejemplo, *¿cómo vamos a esperar que fulanito apruebe sus exámenes de matemáticas, física o geografía, cuando procede de una familia como esa?* (Gannaway, 1978:64). Su método de estudio recupera anécdotas de los alumnos, es decir, manifestaciones acerca de los acontecimientos reales, esencialmente a través de estilos narrativos para conocer cómo hablan de la escuela.

En cuanto al **orden y autoridad**: encontró que la opinión ampliamente sostenida es que los profesores fluctuaban entre dos tipos extremos: el blando y el duro, es decir, si el profesor podía mantener el orden o no. Señaló que una de las preocupaciones medulares cuando alguien se inicia en la profesión docente es *¿puedo mantener el orden?* Gannaway encontró que existe la variante en estudiantes que intentan probar a través de acciones intencionadas para ver, *hasta dónde aguantaría el profesor* (Gannaway: 71). Ante profesores que fracasaban desde el primer intento en mantener el orden, que lloraban, que perdían la paciencia, un alumno mencionó: *jamás pensé que un profesor fuera humano hasta oírle maldecir...* (Idem: 72). Cuando se pierde la paciencia, no deja de ser una incapacidad de brindar una relación de mutua confianza entre los alumnos y de establecer relaciones mutuas. Gannaway también encontró que los estudiantes perciben que: *algunos profesores son débiles y que otros profesores se pasan el rato dando voces*. El caso de los profesores que vociferan y gritan es mencionado frecuentemente por los alumnos, refiriéndose a directores de escuela y otros que tienen cargos de responsabilidad. Es el modo de hacer presente su autoridad, es el modo de decirles a los estudiantes que están para obedecer.

En cuanto a la concepción que tienen sobre el **profesor ideal**, una de las primeras respuestas de la entrevista fue: *es aquel profesor que se ríe con nosotros... es aquel que nos comprende* (Gannaway 1978:69). De manera similar, un estudio reportado por **Taylor** (1962), a través de ensayos realizados por los alumnos, analizó el tema *el buen profesor*. Creó una escala para medir las cualidades favorables mencionadas con mayor frecuencia y encontró que entre las primeras cualidades aparecen las siguientes: el bueno profesor es aquel que es *servicial, paciente, firme, alentador y amistoso*.

Gannaway (1978:75), hizo la siguiente pregunta ¿cómo reconocerían a un profesor si entrara en este instante a la clase? Un alumno respondió, *porque enseñaría cosas desde el principio...* y otro, *porque es aquel que comprende a los alumnos..* Una circunstancia que puede definir al buen profesor, es cuando se le vincula con determinada materia y los alumnos acuden a las clases con una disposición de ánimo favorable. Un ejemplo: *en lengua inglesa es en cierto modo lo que tú te imaginas. Pero en matemáticas esto no puede ser así. Hay únicamente una respuesta, y esta respuesta es la correcta. En lengua inglesa se puede tener cuatro o cinco respuestas... El éxito en matemáticas significa conformidad, y el éxito en lengua inglesa puede significar que tú estableces la singularidad de tu personalidad exponiendo tu opinión individual sobre determinado tema* (Gannaway, 1978:76). Entre muchas anécdotas más del trabajo de Gannaway, referimos una relacionada con la edad de los profesores. Según los alumnos la edad suele ser origen de atribución de ciertas características: *los profesores jóvenes son más adaptables, los profesores viejos se ciñen al texto y no se les saca de ahí*. Es un ejemplo que evidencia que las representaciones pueden variar entre los estudiantes si la comparamos con el ejemplo que dimos en cuanto a que los profesores novatos no eran ponderados de manera positiva. La percepción puede contemplar aspectos afectivos, *los más jóvenes son más adaptables*, o bien aspectos cognitivos, por ejemplo, cuando tienen mayores expectativas de profesores con estudios de posgrado que de un novato. Esto puede explicar por qué hay contraposición en las opiniones sobre las evaluaciones entre profesores de ciencias sociales y de matemáticas.

El estudio sobre la imagen que los estudiantes tienen de los docentes no carece de relieve porque indican las expectativas y las actitudes que los estudiantes tienen para con ellos; la relevancia de su estudio crece, si consideramos que esa imagen se convierte en normas o pautas de comportamiento (**Geer**, 1978). La psicología y la pedagogía no pueden dejar de lado estos elementos que son básicos en la interacción social de las situaciones escolares. El aula es un marco para la acción social, que se desarrolla a través de opiniones sobre las aptitudes y capacidades de los miembros de la clase. **Schutz** (1995), ofrece ideas válidas para clarificar la lógica de la forma de pensar en la vida cotidiana y comprender cómo las normas pueden limitar cambios sugeridos por una de las partes que interactúan.

En la cuestión sobre el **trabajo y aburrimiento** Gannaway (1978:84), encontró la siguiente representación: *aborrezco la escuela, pero tengo que sentarme aquí y*

tragármelo todo... El hecho de tener que acudir ineludiblemente a la escuela, parece fomentar una actitud de total rechazo y crítica indiscriminada de lo que acontece en la escuela. Esto parece estar vinculado a la alta descalificación que se otorga a toda actividad que implica alejarse de la escuela. El factor de *aburrimiento* aparece asociado a las actividades escolares. Los profesores tienden a explicarlo en términos pedagógicos y, para los alumnos tiene que ver más bien con otros criterios como el que no les guste la escuela y no tanto que no sean capaces de comprender el contenido. Cuando se vincula la escuela con el trabajo, y el docente les obliga a aceptar ciertas formas de comportamiento, y les dice: *si yo puedo ser puntual, también pueden serlo ustedes*, podría provocar la respuesta del alumno en los siguientes términos *pero es su trabajo*. El profesor podría replicar a su vez *también es el suyo*, el alumno podría murmurar *pero a usted le pagan por ello* (Gannaway, 1978:86).

Nash (1978), realizó una investigación en donde analizó algunas características que los alumnos esperan de sus profesores y explicó cómo un profesor que defrauda las expectativas firmes y concretas de sus alumnos, corre el riesgo de incurrir en problemas de disciplina y de aprendizaje. Nash se vale de una entrevista para recuperar los conceptos que emplean los estudiantes para pensar y hablar acerca de los profesores. Entregó una ficha con el nombre de los profesores que tenían los alumnos, con la indicación de clasificarlos en dos bloques, con los que armoniza y con los que no armoniza. Posteriormente explicaron en qué modos y maneras se daban las diferencias. El análisis de los datos permitió hacer construcciones de categorías de manera polarizada de las características de los docentes: mantiene el orden/no lo mantiene; te enseña/no te enseña; explica cosas/no las explica; interesante/aburrido; justo/injusto y amistoso/hostil. Los ejemplos manifiestan representaciones de sus profesores de manera contrapuesta:

- **Mantiene el orden e incapaz de mantener el orden.** Los alumnos manifestaron el convencimiento de que el profesor tiene la obligación de mantener el orden: *la Sra. A deja que los alumnos charlen y no los pone en cintura como la Sra. K. Ésta les da un azote si se desmandan. La Sra. A se limita a expulsarlos de la clase. La Sra. A no es lo bastante severa, te dice que te calles y tú no te callas y vuelve a repetir que te calles, la Sra. K no lo permitiría* (Nash, 1978:101). Los alumnos consideran que los profesores deben mantener tranquilos a los que alborotan, para poder trabajar en paz. Es lo menos que habría que esperar de los docentes. Los mismos niños que alborotaban, reprochaban que algunos profesores fueran muy *blandos*. Controlar se convierte en un requisito que no puede eludir el profesor, de lo contrario los estudiantes sufren una decepción. De manera similar sucedió en alumnos de educación superior, como en el caso de alumnos de la UNAM, quienes consideraban la necesidad de represión a fondo para solucionar el paro de labores del año de 1999⁷.

⁷ Nos referimos a la huelga que estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México hicieron durante más de 9 meses para que no se incrementaran los costos de los servicios universitarios, entre otros aspectos.

- **Te enseña, no te enseña.** Una vez impuesto el orden, se espera que el profesor enseñe. Veamos algunos ejemplos: *bueno ella no nos da demasiado trabajo para realizar, sólo nos da historias... no aprendemos nada... simplemente estás sentado allí todo el rato y terminas por aburrirte.* Un ejemplo contrapuesto: *nos da mucho que hacer... se aprende mucho a su lado* (Nash, 1978:101). Sin duda, las opiniones de los estudiantes varían sobre cuándo y cómo los profesores realmente enseñan. Para algunos el profesor enseña cuando alienta la discusión, para otros cuando deja mucho trabajo y para algunos más, cuando apoya el aprendizaje de los estudiantes..

- **Explica cosas, no las explica.** Los alumnos esperan la ayuda del profesor para allanar las dificultades, esperan que el profesor sea paciente y que no eluda sus responsabilidades de profesor diciéndoles cómo resolver los problemas personalmente. Los alumnos comprenden que el profesor está contratado para enseñar, en caso contrario pueden pensar lo peor de él. Ejemplos: *cuando no sabes, te lo explica para que sigas adelante, pero el Sr. G me imagino que te diría, bueno, es de lo más sencillo, espabilate para resolverlo por ti mismo.* Un ejemplo contrario: *el Sr. D te hace ver si te equivocas, en cambio otros, nada* (Nash, 1978:102).

- **Interesante, aburrido.** Otra de las exigencias de los alumnos es que los profesores no deben aburrirlos. *A veces, cuando te da un ejercicio y lo hacemos, tenemos que esperar que el resto de la clase nos alcance. Yo prefiero tener algo que hacer.* Otro alumno, dijo: *es terriblemente aburrido cuando la Sr. A nos da Historia, ella lee, y tú no tienes el menor deseo de escuchar* (Nash, 1978:103). Los estudiantes dan valor al profesor que brinda fluidez y a la vez comprensión a lo que explica. Lo interesante de las relaciones mutuas es que si cambia el comportamiento del alumno, las más de las veces, también cambia el del profesor. Esto sucede por ejemplo cuando las lecciones aburren, los alumnos platican, ante esto, el profesor interrumpe su lección y el flujo de la lección se interrumpe.

- **Justo, injusto.** Algunos ejemplos: *estás en un grupo y alguien habla; lo más probable es que el profesor propine a todo el grupo algún azote... y basta que uno hable, para que deje un trabajo extra a toda la clase.* Un ejemplo de maestro justo: *Sr. M te habla con amabilidad todo el tiempo.* Y de manera contrapuesta una actitud injusta: *el Sr. G se ríe con nosotros y luego te reprende porque te ríes con él* (Nash, 1978:103).

- **Amistoso, hostil.** La muestra de amistad es como un premio, los niños no la esperan, pero lo agradecen cuando la reciben. Ejemplos: *la Sra. K me gusta. A veces se ríe con nosotros, yo pienso que le gustan los niños,* en cambio, *el Sr. W, te azotaría por nada del mundo.* El profesor que gusta, dice Nash, es el que tiene un control emocional, aquel que habla con los alumnos, en cambio cuando se es hostil, los alumnos se ponen nerviosos.

Los resultados de investigaciones sobre acontecimientos que suceden en el aula orientan a negociar nuevas relaciones entre los profesores y alumnos y permiten tomar en cuenta las expectativas que los estudiantes tienen sobre el apropiado comportamiento del profesor. Es cierto que las expectativas de los alumnos no siempre son las más convenientes, sobre todo cuando conciben que su papel en el aula es pasivo y, que la función del profesor se reduce a imponer el orden. Un cambio en la docencia puede dirigir a los estudiantes a que disfruten la oportunidad de controlar su propio comportamiento y a aceptar también la enseñanza que propicie que ellos averigüen por sí mismos el conocimiento. Un cambio en el papel del docente implicaría que no restrinja la autonomía y el campo de acción de los estudiantes. El trabajo de **Díaz Pontones** (1996), un estudio cualitativo con alumnos de secundaria, insiste en la necesidad de acceder a los significados compartidos de los actores para comprender cómo se construyen las estrategias de enseñanza y cómo se establecen las *zonas de sentido*.

Los ejemplos que hemos venido comentando hacen evidente que la construcción de representaciones sucede en cada alumno dentro de una estructura social situada. Los elementos teóricos que desde la sociología y desde la psicología hemos planteado anteriormente están presentes en estas representaciones. La relación de los estudiantes entre ellos mismos, entre ellos y los docentes o con las autoridades, van estructurando sus expectativas y creencias de su papel como aprendices y la función que debe ejercer el docente.

Antes de concluir este tema es preciso mencionar los trabajos de **Barragán** (1996); **Almaguer y Piñones** (2001), quienes han realizado trabajos sobre representaciones infantiles en niños de primaria y secundaria, guiadas por **Delgado** (1999).

- Investigaciones de opiniones estudiantiles de nivel universitario

Suponemos que una de las preguntas frecuentes de las inquietudes de los docentes podría ser en relación a los problemas que tienen con sus estudiantes y sobre lo que podría hacer para mejorar la calidad de la labor académica. Parece ser que una de las preocupaciones de los estudiantes se expresa cuando comentan sobre las carencias que tienen los profesores cuando intentan enseñar. Pocas veces se propician espacios en común para compartir puntos de vista y ampliar el conocimiento mutuo de las representaciones.

En un estudio con alumnos de nivel universitario **Alzate, Díaz y Negrete** (1997), procuraron no caer en el *deber ser*, y pidieron a los alumnos que compartieran situaciones reales que hubieran vivido en el aula. La entrevista fue el instrumento para recoger la información sobre lo que realmente hacen en clase los profesores. Los datos obtenidos se agruparon en las siguientes **categorías**: relación entre el profesor y el alumno; interés del profesor por el alumno; actitud de compromiso; relación humana con el profesor; gusto del profesor por la materia; actitud de seguridad del profesor; el profesor como modelo; el manejo del grupo; la

metodología; integración de los contenidos y, entre otros, la aplicación de los contenidos.

-En cuanto a la relación entre el profesor y el alumno, se transcriben dos representaciones positivas: *... hay amistad y respeto; se da cuando no hay esa competencia entre profesor y alumno, es decir, cuando un profesor no llega a competir con el alumno, a hacerle sentir que él sabe más...*

Recuerdo una experiencia en que había un ambiente de respeto. El profesor nos compartía todo lo que podía darnos y aunque algunos conocíamos algo del tema podíamos preguntar sin miedo, sin temor, desde el comienzo de la clase. Durante todo el tiempo él siempre nos inducía al tema y nos llevaba hasta un nivel de conocimiento satisfactorio, trataba de cubrir el tema a cabalidad. Si había caras extrañas se ponía a cuestionar si había algún problema hasta el momento y al final de la clase salía uno con la satisfacción de que había recibido mucho... y con las evaluaciones se sentía uno estimulado.

-Con relación al interés del profesor por el alumno, se mencionan cuatro representaciones: *... el profesor trata de comunicarse con todos los estudiantes; me parece un detalle, sí, que el profesor digamos conozca las caras y los nombres, que sepa quién es cada uno porque hay algunos que llegan y ni siquiera saben con quién están tratando...*

(El profesor debe saber)... que hay muchos alumnos en el grupo y no que sea sólo el grupo de alumnos, que sepa distinguir a cada uno; esto es muy importante para uno, le crea confianza y seguridad y como ganas de empezar algo con esa materia. Cuando el profesor sabe el nombre del alumno, hace que uno se siente que es un alumno y no que es cualquiera del grupo, sino que es una persona que asiste y aprende.

(El interés se evidencia cuando los alumnos se dan cuenta) ... que él no preguntaba para decirnos: usted es mal alumno, usted no sabe, usted es un bruto, sino porque quería decir ¿qué es lo que usted sabe?... nosotros decíamos que éramos unos brutos, y él decía, "no es que sea bruto, mire, piense mejor lo que está diciendo.

(Otro alumno comenta que el profesor decía) ...oiga usted esta aquí en clase conmigo, venga, listo, hagamos un ejercicio entre todos a ver cómo nos va con esto para resolverlo entre todos. Pues no es que esté un profesor allá y los alumnos acá, lo importante es que haya una relación entre todos, tanto que el profesor le pueda enseñar al alumno como el alumno al profesor.

-Opinión respecto a la actitud de compromiso. Un alumno comentó: *... yo tengo una experiencia que tuve el semestre pasado, una materia de terror: Diseño III, la fama que tiene y uno oye en los pasillos ¡es terrible!. Llega uno y comienza a hablar con este señor al principio muerto del susto, no es capaz de hacer una pregunta y poco a poco empieza uno a darse cuenta que él tiene un compromiso, así como nosotros lo teníamos... Él se sentía preocupado porque nosotros hiciéramos lo que nos habíamos propuesto... "vamos a trabajar todos en equipo, el resultado va a ser satisfactorio para todos.*

-En cuanto a la relación humana con el profesor, un estudiante manifestó: *uno siempre tiende a comparar y resaltar la organización y la actitud de los docentes, si encuentra que llega con una buena actitud entonces uno rescata y valora el momento en que uno llega y uno charla con el profesor.*

-Dos ejemplos en cuanto al gusto del profesor por la materia: *a mí algo que sí me parece muy importante es que el profesor llegue y le transmita al alumno que le gusta la cosa, que la cosa es fácil, que esto no es algo extraño, que lo puede hacer, que pueda hablar, que pueda aprender sin ningún problema, o sea, lo importante es que el profesor le pueda demostrar al alumno que sí puede aprender.*

El profesor debe amar la materia que está dictando; cuando él quiere realmente lo que está dictando, así no cubra todo el tema que ofrece el programa, él va aconsejar las cosas que pueden dar las herramientas para que el alumno siga y de pronto da más que eso, de pronto da más... contagia y comparte. ¿no ven la maravilla de fórmula que hay en el tablero? ¿No ven lo que es capaz de hacer?". Ese amor que él nos transmitía al decirnos ¡mire la maravilla que hace! Nos hacía llegar con gusto a clase, no importaba la hora y no estaba uno bostezando y mirando el reloj, sino que pedía ¡deme más tema que está interesante...!

-Respecto a la seguridad del profesor, un estudiante señaló: *algo muy importante es que el profesor domine el tema y le haga a uno saber que el tema es fácil, eso es lo más importante para mí. Para mí también es importante la seguridad de un profesor y yo veo reflejada la seguridad en un profesor que no necesita de su libro abierto... A mí me gusta que el profesor lleve todo en mente, bueno digamos una guía sí, porque todos somos humanos, que tenga que recordar en dónde va, pero que tenga seguridad sobre dónde va y qué es lo que sigue...*

-En cuanto a las representaciones del profesor como modelo: *hay muchos profesores que dicen: "estos son los patrones generales de determinado tema, entonces cuando se presenta algo lo primero que hay que hacer es esto, lo siguiente es esto otro". Como una metodología, o como una forma de investigación, o de análisis que se deja ver muy dentro de las ramas de los conocimientos que él está aportando en clase. Entonces no le queda a uno tanto el conocimiento del tema en particular sino de cómo debo enfrentar las cosas, cómo debo ser para lograr mis objetivos, cómo poner unas metas y qué es lo que tengo que hacer para poder alcanzarlas. Yo creo que esa es una formación que queda, que se va integrando a la personalidad, es algo que lo llena a uno mucho, es algo que le queda toda la vida, más que los conocimientos que le pueda aportar.*

-Con relación al manejo del grupo, mencionamos tres representaciones: *una cosa que observé mucho en el profesor, es la forma como manejaba el grupo, la forma como observaba a cada alumno, la forma como lo llamaba, la forma de dictar la clase, la seguridad de la persona. Yo llegaba a clase a analizar al profesor, cómo era que miraba a los demás, cogía a cada alumno y le decía "oiga, usted está aquí en clase, oiga usted no está por allá", no sé cómo lo hacía, pero sí valoré su capacidad para tener a cada alumno.*

Para cada grupo no se puede aplicar la misma regla siempre, cada uno es independiente, de pronto el grupo va a querer que el profesor siempre esté interactuando y otro grupo va a querer que el profesor lo haga todo y ahí es donde viene el éxito de que el profesor encuentre el camino para integrar al grupo poco a poco...

Yo creo que como cada grupo es distinto, el profesor tiene que llegar a ver qué metodología le funciona. Yo creo que el mejor ambiente lo genera la actitud del profesor; si el profesor llega con una actitud buena hacia los alumnos, va a encontrar una buena recepción por parte de ellos, pero si no llega a las primeras clases, o falta mucho a clase, ya se crea ese ambiente de ¡qué materia tan aburridora! o ¿qué vamos a hacer si de pronto no llega? o ¡ya hemos perdido mucho tiempo!... Yo creo que eso genera inicialmente la actitud del profesor y si el grupo no le responde deberá cambiar de metodología y hablar con los alumnos sobre qué hay que hacer al respecto.

-En cuanto a la metodología: *si el profesor es "superorganizado", uno sale a la vida aprendiendo una organización, una metodología, desde cuando llega al salón, desde cuando se sienta hasta cuando se despide.*

Yo admiro un tablero bien hecho, ¡ah, la letra! excelente la letra desde el comienzo hasta el final... y bien organizado...

-Opiniones con relación a la integración de los contenidos: *... en cada tema le va dando la aplicación en lo que él está trabajando; y aparte de eso lo va relacionando con otras materias, no solamente con la materia sino que dice cómo se conecta con tal materia en tal parte; entonces uno va viendo que esa materia no es aislada. Eso forma un esquema de pensamiento para afrontar un problema o un caso; yo creo que queda un mayor aprendizaje...*

Últimamente tengo aprendizaje de calidad especialmente cuando veo que esa materia integra a las otras materias y que yo puedo utilizar conceptos o cosas de otras materias...

-Finalmente, en cuanto a la aplicación de contenidos: *lo que a mí me parece más importante es ver al profesor como una persona y que muestre la aplicación que él le da a la materia... generalmente cuando muestra la aplicación es porque realmente quiere la materia y le gusta como la dicta.*

Aparte de lo que vimos en clase se hacía la práctica; yo creo que lo que uno ve, siente, escucha, realiza, lo aprende tres veces. Aprendí mucho porque aparte de la orientación de la clase fue muy buena, tuvimos una parte práctica donde hicimos lo que se dijo en clase y donde comprobamos que eso sí era efectivamente la realidad y no de cosas que se quedaron en el tintero porque no hubo comprobación.

En un proyecto de evaluación institucional en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, **De la Garza, Cid y Ortiz, (1991)**, analizaron representaciones de estudiantes para conocer cómo interpretan el contexto y qué significados otorgan a las labores académicas. Entre otras dimensiones analizadas, retomamos representaciones de los estudiantes en cuanto a cómo seleccionaron la universidad; con relación a las representaciones que tienen sobre los profesores; en cuanto a las perspectivas de los estudiantes y representaciones sobre la evaluación de los conocimientos.

-Representaciones en cuanto a la elección de la universidad:

(Juan)... en cuanto a universidades, primero fue la Anáhuac, porque ahí está mi hermana; fue luego La Salle y, al final la UAM... Entonces, como están carísimas las universidades, opté por pensar en una universidad que estuviera buena y no fuera cara. Y aquí estoy. Digamos que la UAM es la mejor de las baratas. (:27)⁸.

(Luis)... Un amigo me dijo que la UAM está mejor, aquí no hay tanta grilla... (:27).

(Paco)... siempre tuve en mente ingresar a la universidad y siempre fue, a la Metropolitana... (:27).

Con base en el conocimiento de sus amigos, de su familia y gracias a las experiencias de interacción los estudiante van construyendo creencias. Las creencias se construyen con diferentes grados de certeza, por ejemplo Luis asume que en la UAM no hay tanta *grilla*, cuando en realidad se inscribió en la Unidad con mayores manifestaciones de actividad política. La representación de Juan alude a expectativas creadas desde el estrato social de procedencia para ingresar a una universidad barata, pero buena. Las representaciones Luis y Paco permiten suponer que los estudiantes están predispuestos a estudiar. En un

⁸ Los números indican la página del texto de De laGarza, Cid y Ortiz (1991).

estudio (Monroy, 1998), estudiantes del Colegio de Bachilleres manifestaron que al hacer el examen único de admisión al nivel de educación media superior, pusieron como primera opción ingresar a las preparatorias de la UNAM, pero fueron asignados al Colegio de Bachilleres. Al igual que Juan, estos alumnos carecen de una predisposición para estudiar en las instituciones que no fueron su primera elección.

-Ejemplos de representaciones del profesor:

(Juan)...*como es muy amplio el programa, tenemos que ir a través del semestre muy rápido... el profesor hace suposiciones, menciona las fórmulas y dice que nosotros de ahí podemos resolver el problema...(:37).*

(Mario)...*en cálculo muchas veces no capto luego lo que está haciendo el profesor, y entonces lo copio y cuando termina la clase, uno razona ¿qué significa?, ¿qué es lo que hizo?, ¿qué pasos siguió para hacerlo?, ¿qué postulados aplicó? (:38).*

(Inés)...*Una vez me dio risa cuando estábamos en la clase de Complementos (de la carrera de Ingeniería), y llegó un compañero y me preguntó ¿cuántos pizarrones lleva? Es todo lo que hace el profesor, llega y se pone a apuntar en el pizarrón, en el pizarrón, y todo lo que apunta viene en el libro de matrices. Creo que es mejor el método de la maestra de física nos explica y nos da ejemplos...(38).*

Al igual que alumnos de educación primaria, como lo reporta Nash, (1978), los estudiantes hacen comparaciones entre la calidad del desempeño entre sus profesores. El ritmo de la enseñanza es percibido por los estudiantes como muy acelerado, pero lo justifican porque el programa es amplio. La enseñanza y el cúmulo de contenido sufrirían transformaciones radicales si se dirigieran hacia el aprendizaje de los alumnos.

-Sobre expectativas de estudiantes hacia el profesor:

(Javier) *de los maestros hay mucho que comentar, primero, se burlan de nosotros. Por ejemplo, el primer día de clase dice un profesor, "no, pues aquí, si pasa el cuarenta por ciento es muchísimo". Y cuando entregó calificaciones, nada más pasaron cinco, él dijo: "ven, se los dije". Como que se ufana de que hayamos reprobado. Yo me sentí mal. En casa no me dirán gran cosa, dirán "apúrate". Por dentro yo sentí que estaba pasando la prueba del fuego de una educación universitaria (:34).*

(Pedro) *En noveno (trimestre) tuve un profesor que se mofaba de los alumnos, pero afortunadamente yo le caí muy bien y de mí no se mofaba (:98).*

(Luz)... *Se me hace que los profesores son poco accesibles, no es lo mismo que la preparatoria... no sabemos cómo reaccionen si les decimos algo... entran, dan su clase y salen. Aquí, me dijo un amigo, no te prestan atención, uno es el que debe adaptarse.. (:34).*

(Juan)... *con el tiempo se va adaptando y superando esa sensación de que lo desconozcan a uno (:36).*

(Miguel)...*siempre me ponen siete, no puedo pasar de siete. A veces comparo mi práctica de laboratorio con las de los demás y advierto que hasta más conceptos trae la mía, y a la hora de recibir la calificación, otra vez siete. Ya no sé que hacer, estoy frustrado, siento que no avanzo (:48).*

(Luis) *En química hay la facilidad de que si no entendemos podemos preguntar si dudamos. El maestro trae todo su material preparado... nos da primero los principios y luego los ejercicios, y nos ayuda a resolverlos cuando nos atoramos (:49).*

-En cuanto a la evaluación:

Dos representaciones de alumnos de la carrera de arquitectura:

(Maribel) *Siempre corregía mi proyecto con dos de los tres maestros, el otro era el titular, pero no me parecía el más importante... Uno de los profesores me decía en las revisiones "tu arquitectura es monumental, yo nunca he concebido una idea como la tuya... nunca me corrigió nada... que mi proyecto era el mejor.... El titular me dijo "¿por qué no corriges conmigo? Le manifesté que me interesaba seguir el proceso con los otros, y se molestó.... Vino la entrega final. El ir a las correcciones, dos veces por semana, contaba un punto, el trabajo final nueve. A mí se olvidó firmar algunas revisiones. Saqué cero, sólo pasaron 10 de cuarenta. No fui a la escuela, siempre creí que había aprobado.... cuando supe mi calificación, me rebelé... reclamé, pero no me contestaron a mis preguntas... se escondieron... no aceptan reclamaciones... aprobaron, como siempre, quienes más se llevan con el maestro, quienes más caso les hacen (:60-61).*

(Sara) *Casi no hubo clases. Los primeros trimestres sí me levantaba para llegar a las siete, pero después como era clase de tres horas y los maestros no llegaban, empezábamos a las ocho. Entregué una porquería de trabajo final. Me saqué MB, pero no aprendí absolutamente nada (:113).*

La literatura pedagógica y psicológica sobre la evaluación dista mucho de cómo se aplica en las aulas. Lo fáctico no siempre va de la mano con lo normativo. La evaluación como otros aspectos de la enseñanza tiene un carácter relativo en cada uno de los profesores. En los resultados de nuestra investigación encontramos situaciones similares: los profesores se esconden, los favoritos son recompensados con buenas calificaciones, se selecciona a las bonitas y a los bonitos para intentar asesorarles, pero si se niegan, se les reprueba.

La diversidad de las representaciones, sus convergencias, divergencias y contraposiciones tienen su explicación en la diversidad de cómo los estudiantes asimilan su experiencia dentro de un contexto situado. La primera parte de este capítulo es básico para la comprensión del abanico de representaciones que construyen los estudiantes. El docente es pieza clave para la construcción de expectativas, de crear condiciones que entusiasmen a los estudiantes hacia el aprendizaje, para que las interrelaciones sean valiosas. Una forma de hacerlo posible es atender al pensamiento pedagógico de los estudiantes. Es indispensable dejar hablar a los estudiantes, escuchar sus opiniones para negociar las prácticas de enseñanza con la intención de que la función de profesores y estudiantes sea más poderosa. ¿Por qué se esconden algunos profesores?

Las representaciones ante el conocimiento académico

Se señala de manera breve otra de las líneas de análisis de las representaciones de los estudiantes que han contribuido en la mejora del aprendizaje. Son investigaciones que responden a la pregunta **¿Cómo significan el nuevo conocimiento los estudiantes?**, ¿Con qué esquemas de conocimiento cuentan para integrar el nuevo conocimiento? El libro de **Lemke (1997)**, intenta dar respuesta a interrogantes como ¿Por qué algunos alumnos tienen éxito en dominar la ciencia, mientras muchos otros la encuentran imposible, difícil y frustrante? ¿Qué tipo de actitudes y valores se transmiten en el aula de ciencias junto con el conocimiento científico que se aprende? Este autor analiza cómo los alumnos desafían las explicaciones científicas del profesor y cómo la comunicación se rompe cuando los alumnos no comparten las mismas formas de hablar acerca del tema. Es un libro que versa sobre cómo los contextos sociales, en que los profesores y alumnos hablan ciencia, influyen en el aprendizaje. Trata del poder, de los intereses y de los valores en el aula, de los problemas sociales referidos a actitudes, intereses y valores, de la alineación de los alumnos respecto a la ciencia, de mitos dañinos respecto de cómo debe hablarse ésta. En síntesis, la obra puntualiza cómo la política educativa debe basarse siempre en una elección de valores y un reconocimiento honesto de la existencia de conflictos de intereses y no sólo en hallazgos de investigación. Trata de ver más allá de las soluciones simplemente técnicas, acude a la consideración de las causas fundamentales sociales de los problemas educativos (Lemke (1997:15)).

Otra investigación muy importante es la de **Castorina (1998)**, quien realiza un análisis crítico del discurso en la enseñanza de las ciencias. Rechaza la postura de que la ciencia se reduzca a la enseñanza gradual según los niveles de desarrollo. Esta postura mentalista encubre la realidad social a través de una suposición de universalidad que expresa que todas las mentes humanas procesan la información de la misma manera. La enseñanza y el aprendizaje ocurren en función de negociación de los conocimientos ¿Por qué crees tener razón?, ¿Cómo le harías para probarlo? y en función de argumentaciones y significados compartidos.

Toledo, Sosa, Aguilar y Colín (1999), analizan cómo la subjetividad se hace presente en el aprendizaje. El siguiente ejemplo hace evidente que el estudiante no tiene problema con relación al conocimiento, su respuesta *errónea* es con base en sus gustos y preferencias de aquello que considera que se ve bien o no. La profesora pide a los alumnos encontrar el número de combinaciones posibles entre tres suéteres (rosa, blanco, negro) y tres pantalones (café, blanco, lila). La respuesta *correcta* indica que son nueve combinaciones. Una alumna dice que son ocho. Usando la lógica de combinaciones la maestra repasa el procedimiento para que lo aprendan aquellos que se equivocaron. Un adulto dispuesto a escuchar por qué la alumna dice que son ocho combinaciones, pide la versión de la alumna. Ésta argumenta el procedimiento por el que dejó fuera una

combinación. Simplemente por el hecho de que suéter negro con pantalón café, no combinan. Aquí el alumno funciona como sujeto y no como organismo que se adapta.

En este apartado nos hemos referido primeramente a representaciones de los estudiantes tales como las expectativas, la percepción y la motivación. Estas representaciones se convierten en guías para la acción. Son representaciones previas ante el nuevo conocimiento y el profesor habrá de tomar en cuenta las expectativas, la percepción y la motivación en los momentos de planeación operación y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aunque algunas investigaciones llegan a la conclusión de que se establece un vínculo directo entre las expectativas y su cumplimiento, basados en el paradigma del estímulo y respuesta, no basta que el profesor comunique a sus alumnos que tiene grandes expectativas de éxito en la conquista del aprendizaje. En el Capítulo anterior se ha mencionado que en la construcción de las representaciones intervienen tanto aspectos sociales, en este caso el profesor, los compañeros, las autoridades o la familia y aspectos psicológicos, es decir, los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes. Cuando los profesores hacen explícitas las expectativas que tienen sobre los estudiantes, éstos las perciben de manera diferenciada. En cada estudiante los estilos y ritmos de aprendizaje, el esfuerzo y rendimiento son diferentes, porque cada uno la asimila de manera desigual, porque cada alumno tiene un estrato de procedencia social heterogéneo, porque cada estudiante recibe un trato diferente de los docentes, incluso cuando el profesor elogia, no necesariamente en todos los estudiantes un tipo de elogio puede ser considerado como tal. Suponer que es suficiente que el profesor comunique sus expectativas para garantizar el aprendizaje, implica admitir que lo social se impone a los estudiantes y lo psicológico quedaría relegado. Suponer que basta que el docente elogie y motive a los estudiantes, es nuevamente admitir que lo psicológico no es necesario. La construcción de las expectativas, de la motivación necesita de una permanente interacción, de un constante apoyo y ayuda del profesor y, a la vez de una perseverante negociación entre las expectativas y percepciones de los estudiantes y los profesores, en otras palabras, entre lo psicológico y lo social.

En cuanto a las OE sobre la actividad del profesor, es cierto que los estudiantes están en una situación privilegiada para juzgar la actuación del docente, pero el instrumento generalizado de las encuestas como acopio de las opiniones de los estudiantes tiene bastantes debilidades. El tachar una de las opciones o contestar tan sólo con un *sí* o un *no*, es insuficiente para que los estudiantes expresen sus procesos de pensamiento. Son instrumentos que limitan que los estudiantes manifiesten sus representaciones, es imprudente sostener que la riqueza psicológica se haga presente en las encuestas. ¿Será posible mejorar la actuación de los estudiantes? ¿Será posible construir mejores niveles psicológicos de desarrollo, cuando los alumnos no tienen oportunidad de expresar sus procesos de pensamiento? El trabajo de Castorina (2000c), es un ejemplo de cómo desde el análisis psicogenético y desde las representaciones sociales el concepto, por ejemplo de la autoridad del docente, sufre constantes cambios.

Otra de las debilidades del uso instrumentos cerrados para conocer supuestamente las opiniones de los estudiantes sobre el trabajo docente, es que los informes no se basan exclusivamente en aspectos pedagógicos, parten de representaciones sesgadas, a veces según el carisma de los profesores, a veces para negociar su misma calificación.

En cambio, desde el estudio de las representaciones de los alumnos y con base en un enfoque cualitativo se puede conocer la singularidad de los alumnos. Cada alumno es una excepción, no es un promedio, no se le puede conocer dentro de una normalidad estadística. Son estudios que permiten el conocimiento de las significaciones y sentidos de su vida escolar. Los estudiantes son consumidores de servicios sociales, dice **Gannaway** (1978), son consumidores de representaciones sociales, y habrá ver cómo las interiorizan, habrá que ver cómo las viven psicológicamente. El estudio de las representaciones es un método privilegiado para conocer su mundo pedagógico, su mundo psicológico, su mundo social, por ejemplo en cuanto a creencias relacionadas al orden y la autoridad que ejercen los profesores; para ponderar sus expectativas ante el profesor ideal; para tomar en cuenta su fastidio o entusiasmo por las cosas de la escuela; para indagar las percepciones sobre características del docente, si es justo o no y, entre otros aspectos, para analizar cómo suponen los estudiantes que los docentes se interesan y comprometen en la construcción del aprendizaje. El aula se desenvuelve en un juego permanente de intercambios y reestructuraciones de representaciones mutuas. Lo pedagógico se desarrolla entre lo psicológico y lo social. Este tipo de estudios, menciona Schutz (1995:258), ofrecen elementos *para clarificar el sistema de significaciones que está determinado por las tareas prácticas.*

Capítulo III. La investigación

El problema de estudio

El propósito de la investigación

La metodología

El instrumento de investigación

Los participantes

La recolección de los datos

El análisis y la interpretación de los datos

El problema de estudio

La investigación tiene como problema central analizar representaciones que han construido los estudiantes de su función como aprendices a través de la interrelación con el docente. La pregunta que orientará nuestro trabajo es ¿Qué representaciones asumen los estudiantes sobre la función docente y sobre su papel como aprendices?

El propósito de la investigación

La intención es indagar representaciones que han construido estudiantes universitarios en la interacción de las prácticas educativas. Por ejemplo: sus ideas de cómo los docentes propician en ellos la predisposición para el aprendizaje; los supuestos que tienen sobre la función que el docente despliega durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje; las nociones que tienen de los tipos de relaciones que establecen los profesores; las creencias de los estudiantes en cuanto a la atención que los docentes otorgan a la diversidad y a los diferentes ritmos que tienen en la construcción del conocimiento; las opiniones en cuanto a la ayuda y apoyo tanto en la cantidad y calidad que los profesores les otorgan; las expectativas en cuanto al papel que la sociedad le asigna a los docentes; la imagen que ellos mismos tienen como aprendices, y entre otros, se intenta indagar las representaciones que tienen los estudiantes sobre las estrategias que los docentes utilizan para evaluar el trabajo académico, así como el impacto que produce en ellos la manera como el docente les comunica la evaluación.

De manera específica, **el presente trabajo se orienta** hacia la comprensión y el análisis del pensamiento pedagógico que estudiantes de educación superior han construido, esencialmente en sus relaciones con los docentes. El estudio se focaliza al análisis de las representaciones sobre:

- a) ¿Cómo consideran que son motivados para el aprendizaje? El análisis se extiende a las representaciones sobre cómo sus creencias de las características que tienen los profesores que motivan y los que desmotivan, a sus representaciones sobre los favoritismos de los profesores y sus reflexiones sobre cómo se hubieran evitado las desmotivaciones. Además, se consideran representaciones sobre los motivos por los que siguen estudiando, sobre cómo los obstáculos socioeconómicos afectan su entusiasmo por las cosas de la escuela y representaciones sobre cómo propiciar un clima para el aprendizaje.
- b) ¿Cómo se representan la función de los profesores y su función como estudiantes? El análisis incluye las creencias que suponen que la sociedad espera de ellos mismos y de sus profesores. También nos interesa conocer si según los estudiantes, los profesores cumplen con las

expectativas de la sociedad y sobre cómo ellos han cumplido con su función como estudiantes. Además, analizamos representaciones sobre las funciones que ejercerían si ellos fueran docentes.

- c) ¿Cómo consideran que transcurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿Cómo estiman su participación en el aprendizaje?, ¿Los docentes ponen atención a la diversidad de los estilos de aprendizaje?, ¿Qué calidad académica y pedagógica suponen que tienen sus profesores? y sus representaciones con relación a si sus profesores vinculan los conocimientos con su futuro trabajo profesional.
- d) Finalmente, cómo consideran que son evaluados, cuál consideran que es el propósito de la evaluación, si sus calificaciones son justas y con base en qué estrategias consideran que deberían ser evaluados.

El análisis de las percepciones del estudiantado se orienta a la reflexión sobre los fundamentos pedagógicos y psicológicos que sustentan la práctica del docente y la de ellos mismos como aprendices del conocimiento. Además procuramos evidenciar que las representaciones de los estudiantes se dan en un marco institucional que forma parte de un contexto social, político y cultural más amplio.

La metodología

El trabajo de investigación implica un *estudio de casos*. Asume algunos principios de la metodología fenomenológica, en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos de un *caso* o de *casos*. En nuestro trabajo, *los casos* son estudiantes de licenciatura. De acuerdo con **Stake** (1994), ésta y las siguientes tres fuentes, son citadas por **Rodríguez, Gil y García** (1999), no se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos. El estudio de casos, menciona **Stenhouse** (1990:244), es un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos y la preparación de un informe o una presentación del caso. De acuerdo con la clasificación que de los *estudios de casos* hacen **Guba y Lincoln** (1981), nuestro trabajo se sitúa como interpretativo debido a que nos interesan productos de significados y comprensiones de las representaciones pedagógicas de estudiantes. Desde la clasificación que hacen **Bogdan y Biklen** (1982), el presente trabajo comparte modalidades *situacionales* por ser una investigación que estudia acontecimientos desde la perspectiva de los que han participado y *biográfico*, porque busca a través de entrevistas una narración en primera persona.

Esta investigación sobre el pensamiento pedagógico de los estudiantes, no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia. Las generalizaciones que se derivan de este tipo de investigación no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares, como señalan **Clark y Yinger** (1979). La intención es alcanzar una mejor comprensión de *casos* concretos. Los casos no

fueron elegidos porque sean representativos de otros, en sí mismos son de interés, no pretendemos comprender un fenómeno genérico.

En cierta manera el estudio del pensamiento escolar puede anticipar acciones de los docentes, en el sentido de que al conocer las representaciones y creencias del alumnado pueden prever resultados en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje; al conocer el pensamiento del estudiante podemos hacer proyecciones hacia escenarios educativos no sólo deseables o probables, sino posibles. Lo que caracteriza a los *estudios de casos* es que las hipótesis surgen a partir del examen de los datos, es posible el descubrimiento de nuevas relaciones y nuevos significados (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Al ser una *investigación no experimental* dejamos de lado la manipulación deliberada de variables. Lo que hacemos es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para *analizarlos*. **Kerlinger** (1979), menciona que la investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables. En esta investigación no interesa la insistencia en la definición de categorías vía comportamientos observables, más bien, nos dirigimos hacia la recuperación de las percepciones de los sujetos para hacer posible el descubrimiento de los significados del comportamiento observable. No insistimos en encontrar relaciones causales, nuestra preocupación es descubrir significados y realizar interpretaciones (**García**, 1989).

El enfoque o perspectiva de investigación que nos proponemos considera a la descripción con la posibilidad de integrarla hacia un proceso de construcción teórica. Específicamente en este trabajo y de acuerdo con **Woods** (1987), nos proponemos descubrir el pensamiento escolar del estudiantado (sus teorías, sus creencias, sus valores, sus expectativas y motivaciones), y marginalmente la manera como todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Nuestro trabajo de investigación se fundamenta más en un enfoque de tipo cualitativo que cuantitativo.

De acuerdo con lo anterior, el instrumento de investigación empleado corresponde a los usados en la metodología cualitativa, específicamente nos referimos al *método clínico*. **Castorina** (1989), menciona que el método clínico, es el procedimiento privilegiado para acceder a la organización intelectual de los individuos. Una de las características del uso de instrumentos con este enfoque, es que el interrogador orienta la marcha del interrogatorio tanto por las respuestas del sujeto, como por ciertas ideas previas que el interrogador se formula. Lo que se pregunte, en qué dirección se haga y lo que se valore de las respuestas del interrogatorio dependen de las ideas rectoras que tiene el investigador. Las respuestas a las preguntas dan lugar a nuevas preguntas a fin de completar la información. Las dos cualidades para la eficacia del procedimiento son el *saber observar*, es decir, dejar hablar al alumno, no agotar nada, no desviar nada, y al mismo tiempo, *saber buscar* algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo para comprobar. **Castorina** (1989), menciona que el proceso del interrogatorio o de la entrevista, debe incorporar tres aspectos. Primero un

carácter de tipo *exploratorio*, en el cual las preguntas permitan abrir toda una serie de hipótesis que habría que verificar y, develar las nociones cuya existencia y estructuración se busca. En segundo lugar, debe haber preguntas de *justificación*, las cuales obligan a legitimar el punto de vista de los entrevistados, y finalmente preguntas de *control*, las cuales buscan la coherencia o contradicción de las respuestas a través de la contraargumentación. Aun considerando que las respuestas garanticen una adecuada información, lo que interesa de las respuestas es su interpretación. La respuesta en sí no garantiza la existencia de argumentos o razones, pero sí expresa más o menos nítidamente la estructura de cierto tipo de pensamiento. El método clínico ha conjugado la habilidad de la observación abierta y el rigor experimental, las observaciones y la información recabada no se reducen a un inventario, más bien, son todo un legajo de argumentos factuales sistemáticamente clasificados y producidos para demostrar un cuerpo de hipótesis que surgen a través de la investigación. El interrogatorio no es un simple procedimiento de diálogo para obtener datos, esto sería una simple técnica de recolección de datos, cuyo resultado no iría más allá de una colección de anécdotas interesantes, más bien, involucra una postura teórica acerca de lo que se busca. El interrogatorio tampoco se reduce a una yuxtaposición de preguntas, toma en cuenta la totalidad de las respuestas y opiniones expresadas por un sujeto ante un problema, porque esto es lo que permite inferir la trama del pensamiento. Castorina (1989), menciona que la sistematización del procedimiento de la entrevista, ha llevado a una esclerosis de la misma, bajo la forma de preguntas estrictamente pautadas, en donde las respuestas de los adultos se esperan de manera canónica (con base a reglas o preceptos). Este sentido preceptivo convierte al interrogatorio en un cuestionario, desapareciendo el grado de libertad del sujeto en la prueba. Es preciso mencionar también, que el investigador no debe aferrarse a posibles respuestas, más bien considerar que éstas son indicadores y que dan cuenta de la orientación del pensamiento.

El instrumento de investigación

El instrumento utilizado fue la *entrevista semiestructurada*. Ésta parte de ideas directrices y en nuestro caso giraron alrededor de las dimensiones del pensamiento y de la percepción del alumno sobre el quehacer docente y su función como estudiantes. Las preguntas que integraron la entrevista fueron una guía. Se tomó en consideración una de las recomendaciones que se hacen para el uso del instrumento: el no utilizar un mismo lenguaje para todos y cada uno de los casos. Aunque de manera general se usó un vocabulario similar, se dio la posibilidad de adaptar el lenguaje a las situaciones, actitudes y al vocabulario de los estudiantes, cuando era conveniente. Se procuró conversar libremente con el sujeto en lugar de dedicarse a cuestiones fijas y estandarizadas, y se buscó que el instrumento permitiera lo más posible la formulación del pensamiento pedagógico del estudiante. Se procuró atender también a otra de las recomendaciones para el uso del método clínico, aplicarlo con un estilo crítico. El investigador debe

poner en tela de juicio las afirmaciones del sujeto, y no reducirse siempre a recoger las creencias espontáneas, sino procurar su fundamento y la manifestación de la estructura conceptual que sustentan tales afirmaciones. La *entrevista semiestructurada*, es un recurso adecuado para descubrir las percepciones y las interpretaciones que los estudiantes hacen de los comportamientos docentes. En su aplicación se atendió al hecho de que las respuestas pudieran estar influenciadas por la actitud del investigador y se procuró no pasar por alto que las respuestas puedan tener significación distinta para el entrevistado y para quien interroga. Algunas recomendaciones más que se tomaron en cuenta para la realización de la entrevista, son las que propone **Díaz Barriga (1994)**: cuidar que todos los casos sean indagados con relación a todas las *ideas rectoras* de la entrevista; diversificar y ahondar en el interrogatorio sólo en relación con cuestiones relevantes y vinculadas a las nociones del estudio; tener cuidado en el manejo de términos y vocabulario y, considerar cuidadosamente los contenidos, la estructura y las instrucciones así como el contexto y la cultura particular en que se ubican los individuos bajo estudio. En síntesis, de manera similar a como lo hace la etnografía, este estudio puede contribuir a fortalecer el conocimiento detallado de algunos componentes de nuestras instituciones educativas, para que a partir de dicho conocimiento, comencemos a establecer puentes entre las teorías generales y los estudios micro-sociales, como dice **Rueda (1989)**.

El *formato* de la entrevista valora las siguientes ideas rectoras:

A) Identificación. Se preguntó: nombre del alumno, edad, promedio de estudios, condiciones sociales, económicas y culturales de la familia.

B) Las representaciones pedagógicas. Las preguntas se dirigieron hacia beneficios, cambios relevantes, u obstáculos que han tenido a través de su experiencia escolar. Las preguntas indagan las siguientes dimensiones:

La *motivación* hacia el aprendizaje. La información obtenida, permite conocer y analizar las representaciones estudiantiles sobre la importancia que los docentes otorgan a la existencia de un clima que propicie el aprendizaje en el aula; las representaciones que tienen en cuanto a la relación interpersonal, al trato diferencial de los profesores con la diversidad de los alumnos; las representaciones sobre el uso de poder y de la autoridad y, entre otras, el sentido que los estudiantes han construido en cuanto a su función como aprendices.

Los actores: **El docente.** Las preguntas intentan valorar las teorías que los estudiantes tienen sobre la función docente y sus creencias de cómo debería ser un buen docente. Se indagó también sobre las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre el papel que la sociedad le confiere al profesor. **El alumno.** Las preguntas averiguan representaciones que han construido en cuanto a su calidad de aprendices; sobre los obstáculos que han tenido en sus procesos de aprendizaje (institucional, estrato social).

Las representaciones sobre los *métodos de enseñanza*. Los datos informan sobre el lugar que ocupan los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La importancia que los docentes confieren a la diversidad de los estudiantes; el aprendizaje de valores; el vínculo que establecen los profesores entre contenidos y necesidades sociales.

La *evaluación*. Las preguntas consideraron las estrategias que los docentes utilizan y las maneras cómo comunican los resultados de la evaluación a los estudiantes. Se exploraron también las actitudes de los docentes en la evaluación y las representaciones que los alumnos tienen sobre cómo debería ser una evaluación.

Los participantes

La población de estudio seleccionada fue de 40 estudiantes del sexto semestre de la licenciatura de la Escuela de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. La elección de los participantes obedeció al criterio de *muestra no probabilística*. Dependió de una toma de decisión personal considerando a estudiantes que brindarían información sobre los objetivos planteados. Es una *muestra dirigida*, por lo que se seleccionó a alumnos que estuvieron dispuestos a proporcionar la información, es decir, que fueran participantes dispuestos a ofrecer datos que posibilitaran cumplir con los objetivos. En este tipo de selección de muestra, la cantidad no es esencial, recordemos que una de las intenciones del trabajo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad y estandarización. Los participantes seleccionados son representativos en cuanto al dominio teórico y experiencial de las diferentes dimensiones en las que se investigó. Se partió del supuesto de que analizarían de manera analítica y crítica las experiencias que han vivido en las aulas como aprendices. Son alumnos que ya tiene experiencia como aprendices de educación superior y, seguirán por más de un año como estudiantes de licenciatura. En un trabajo anterior en donde se investigó pensamiento docente (**Monroy**, 1998), algunos profesores mencionaron que una de las ventajas de la entrevista fue la oportunidad para reflexionar sobre algunos cuestionamientos que no se habían hecho. En otras palabras, la entrevista propició que replantearan su función como docentes para mejorarla. En este trabajo sucedió algo similar, algunos estudiantes cuestionaron su papel de aprendices para mejorar su preparación profesional. La mayoría de los estudiantes (33 alumnos) viven en municipios del Estado de México (Naucalpan, Tlalnepanitla, Cuautitlán, Atizapán, Ecatepec). Proviene de un estrato social medio y bajo. El 90 % realizó sus estudios de preparatoria en planteles públicos. 23 son mujeres y 17 son hombres. El rango de edad va de los 20 a los 27 años, con un promedio de 22 años.

La recolección de los datos

Se realizó la entrevista semiestructurada a los 40 participantes y fueron audiograbadas y transcritas (más de 600 hojas). La entrevista se llevó a cabo a partir de una guía (Anexo 1). Se seleccionaron aquellas representaciones, teorías, creencias y valores pedagógicos más dominantes y más representativos y, se procuró una sistematización y ordenación temática de las mismas, sin descuidar algunas relaciones entre ellas. Los datos obedecen, entre otros, tanto a las decisiones de los alumnos sobre el qué contar, a la forma en como se guió la entrevista y al análisis e interpretación realizados.

El análisis y la interpretación de los datos

Desde el momento de la aplicación del instrumento comenzó el análisis de la información al ir teorizando con base en los planteamientos teóricos que guiaron el trabajo. De acuerdo con el método de investigación utilizado, en lugar de relegar el análisis a un período posterior a la captación de los datos, a lo largo del estudio el análisis estuvo presente. Consideramos que el marco teórico, las estrategias de selección de la información y el método clínico para recoger la información están relacionados. Es evidente que no se agotó el análisis ni la comprensión del significado de cada uno de los datos, debido a la enorme cantidad de ellos. Uno de los procedimientos analíticos que empleamos consistió en el *análisis teórico* y en la *teorización o reflexión*. Según Goetz y LeCompte (1988), las tareas formales de la teorización están constituidas por: la percepción, la comparación, la contrastación, la jerarquización, el establecimiento de vínculos y relaciones. Las tareas de *comparación, contrastación y jerarquización*, estuvieron presentes desde la recolección de los datos, lo cual fue útil para la clasificación de la información para establecer las relaciones, las semejanzas e incluso, los contrastes en las representaciones pedagógicas de las diferentes dimensiones. El establecimiento de *vínculos y relaciones*, supuso realizar *inferencias* respecto a la asociación de los datos, o de su causalidad recíproca, e incluso para anticipar eventuales acciones y resultados futuros. Este proceso cognitivo tuvo la intención de descubrir las explicaciones del cómo y por qué se dan los fenómenos, implicó procesar la información para *construir sentidos* y significados de los eventos.

En síntesis, el análisis cualitativo consideró: primero la ordenación y jerarquización de los datos con relación a las dimensiones establecidas; después la comparación y contrastación entre algunos de ellos, así como las relaciones y vínculos con los objetivos propuestos. En la parte final del trabajo, en las conclusiones, se hacen inferencias que puedan anticipar resultados positivos en acciones futuras de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. También se mencionan algunas líneas tanto de investigación como de aplicación que se puedan generar con base en los datos obtenidos.

Una vez propuestos los lineamientos teóricos en los dos primeros capítulos y la metodología de la investigación en el presente, el siguiente capítulo ofrece tanto los resultados obtenidos como su análisis. La presentación de los datos se ha organizado de la siguiente manera. Primero las representaciones pedagógicas sobre la motivación, después las que se refieren a los actores de los procesos educativos, enseguida aquellas representaciones que aluden a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en el cuarto apartado se mencionan las representaciones pedagógicas de los estudiantes que se refieren a la evaluación. Al inicio de cada uno de los cuatro rubros se presenta un esquema que informa a manera de síntesis, sobre los temas y subtemas que conforman cada uno de los apartados.

Capítulo IV. Las representaciones pedagógicas

- a) La motivación**
- b) Los actores: profesores y alumnos**
- c) Los procesos de enseñanza y de aprendizaje**
- d) La evaluación**

a) **La motivación**

El concepto de motivación

La motivación, fruto de la interacción y la situación del aprendizaje
Motivación intrínseca y extrínseca

Las representaciones de los estudiantes

Las representaciones sobre cómo motivan los profesores

La simulación del apoyo por parte de los profesores
Las amenazas que hacen los profesores
Cómo actúan los profesores ante los errores de los alumnos

¿Cómo se representan a los profesores que motivan?

¿Cómo se representan a los profesores que desmotivan?

Los profesores amenazan y humillan
Los profesores, aburren, regañan y desconfían de los alumnos
Los profesores piden dinero
Los profesores acosan sexualmente
El autoritarismo en situaciones de enseñanza y de aprendizaje

Representaciones sobre el favoritismo de los profesores

Si piensas como tu profesor, tú eres el favorito
Los estudiantes buenos, aquellos que participan y adulan, son los favoritos
El trato preferencial, causa problemas entre los estudiantes
El trato preferencial es normal

La manera como impactan las representaciones de profesores que desmotivan y de quienes tienen trato desigual para con sus alumnos

¿Cómo se hubieran evitado situaciones de desmotivación?

Los motivos de los estudiantes por seguir estudiando

Estudian para no defraudar a sus papás
Estudian para tener un desarrollo personal y profesional
Estudian porque les interesa la psicología
Estudian para tener un empleo y mejorar las condiciones económicas

¿Cómo consideran que las condiciones sociales, económicas y políticas afectan el entusiasmo de los alumnos por el aprendizaje?

No afectan las condiciones sociales y económicas
Las condiciones sociales y económicas, sí afectan
El empleo, las escasas probabilidades de encontrar trabajo
Las condiciones de los dineros

Aspectos que deberían cambiar para propiciar un clima de aprendizaje

Desde dentro de la institución
Desde afuera de la institución

Este capítulo inicia con comentarios sobre el concepto de la motivación, después se analizan representaciones que los alumnos tienen con relación a los siguientes puntos: si los profesores los motivan; si las interacciones que han experimentado en el aula se fincan en oportunidades para favorecer el aprendizaje o si han vivido situaciones negativas que afectan su entusiasmo por las tareas académicas. Aludimos también a sus representaciones sobre factores sociales y económicos para observar cómo se incrementa o disminuye su entusiasmo por las cosas escolares.

El concepto de motivación

Las consideraciones teóricas que se desarrollan en este apartado enriquecen a las contenidas en el Capítulo dos. Desde las ciencias sociales existen varios elementos conceptuales que permiten comprender de mejor manera el tema de la motivación. Uno de ellos es el **sentido**, entendido como el propósito de la acción, es decir, las metas o motivos que persuaden a actuar, y otro es el **significado** de la acción, es decir, la comprensión de los beneficios tanto personales como sociales que se lograrán al realizar acciones que lleven a conquistar los propósitos previstos. El sentido involucra elementos afectivos que se hacen evidentes en la autoestima; los estudiantes se involucrarán de manera diferencial en el aprendizaje, por ejemplo, según tengan seguridad y confianza en sus actitudes. El significado supone elementos cognitivos, algunos de ellos se refieren al autoconcepto y a las creencias que sustentan la acción. Lo cognitivo y lo afectivo alternan y preponderan en las acciones que orientan a la meta propuesta; el compromiso cognitivo para cumplir la meta exigirá atención⁹ concentración, estrategias de aprendizaje para organizar la información, y entre otros, estrategias de autorregulación como las metacognitivas (**Dweck y Leggett, 1982**, citado en **Díaz Barriga y Hernández, 1999**). En el análisis de las representaciones de los participantes en el presente trabajo, la presencia del sentido y del significado están vinculados con la previsión de futuras acciones, con la planeación de sus tareas.

Los elementos afectivos y cognitivos que caracterizan la motivación de los estudiantes han sido construidos por los **estudiantes** de manera personal a través de su experiencia académica, pero no de manera aislada sino en relación con sus compañeros, sus profesores, sus padres y el contexto social y cultural a los que pertenecen. Las motivaciones tienen como resultado características similares pero a la vez distintas. Algunos estudiantes, según su motivación, iniciarán con mayor o menor intensidad ciertas actividades; según su interés, imprimirán mucho

⁹ El problema de la atención y concentración, no sólo es un problema psicológico, pedagógico o social, es también orgánico. En México cerca del 5% de los menores de 12 años padece *trastornos por déficit de atención*, más de millón y medio están afectados por este padecimiento psiconeurológico, según el Secretario de Salud, y añade que contrariamente a lo que se piensa, no desaparece en la adolescencia, 50% de ellos permanece así durante toda su vida, generándose diversos problemas en los ámbitos educativos, laborales y sociales (Gómez, C. 2001).

esfuerzo o el mínimo necesario para desarrollar una actividad de aprendizaje; según sus motivos, emplearán estrategias diversas, y según sus necesidades, lograrán metas con mayor o menor éxito. Algunos alumnos juzgarán pertinente involucrarse de manera profunda o superficial en alguna actividad escolar (Entwistle, 1988); creerán de manera diferenciada la importancia o insignificancia de alguna acción; los conocimientos previos propiciarán tomar una decisión sobre qué procesos de aprendizaje seguir, porque en ellos se han depositado expectativas de logro.

- La motivación, fruto de la interacción y la situación del aprendizaje

Las interacciones, específicamente el tipo de interacciones en las situaciones en que ocurre el aprendizaje puede explicar la cantidad y calidad de la motivación. En la situación del aula se establecen una variedad de intercambios con los docentes. Existe una diversidad de profesores desde los comprometidos hasta los aficionados, de lo que resulta la existencia de: valores distintos que los profesores modelan; existen tipos de relación agradables o estresantes; hay diferentes sentidos en la evaluación, como amenazar con una calificación reprobatoria o apoyar los aprendizajes insuficientes; están presentes formas distintas de dar los resultados, por ejemplo, si a un alumno se le devuelve un trabajo con una nota inesperadamente alta y acompañada de comentarios estimulantes, el efecto de la motivación de ese alumno puede ser en ocasiones espectacular (Entwistle, 1988:32), y entre otros, hay variedad de modos de enseñar: exposiciones, seminarios o tutorías. Los tipos de interrelación son determinantes para la motivación o desmotivación hacia el aprendizaje. Las respuestas a interrogantes sobre cómo los estudiantes han vivido su motivación a través de su historia académica informan que la disposición hacia sus compromisos escolares es diferente. Los alumnos han tenido profesores que despiertan interés o desinterés en ellos; han tenido estilos y prácticas en donde los profesores emplean mecanismos para orientar su atención hacia el aprendizaje, o para confundirlos; han tenido la oportunidad de profesores que estimulen o no, el deseo de aprender; han tenido experiencias en las que los profesores procuran que ellos se esfuerzen por aprender, pero también experiencias en donde han sido marginados. Sin duda, la acción de los profesores impacta en el sentido y significado que los estudiantes otorgan a: los contenidos de aprendizaje; a la adquisición de ciertos contenidos; a la imagen que tienen del docente; a las expectativas de logro académico; a sus metas personales. Estos son índices que contribuirán a que los alumnos se involucren de manera diferenciada hacia alguna actividad académica.

La situación del aprendizaje también hace referencia al modo en que los estudiantes se relacionan con sus compañeros: con afecto, con rivalidad, o con experiencias de marginación. En ocasiones el favoritismo de los profesores puede alimentar ese tipo de relaciones, y son situaciones que crean motivos o reducen la alegría por el aprendizaje.

Las condiciones físicas, los espacios y el mobiliario, además de los materiales de apoyo didáctico en el que se desarrollan las prácticas educativas, se suman a la complejidad de la situación. Las condiciones físicas integran elementos que hacen posible un clima agradable o desagradable que oriente, o no, hacia el deseo o desinterés del aprendizaje.

El cómo, el por qué, el para qué y el cuándo interesarse ante el aprendizaje han sido construidos en gran medida en el aula, pero no podemos dejar de lado también representaciones de elementos que han nutrido la construcción de creencias y valores que se derivan de las condiciones de salud, alimentación, vivienda y de las condiciones generales sociales y económicas de donde proceden los estudiantes.

- Motivación intrínseca y extrínseca

Tradicionalmente, dicen **Díaz Barriga y Hernández (1999)**, la motivación se ha dividido en: intrínseca y extrínseca. Cuando los profesores privilegian la motivación intrínseca están propiciando el gusto en los alumnos por el aprendizaje; también, la satisfacción personal por intentar el logro de aprendizajes; además, están inculcando lo placentero que resulta adquirir, por decisión personal, conocimientos válidos que le permitan explicar y actuar en el mundo en que viven. Cuando así sucede, los docentes están reconociendo a los estudiantes como seres competentes. La motivación extrínseca depende de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno. Es la valoración de los otros; es actuar para obtener aprobación o evitar el rechazo de otros; es actuar para obtener recompensas, premios, evitar castigos o cuidarse de no fracasar; es el querer quedar bien con los demás, con los compañeros, con el profesor en turno o con los padres de los alumnos.

De acuerdo con el desarrollo psicológico, con la teoría de la heteronomía de **Piaget**, la motivación extrínseca *funciona* preponderantemente en los primeros niveles educativos. Los estudiantes realizan las actividades escolares en la educación básica como medio para obtener *estrellitas en la frente, sellos de abejitas, y evitar sellos de tortuga, perico o burro*; más adelante, en la secundaria, será por ejemplo, actuar de determinada manera para *pertenecer a la escolta o evitarse algunas obligaciones*. A la vez, los estudiantes van construyendo *atribuciones* de su éxito o fracaso escolar debido a causas que no pueden controlar, ya que son *extrínsecas*, sus acciones están determinadas por otros o por *motivos* externos. Los estudiantes atribuyen que las causas de su éxito o fracaso del aprendizaje están determinadas por cuestiones externas, cuando suponen que la tarea a realizar es difícil, cuando estiman que el contenido temático a estudiar es complejo, cuando aceptan que el cumplimiento de los objetivos es el resultado de la suerte o cuando consideran que se le atinó a la respuesta. También son casos de atribución extrínseca cuando consideran que aprenden o no aprenden porque los profesores son capaces o incapaces; cuando suponen que el resultado fue negativo porque uno no es del agrado de los

profesores (**Díaz Barriga y Hernández (1999)**). Cuando prepondera la motivación extrínseca los alumnos actúan para quedar bien o no quedar mal con otros, para mantener una buena imagen ante sus papas o como en el presente trabajo, cuando estudian para demostrar a otros que pueden terminar una carrera. Tradicionalmente se menciona que no es posible manejar los aspectos extrínsecos porque están fuera de nuestro control, y que sólo es posible hacerlo cuando los motivos son intrínsecos. Así cuando se asume que una lectura es compleja y no se entiende, podríamos en cambio, decir que debemos que incrementar habilidades cognitivas o conocimientos previos para entender la lectura. El discurso del autor expresado en el texto no lo podemos cambiar, pero sí podemos cambiar nosotros para que el texto resulte comprensible. Es deseable que los estudiantes asuman el control de sus actos, pero las condiciones externas, sociales, y el contexto en general no siempre brinda las oportunidades para hacerlo posible. El alumno puede cambiar, pero si el profesor ejerce un poder absoluto o cuenta con desequilibrios emocionales, el éxito en el aprendizaje no siempre será posible.

El reto de los docentes es impulsar la motivación intrínseca de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los estudiantes. Desde el nivel de bachillerato es posible y conveniente que los docentes preponderen una motivación intrínseca, debido al carácter autónomo que exige el desarrollo cognitivo de los alumnos. El alumno está dispuesto para una mayor autonomía en este nivel, siempre y cuando la escuela, la familia, el clima social y económico hayan apoyado el paso hacia una mayor preponderancia de la motivación extrínseca a la intrínseca. Cuando esto es posible, se espera que el alumno asuma sus propias metas, seleccione sus propósitos, decida qué conocimientos, habilidades y valores construir, y a la vez se espera el deseo y el gusto por a actividad elegida para que la culminación sea posible. Un desafío de la acción pedagógica de los profesores es aumentar la motivación intrínseca de los alumnos. Cuando los estudiantes *atribuyen* la causa de sus fracasos a una autopercepción débil, cuando lo atribuyen a situaciones personales como el no tener aptitudes; cuando suponen que cuentan con una inteligencia, memoria o capacidad deficientes para resolver problemas; cuando manifiestan aversión a la tarea escolar, aburrimiento o ansiedad; cuando dejan de concentrar sus esfuerzos en las tareas educativas, o cuando se incrementan las ocasiones en que han fallado, la calidad de la actuación en el aula disminuye y aumentan las manifestaciones de derrotismo. **Woolfolk(1990)**, le da el nombre de **desesperanza aprendida**. Estos casos construidos las más de las veces en las interacciones cotidianas de las aulas, poco favorecen el gusto por el trabajo académico. Esta **incapacidad aprendida** (“no puedo con matemáticas”), podría ceder espacio a una autopercepción más positiva cuando los docentes se ocupen de mejorar las apreciaciones estudiantiles sobre sus habilidades y capacidades afectivas y cognitivas. Por ejemplo, que los alumnos, como pregunta de partida perciban el valor de la actividad **¿por qué hacerla?**; que perciban que son competentes para hacerla y se pregunten **¿cómo hacerla?**, y que tenga a la vez percepción sobre el grado de control durante el desarrollo, **¿podré llegar al final?** Un reto del docente es promover la motivación de

competencia y que es entendida como la satisfacción derivada de hacer algo bien (Entwistle, 1988).

Las representaciones de los estudiantes

*Cuando los profesores no te estimulan,
buscas la manera de faltar a clase (Isabel)¹⁰.*

En general las diversas propuestas teóricas desde la psicología y la pedagogía, consideran que la motivación es un elemento importante para enriquecer las experiencias en la enseñanza y en el aprendizaje. Se acepta de manera general que la motivación implica procesos psicológicos que ponen en movimiento al alumno para que inicie una actividad y la mantenga a través de las acciones cotidianas del aula, hasta conseguir la meta que intenta alcanzar (Solé, 1994). Cuando un estudiante está listo para iniciar las tareas que lo encaminen hacia el aprendizaje, decimos que tiene motivos para ello. El aprendizaje es posible cuando el alumno quiere lograrlo, y esto sucede cuando tiene *interés*, cuando tiene *necesidad* de hacerlo. **Alonso Tapia** (1991), postula que querer aprender es una condición personal básica que permite la adquisición de nuevos conocimientos. Una de las preocupaciones de los docentes es contribuir para que el alumno esté dispuesto para aprender, para que quiera aprender incluso en el ámbito de educación superior y también posteriormente cuando ya se encuentre en la actividad profesional. Es indispensable que los docentes realicen de manera deliberada ciertas acciones para crear un clima motivante. A pesar de que las teorías educativas preponderan la motivación como condición para acciones significativas y de que los profesores lo asumen como un supuesto, gran parte de los resultados de la investigación indican que desde las representaciones de los estudiantes, son pocos los profesores que se proponen estimular y motivar el aprendizaje. El 85 % de los alumnos así lo expresa. Los siguientes son algunos ejemplos:

... la inmensa minoría te brinda apoyo... (Humberto).

Solamente algunos (Erika).

Han sido pocos profesores los que me han motivado (Antonio),

Algunos se han interesado por motivar y estimular mi aprendizaje (Gerardo).

Son contados (Evelia).

Pocos lo han hecho (Andrés)... muy pocos se han interesado por ayudar a sus alumnos a comprender y analizar los contenidos...(Juana)

Puedo contar con los dedos de la mano los profesores que verdaderamente se han interesado por estimular o motivar mi aprendizaje (Dionicio).

Ha sido raro el profesor que te motive (Lizbeth).

Los datos parecen indicar que en el nivel universitario los profesores creen esperar que los estudiantes, por sí solos, con el supuesto de que *¡ya son adultos!*

¹⁰ El nombre entre paréntesis se refiere a los alumnos participantes en la investigación.

centren su atención en las experiencias de aprender. Los resultados permiten suponer que los profesores brindan la oportunidad para que los alumnos manifiesten una actitud autónoma y se involucren en las tareas del aprendizaje de manera más independiente. Sin embargo, los alumnos no lo ven así. Un estudiante expresa *que la mayoría de los profesores cumplen sólo con su trabajo de repetir el contenido que marca el programa y si los alumnos nos esforzamos por aprender pues qué bueno y si no, pues también (Lidia)*. Las representaciones de los estudiantes, suponen que los profesores despliegan su actividad de manera tradicional, caracterizada por la escasa atención a las condiciones de los estudiantes. Desde la postura constructivista, una de las funciones del docente, incluso en el nivel de estudios profesionales, es propiciar acciones agradables, promover actividades que incrementen las expectativas de éxito en las tareas, y entre otras, implantar prácticas que incrementen el valor de las metas del aprendizaje. La experiencia que viven y han vivido los estudiantes, de acuerdo a sus representaciones, indican que la mayoría de los profesores reducen su función a la enseñanza y descuidan atender las razones, los móviles y los intereses de los aprendices.

Las representaciones sobre cómo motivan los profesores

Una característica permanente de las representaciones estudiantiles es la variabilidad de las respuestas (semejantes y contrapuestas), con relación a cómo motivan los docentes. La diversidad de los estudiantes es una realidad que los docentes descuidan al homogeneizar la enseñanza, en vez de procurar prácticas diferenciadas. También es cierto que los docentes que han tenido a lo largo de su historia académica han sido diferentes, de lo que resultan datos en los que los estudiantes manifiestan experiencias que van desde nefastas hasta enriquecedoras.

- La simulación del apoyo por parte de los profesores

Las representaciones positivas expresan que los profesores intentan motivarlos cuando: *comentan lo importante que es estudiar para el logro de una mejor vida personal y social... (Humberto)*. Entre las diferentes representaciones positivas, ésta nos pareció la más significativa por considerar tanto el desarrollo del alumno como persona como para la actuación en la vida social como profesional. Otro alumno manifiesta: *te motivan cuando te dicen desde el inicio que cualquier duda que surja en el transcurso de la clase o de algún ejercicio se la hagamos saber (Juan)*. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que con algunos profesores sólo es una especie de formalidad, de simulación o de fingimiento, ejemplo de ello es cuando mencionan que: *al inicio algunos intentan motivar a los alumnos ofreciendo apoyo académico, tratando de que sientas confianza, pero conforme va avanzando el ciclo te das cuenta de que no es así... (Gerardo)*. De manera similar otro estudiante expresa: *aunque mencionan la importancia de lo escolar, la*

importancia que tiene la escuela en nuestro desarrollo personal, pero en sus actitudes del aula sólo queda el discurso. Sus acciones muestran otra cosa ya que tienen críticas agresivas a todo lo que no concuerde con ellos (Elena). Se evoca la presencia de la motivación tan sólo en el discurso como un cumplimiento del deber ser, sólo se desempeña un ritual. Puede resultar que la credibilidad y la confianza de los alumnos hacia el profesor se reduzcan. Además de esta especie de fascinaciones por pronosticar acciones y compromisos de apoyo de parte del profesor, existen representaciones de estudiantes que manifiestan que los profesores se pronuncian abiertamente por augurar acciones opuestas a la motivación. Un ejemplo es cuando el profesor amenaza.

- Las amenazas que hacen los profesores

Las representaciones estudiantiles manifiestan que desde los primeros niveles educativos, preescolar y primaria, existe el castigo físico. En la secundaria y sobre todo en preparatoria y universidad, los profesores desmotivan con castigos simbólicos, como lo sería la actuación amenazante al inicio de las actividades semestrales. *Algunos lo que te comentan es lo amenazante que va a ser el curso, por haberlo escogido como maestro (Sofía). De manera semejante otro alumno alude también a la amenaza: un profesor de laboratorio, al inicio nos amenazó que si no trabajábamos a su ritmo y bajo sus condiciones que mejor no entráramos a clase (Inés). Una experiencia en bachillerato: me han ocurrido amenazas de que si no entro a clases, me reprueban (Erika). Lo contrario también se hace presente, por ejemplo, en el bachillerato... existen maestros que no te obligan a entrar a clases ni tomar apuntes. Un profesor dijo: "aquí viene el que desea aprender, el que no, se va por sí solo, pues no se obliga a nadie a permanecer donde no quiere". Eso me motivó a ir a la escuela, porque tomaron en cuenta que era una persona capaz de decidir (Edith).*

El análisis de la ocurrencia de eventos amenazantes, habría que dirigirlo a la manera como cada alumno lo interpreta. Los tipos de afrontamiento son diferentes, existen patrones distintos de pensamientos, creencias desiguales de control y al menos, experiencias previas disímiles (Lazarus y Folkman, 1986). Algunos reaccionarán sin preocupación, otros lo considerarán como una práctica cotidiana de la escuela, lo interpretarán en fin como algo irrelevante, positivo o estresante. Si los profesores quieren comunicar que él será exigente, que requerirá de los estudiantes esfuerzo enorme y dedicación exhaustiva en las tareas educativas, no tiene que amenazar. Resultados de investigaciones sobre motivación indican que para mantener los procesos de aprendizaje concentrados en una tarea compleja, sin devaneos ni despistes, requiere quizá aún mayores dosis de motivación e interés por la tarea (Pozo, 1996).

- Cómo actúan los profesores ante los errores de los alumnos

Encontramos algunas representaciones de estudiantes (10%), que manifiestan que los profesores actúan con respeto, paciencia y sin enojo ante los errores que en el aprendizaje cometen los alumnos. Ante los errores, un alumno manifiesta que los profesores lo han orientado sobre cómo corregir sus errores, y otro manifiesta que el profesor cambiaba sus estrategias de enseñanza para hacer más comprensible el conocimiento. Ejemplo de lo anterior son las siguientes representaciones.

Un profesor revisaba lo que yo elaboraba, fichas, reportes y me marcaba mis errores siempre de manera respetuosa (Elena).

Te apoyan cuando te dicen y te explican por qué estás mal, porque te orientan en cómo corregirlo, cuando vas paso a paso con ellos, cuando no entiendes no se enojan. Algunos parten de la idea de que no nos acordamos o que simplemente que el conocimiento que nos transmitieron los demás profesores no fue el adecuado para su materia (Sandra).

Sí, en el CCH, cuando cometía un error, me enseñaban de manera más sencilla. Ahora entiendo que no sólo era más sencillo, sino que con su paciencia y ayuda, sin presionarme, aprendía mucho mejor y más rápido (Gloria).

Es alentador encontrar estas concepciones a pesar de que vivimos en una cultura que restringe el derecho a equivocarse. Prevalece el mito de hacerlo *bien a la primera vez y con cero errores*. Los profesores parecen olvidar que cuando se aprende a caminar o a andar en bicicleta, en los primeros intentos la pérdida del equilibrio va unida a las constantes caídas. El desarrollo motor requiere maduración para posibilitar la función adecuada. En el desarrollo cognitivo sucede lo mismo. El período de la adolescencia es una etapa en donde se está estrenando y a la vez entrenando una nueva manera de pensar, de tomar decisiones y en los primeros intentos los errores y las equivocaciones son evidentes. En el desarrollo de la marcha, los errores no son considerados como trabas para el aprendizaje, en cambio, sí pueden serlo en el cognitivo cuando los errores son considerados como fracasos, a pesar de la riqueza conceptual postulada por Piaget, en el sentido de ver los errores, más bien como una etapa de desarrollo en la que se encuentra el individuo. Otra de las limitaciones en el análisis de los problemas, (errores), es cuando se establece una relación con la identidad personal. Esto sucede cuando se juzga a la persona y no a la conducta de la persona. Como *si a sí fueran los alumnos* y no pudieran transformarse. Es más probable que los estudiantes cambien su acción, cuando se den cuenta que los errores son sólo una parte de su persona. Los alumnos refieren que los docentes se dirigen a ellos como *eres un tonto (Ignacio), eres incapaz de aprender (Isabel)*. Cuando un profesor se dirige a un alumno como *tonto*, como consecuencia de una acción no acertada, no sólo es impropio, es a la vez una traba para la enseñanza y el aprendizaje. No se puede identificar a toda la persona del alumno, tan sólo por una acción. Ampliando nuestro análisis, una derivación de lo anterior, es cuando un alumno considera que cuanto más se equivoca es menos persona, y mientras menos se equivoca es más aceptado, es una invitación para que viva aparentando que todo está bien, que no hay errores, y que todo lo ha comprendido.

¿Cómo se representan a los profesores que motivan?

Los profesores que motivan, según representaciones de estudiantes son aquellos que: tienen un trato cordial y amigable, son atentos, actúan con respeto, son comprensivos, accesibles, confían en ti, son comprometidos con su trabajo, son puntuales y no faltan. En las relaciones sociales *cara a cara*, un aspecto importante para comprender la experiencia subjetiva, dice **Schutz** (1974), es conocer cómo *el* otro se orienta hacia *mí*. Los datos de nuestra investigación indican que los profesores que motivan son quienes manifiestan actitudes favorables cuando se dirigen a los estudiantes. Además del aspecto afectivo, la presencia de valores, como el compromiso con el trabajo y la responsabilidad para cumplir con la institución, son aspectos que se relacionan para que los alumnos se motiven por las cosas de la escuela. Es notoria la ausencia de representaciones hacia la competencia del conocimiento disciplinar de los docentes. Más allá de los comentarios *amigables*, la motivación se hace evidente cuando los profesores en un primer nivel, incrementan la autoestima y el autoconcepto; en un segundo nivel, dan consejos *tips*, recomiendan acciones, y en un tercer nivel proporcionan ayudas específicamente pedagógicas. Veamos algunos ejemplos.

Primero, cuando hay trato *amigable*, y se incrementa la autoestima de los estudiantes, la motivación puede estar presente.

Cuando un profesor te trata cordialmente, hasta resulta agradable que te exijan (Sol).

Te motivan cuando se comportan comprensivos, accesibles, y atentos con nosotras... además, es fácil entenderles (Gloria).

Cuando en el CCH un profesor confió en mí, aceptas que te pueda presionar para que estudies (Sandra).

Los estudiantes manifiestan que hay motivación cuando aprecian actitudes que caracterizan a la profesión docente.

Tú ves que están comprometidos con su trabajo (Gloria).

Los que me han motivado son los que se comprometen con su trabajo... aquellos que pasan la vida aprendiendo que la manera de transmitir los conocimientos es con respeto y sabiduría para formar gente conciente (Dionicio).

Siempre observé que estaba comprometido por el trabajo porque nos involucraba en actividades del salón (Mariana).

Notas que se empeñan en dar clase, y me hacen querer aprender más (Jesús).

Estar comprometido con el trabajo implica responsabilidad. En los programas de desarrollo profesional docente, la responsabilidad y el compromiso son quizá valores que más se promueven, sin embargo, no necesariamente están presentes en las relaciones sociales del aula, tan sólo quedan como una buena intención.

También cuando los estudiantes observan que los profesores cumplen con algunas disposiciones institucionales de tipo administrativo, se sienten motivados.

Los que me han motivado son los que son puntuales, aprovechan el tiempo para desarrollar actividades que facilitan el aprendizaje del alumno (Lidia).

Cuando no faltan a su clase... hasta a ti te da pena faltar (Sol).

La atención, el trato amigable y comprensivo se hacen evidentes cuando los profesores se dirigen a los estudiantes de manera verbal.

Un profesor me decía que yo tenía mucho potencial... me alentaba diciendo ¡más atención López!, ¡más atención!, Yo sé que lo puedes hacer mejor pero no sé por qué no quieres (José).

Te dan motivación al decirte que vas mejorando y que sigas adelante (Gerardo).

Cuando me decían que tenía la capacidad para aprender y hacer lo que yo quisiera (Daniel).

Cuando los profesores me dicen con comentarios alentadores que mi trabajo y desempeño que hago en clase, está bien... eso te alienta a mejor en lo que haces (Catalina).

Suponemos que estas expresiones pueden contribuir a la construcción de la autoestima de los estudiantes. En las representaciones que los alumnos construyen sobre sus profesores, dice Solé (1994), son de primera importancia los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto y el afecto que se les transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos se forman una representación positiva de sus profesores.

Existen también representaciones no tan apropiadas, en donde mencionan que los profesores les dicen que *le echen ganas (Dario)*, o que *estudies para que no te quedes como uno más del montón (Daniel)*. La expresión de echarle ganas dice muy poco. Quizá lo mejor sería traducir en acciones esa expresión, como sería el caso del uso de algunas estrategias o técnicas de estudio. Un ejemplo es cuando un alumno expresa que los profesores ante un problema académico, *comentan que no es tan difícil, que yo puedo hacerlo dedicando unos minutos más para reflexionar (Gloria)*. ¿Por qué no se acompaña con estrategias para reflexionar? Cuando los profesores mencionan que *estudiar es uno de los privilegios que tiene el hombre. Para que no te quedes como uno más del montón*, no deja de ser un comentario discriminatorio y despectivo. En el caso de que *ser del montón*, se refiera a las personas que no estudiaron una carrera profesional, 45% de los padres de los alumnos no tiene estudios o cuentan tan sólo con algunos años de educación primaria; el 85% no asistió a la universidad. Sus padres no son necesariamente del montón.

El autoconcepto, dice Solé (1994), se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales. Las relaciones que se tienen con *otros*, constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión de uno mismo. Así uno acaba viéndose simpático o molesto, listo o torpe, pesado o encantador, porque eso es lo que implícitamente transmite el profesor.

Un **segundo** nivel, más allá de los meros *comentarios* alentadores, es cuando las acciones motivantes incluyen consejos o *tips*. La motivación está presente cuando se da:

... a través de consejos y ánimos para que hagas mejor tu trabajo(Armando).

Cuando te dan algunos tips personales para un mejor desempeño (Gerardo).

... o bien, dan consejos sobre formas de estudio y, te platican experiencias personales (Jesús).

Imparten su clase de modo agradable, recomiendan otras lecturas (Gerardo).

La mejor manera de brindar una motivación es que el profesor establezca un vínculo de apoyo y ayuda cuando lo necesitas... cuando puedes platicar con tus profesores (Lizbeth).

Aquellos que no sólo te enseñan sino que están dispuestos a escuchar mis dudas... que cada vez que tenga duda, acuda con él sin titubear, teniendo la seguridad que estará dispuesto a ayudarme (Gloria).

En el tercer nivel de interacción, la motivación se acompaña de acciones pedagógicas.

La motivación es cuando el profesor acude personalmente a nuestros lugares para ver cómo vamos y para resolvernos nuestras dudas (Isabel).

Cuando leen tus fichas y lo que tú elaboras, y más si después de eso te sugieren bibliografía y te dan tutorías extras, es decir, cuando te ponen atención (Mariela).

Cuando hago una pregunta y me dicen que desconocen la respuesta, y para la siguiente clase me dan la respuesta...significa que me tomaron en cuenta (Ana).

No me inhiben cuando hago preguntas... y sobre todo cuando me dicen que fue interesante la pregunta (Ana).

Recuerdo que uno se dirigía hacia mí de manera muy cordial e interesándose por mis puntos de vista y no mostrando que lo que yo decía estaba totalmente mal, más bien buscaba en dónde tenía razón y enriquecía con sus comentarios (Elena).

Cuando toman en cuenta para el programa aspectos o temas que nos interesan, cuando preparan la clase para que puedas interactuar, y cuando tienen un amplio dominio del tema te retroalimentan con ejemplos relacionados con la vida cotidiana (Sol).

En fin la motivación de acuerdo con las representaciones de los estudiantes se da cuando los profesores se interesan por los que tienen alguna duda; porque transmiten parte de su experiencia... principalmente me estimula y motiva que tomen en cuenta mi trabajo y esfuerzo durante el curso y no solo al final (Lidia).

¿Cómo representan a los profesores que desmotivan?

Las reformas a la enseñanza normal, dice **Latapí** (1994), hablando de la formación de maestros en México, han ido siempre a la zaga de las modificaciones de los planes y programas de estudio. En cuanto a la formación docente de nivel profesional, las estadísticas muestran que un 70% de los docentes no recibe capacitación docente en el primer año de trabajo y realizan el trabajo bajo su exclusiva responsabilidad.

Gil Antón (1997), menciona que el 80% de los profesores fue reclutado de la misma universidad donde hicieron sus estudios, lo que supone que el solo conocimiento de la disciplina es la condición para ingresar a la docencia. Las estadísticas conducen a pensar en serias fallas en la función docente, entre ellas, el desconocimiento de la complejidad para conducir la enseñanza y el aprendizaje en un clima democrático. Las habilidades para dirigir a los alumnos hacia el aprendizaje pueden estar ausentes: como la creación de un clima de confianza; la coordinación de las actividades con base en su diversidad y necesidades específicas de los estudiantes; la planeación y la toma de decisiones para que los estudiantes construyan el aprendizaje; la imaginación de soluciones a los conflictos u obstáculos que se presenten en el aula, pueden anunciar la falta de una autoridad en el aula. La autoridad, dice **Mercado** (1997), se origina por la

necesidad de garantizar que todos los integrantes de un grupo contribuyan de una manera coherente al logro de los objetivos por el cual están reunidos. El análisis de la escuela, desde las teorías de la administración de empresas, postulan que quien ejerce la autoridad de educar procura arreglar las condiciones y organizarlas para llegar a la meta. La autoridad que ejerce el profesor ha de mostrarse en la conducción, dirección, coordinación, planeación, toma de decisiones, en la capacidad de imaginar soluciones a los conflictos, en la habilidad para lograr los objetivos. En síntesis asumir liderazgo es con la intención de favorecer el aprendizaje, sin embargo, las representaciones estudiantiles manifiestan "amargas" experiencias.

Desde el discurso ideal pedagógico, el profesor es un modelo de valores y virtudes, y tiene la función de formar e instruir, ejerciendo una autoridad a través de una disciplina compartida libremente por los estudiantes. Desde planteamientos críticos de la educación se ofrece una visión más global y comprensiva del tema de la autoridad en la escuela, ejemplo de ellos son las ideas de **Gramsci** (1979), sobre la hegemonía de la educación; **Althusser** (1974), quién aborda el tema de la escuela como un aparato ideológico del estado; **Bourdieu** y **Passeron** (1988), mencionan que la escuela reproduce los valores que la sociedad considera legítimos, a través de la violencia simbólica; **Apple** (1987), deja al descubierto el tema del poder en la escuela, y entre otros, los análisis de **Foucault** (1998), evidencian el control y el castigo dentro de las instituciones. Representaciones pedagógicas de los alumnos patentizan algunos supuestos que expresan estos autores. Encontramos que existen representaciones sobre profesores que ejercen una autoridad *perversa* poco propicia para la construcción del aprendizaje.

Desde el análisis antropológico la escuela como institución, es un espacio social con una serie de prácticas, una identidad propia, y una manera de relacionarse con lo público. El uso de la metodología, específicamente, desde la etnografía, aporta elementos que ayudan a comprender las rutinas, los ritmos, los tiempos, las ceremonias, los rituales, la ineficiencia y la burocratización, la corrupción, la tramitología, en fin, las formas de constitución de las instituciones. (**Goffman**, 1997). Estudiar la institución significa penetrar en ese mundo absorbente y usurpador de la identidad personal, es la muerte civil de la persona que al entrar a formar parte de su mundo, se absorbe en su vida institucional. Goffman (1997), introduce el concepto de institución total (cárceles, conventos, cuarteles, internados, psiquiátricos) cuya característica común es despojar al individuo de su yo, para construirle otra personalidad a través de procesos de resocialización; la escuela sin ser propiamente una *institución total*, comparte muchas características con ellas.

Representaciones que giran en torno al uso del poder. La autoridad docente, según los estudiantes, expresa su poder para ridiculizar, humillar, regañar y amenazar a los estudiantes con asignar calificaciones bajas o reprobatorias. Manifiestan concepciones que aluden a profesores como déspotas y prepotentes, intransigentes e irracionales. *He pasado por todos los aspectos negativos,*

amenazas, castigos, chantajes (Andrés). Estiman que el poder hace corruptos a los profesores, lo cual se manifiesta a través del soborno, del chantaje. De manera específica opinan que piden dinero o acosan sexualmente para otorgar o negar calificaciones aprobatorias. En síntesis son representaciones pedagógicas que aseguran la ausencia de valores éticos en los profesores, y a la vez el abandono de un clima propicio para promover la motivación en los estudiantes.

Representaciones sobre el autoritarismo, según las teorías de los alumnos, también se hace evidente en situaciones específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. *La mayoría de las veces, dice un alumno, me han tocado profesores autoritarios, rígidos, prepotentes, déspotas que quieren tener todo bajo control para que el alumno les tenga miedo y no cuestionan sus puntos de vista... tal vez deberían asistir a terapia y después comprender qué significa educación (Dionicio).* Según los estudiantes el autoritarismo es un método para no aceptar los puntos de vista de los estudiantes, y para no reconocer críticas a las formas (pobres estrategias didácticas), que algunos profesores emplean para enseñar, porque favorecen aburrimiento y actitudes pasivas en los estudiantes. También reportan que los criterios e indicadores sobre los que son evaluados, no surgen de argumentos pedagógicos.

Representaciones que van más allá del aula, pero dentro de la institución educativa. Algunos estudiantes creen que las autoridades institucionales son cómplices, porque cuando acuden a plantear situaciones de poder desmedido de algunos profesores, apoyan sin mayor análisis, a los profesores.

Ejemplos de representaciones que giran en torno al uso del poder. La autoridad docente, según los estudiantes, expresa su poder para ridiculizar, humillar, regañar y amenazar.

- Los estudiantes consideran que los profesores amenazan y humillan

A veces te amenazan con la calificación, ellos también fueron alumnos y a veces dan la impresión que se quisieran vengar de sus anteriores maestros (Sandra). Amenazar a alguien es dar entender a alguien que se le quiere hacer un mal. Las palabras o los actos del docente presagian que le va a ocurrir algo desagradable al estudiante, como sería el caso de anticiparle que la calificación que obtendrá será deficiente o reprobatoria. La amenaza de asignar una calificación reprobatoria, se ha convertido en una de las armas más comunes para controlar a los estudiantes. Los docentes saben o suponen los contenidos simbólicos que para los estudiantes tienen las calificaciones. A través de ella se clasifica, se otorga cierto estatus, según los niveles de la calificación se jerarquiza a los alumnos. Sin duda, la presencia de un clima propicio para el aprendizaje está ausente, y difícilmente habrá un aprendizaje *profundo* en las tareas educativas.

He tenido situaciones de humillación y amenazas debido a que definiendo mucho mi forma de pensar (Pedro). El acto de humillar implica hacerle pasar al alumno por una situación de vergüenza. Implícitamente es decirle al estudiante que su forma de pensar es inferior. En ocasiones parece que el cometido de la escuela es degradar y hacer sumiso al estudiante, porque para procurar la disciplina que debe prevalecer en las instituciones (escuelas, cuarteles, conventos, cárceles), dice Foucault (1998), habrá que someter, doblegar y empequeñecer.

- Los profesores, aburren, regañan y desconfían de los alumnos

La siguiente representación encierra diversos significados. *En una ocasión, la clase estaba muy aburrída, porque la maestra nos había dejado un texto para leer. Como casi nadie leyó, ella comenzó a leerlo en la clase. Esto provocó que nos aburriéramos y comencé a platicar con mi amiga que también lo había leído. Reconozco que hicimos mal, y la reacción de la maestra fue regañarnos. A partir de ahí me conoció en todo el semestre como la "platicadora". Incluso cuando le entregaba trabajos de calidad, dudaba que yo los hiciera y me preguntaba sobre el contenido. Es una actitud muy molesta y todo por una sola falta (Sol). Nos interesa resaltar la parte final, la actitud molesta que surge en el estudiante cuando la profesora duda de la calidad de los trabajos académicos. Sospechar de las habilidades y conocimientos que los estudiantes manifiestan en los trabajos académicos no contribuye al conocimiento del desarrollo humano del estudiante. Es una paradoja que la desconfianza que el docente deposita en el alumno no se derive de un acto fingido o simulado por éste, sino porque el alumno se aburrió debido a la actuación desfigurada y de estrategias que aparentan ser de buena calidad. Desde esta visión se podría dudar si el profesor tiene conocimiento de prácticas de enseñanza que faciliten mayores posibilidades de aprendizaje. Más adelante, pero con base en esta representación, la alumna comentará que la profesora no leía previamente los textos ni los dominaba, porque ella era de otra corriente psicológica. Más adelante lo comentaremos.*

- Los profesores piden dinero

Una forma más de agredir a los estudiantes es el negocio de las calificaciones. Hay situaciones de soborno. Los estudiantes no son los que ofrecen dinero para conseguir algo ilícito o injusto, es el profesor quien lo solicita y lo estimula. Es un suceso, que desde las representaciones estudiantiles creen que está planeado por el profesor, en el sentido de que arregla las situaciones para que así suceda, porque los criterios para aprobar la asignatura son difíciles de alcanzar. La escuela es un reflejo de la sociedad, se expresan también valores, expectativas y desencantos. En ésta se hacen presentes el soborno y el chantaje que suceden con autoridades políticas, militares y de policía, y no se reduce sólo a niveles inferiores como sería el caso de quienes vigilan el cumplimiento del tránsito de vehículos. El docente también, según los estudiantes pide, una *cooperación* para que el incumplimiento a las normas quede olvidado. Mencionar la corrupción

como una especie de cooperación, intenta hacer digno el chantaje. Aunque en algunos estudiantes esta situación les hace sentir enojo, frustración, se *sacan de onda*, o están en desacuerdo de que estas prácticas sucedan en niveles superiores de educación, sin embargo, hay quién *coopera*, porque lo considera preferible para evitar una calificación reprobatoria. La desmotivación se hace presente porque no importa el empeño que se ponga en las actividades de aprendizaje, el dinero empleado como soborno se encarga de dar solución a los problemas del aprendizaje. Es factible que pronostique su uso ante los problemas que vive y vivirá en su vida cotidiana y profesional. Los ejemplos de representaciones sobre este punto son los siguientes.

En cuanto a las experiencias negativas ha habido varias, algunas por financiamiento de calificaciones... esto te hace sentir enojo y un tanto de frustración, porque no importa el empeño que hayas puesto, pues muchas veces los criterios son difíciles de alcanzar, y hasta parece que está planeado para que lo arregles con dinero (Gerardo).

Aquí (en Iztacala), un profesor me pidió \$50.00 pesos a mí y a mi equipo por no haber asistido a una clase, y que según el profesor nos bajaba un punto de la calificación final y para mantener nuestra calificación era necesario cooperar con esa cantidad. Me saqué mucho de onda porque pidió dinero en vez de pedir una glosa o un trabajo académico, algo que en verdad fomentara el aprendizaje (Evelia).

En segundo semestre un profesor nos pidió dinero para subir puntos en la calificación final. La verdad es que estoy en desacuerdo, es una especie de chantaje, sin embargo, algunas veces es preferible realizar estos actos con el fin de evitar calificaciones reprobatorias. Una salida era dejar las calificaciones como estaban, puesto esto reflejaba el aprovechamiento que había tenido en la materia, o bien realizar un trabajo extra para aumentar la calificación (María).

Una experiencia negativa es cuando me exigen dinero por ponerme la calificación que realmente trabajé (Lidia).

Para sorpresa, una experiencia de soborno la tuve en la licenciatura, en la clase de tercer semestre, cuando nos pidieron dinero para pasar la asignatura (Mariana).

- Los profesores acosan sexualmente

Otra forma de ejercer el autoritarismo en la escuela y que a su vez puede asociarse con la desmotivación para las actividades académicas, se manifiesta a través del acoso sexual.

He tenido tres experiencias de acoso en esta escuela. Algunos profesores tratan de abusar de su autoridad. La primera vez pensé dejar la escuela, me chantajeó con reprobarme y en realidad me reprobó. La segunda, no acepté una invitación para salir fuera de la escuela, el profesor se ofendió tanto que no me volvió a dirigir la palabra en todo el semestre, y la tercera, como vivía sola y mi maestro se enteró que tenía problemas, se ofreció como amigo para ayudarme, pero sus intenciones eran otras (Mariela).

Analizar la *calificación* como asignación de un número implica tomar en cuenta el aspecto social y el psicológico, para comprender tanto las generalidades de poder y control, como la cualidad temible que se expresa en las particularidades de los estudiantes. El autoritarismo tiene su expresión en las formas coercitivas del

ejercicio del poder, que cuando no permite el reconocimiento del sujeto como tal, desemboca en violencia (**Desatnik y Monroy, 1999**). Quien domina ejerce intimidación sobre el examinado, ya que en su mano está la definición de su persona y de su futuro. Al mismo tiempo que la escuela reprueba, puede anticipar reprobaciones de tipo laboral. No olvidemos que, las formas de actuar, de pensar y de sentir se construyen de la manera particular como el sujeto interioriza la experiencia que ocurre en sus prácticas sociales cotidianas. Amenazar y chantajear con reprobar (*descalificar*) si no se accede a relaciones sexuales, es ocasión para construir de manera singular la percepción, interpretación y el sentido de la realidad educativa. La alumna puede percibirse de manera fragmentada, se le ha definido sólo con relación a su cuerpo. Se hace presente una actitud de desesperanza y pérdida de sentido del estar en la escuela *al pensar dejar la escuela*. Podemos asumir que en la respuesta la segunda experiencia de acoso sexual, la alumna acepta el acoso como una forma de comportamiento posible que responde a normas informales. Ante la negación de la invitación, supone que el ofendido fue el profesor. La experiencia del acoso sexual, también la han vivido en niveles previos a la universidad. En la preparatoria, una alumna menciona que *las normas establecidas eran estrictas, y se llevaban con una gran disciplina, y con un profesor la situación se volvió más difícil, establecía sus propias normas y eran para su conveniencia. Un día aseguró (el profesor) que yo había cometido una falta y que era necesario castigarme, simplemente con expulsarme de la escuela. Yo le alegué que no era para tanto. Entonces, él me dijo que si "andábamos", ¡todo podía ser diferente! (Gloria)*. Una representación desde el nivel de secundaria: *un maestro trataba de estar a solas conmigo. Cuando lo lograba, me hablaba de sexo, de lo bonito que sería que él fuera mi novio, de lo bonito que me estaban creciendo los senos. Esta situación no tardó mucho porque lo mismo le sucedía a una compañera y la orientadora nos llevó con el director y el profesor dejó de acosarnos a las dos, pero ambas reprobamos (Edith)*. La amenaza del castigo, de la expulsión o de la reprobación está presente en todos los niveles educativos. Todos sabemos de los abusos sexuales inclusive en el ámbito preescolar. Este tipo de experiencias no dejan espacio para la motivación ni para la creación de un clima que propicie el aprendizaje.

- El autoritarismo en situaciones de enseñanza y de aprendizaje

Los estudiantes consideran que los profesores se aprovechan de su autoridad: *algunos profesores se comportan de manera intransigente e irracional, se aprovechan de su poder como maestros (Humberto)*. Sabemos que uno de los propósitos de la escuela es formar en la tolerancia y en un pensamiento crítico. ¿Cómo será posible lograrlo, cuando el estudiante percibe que quien tiene la responsabilidad de propiciarlas, tiene actitudes de intransigencia y de irracionalidad? Un ejemplo de intransigencia es cuando los profesores no aceptan los puntos de vista de los estudiantes, cuando los profesores no aceptan críticas al método que emplean para enseñar: *tuve un problema con una maestra, dice un alumno, porque no me pareció cómo llevaba su clase y le sugerí que nos*

tomara más en cuenta. La maestra lo tomó como algo personal y me dio una calificación muy baja, sin opción a mejorarla hiciera lo que hiciera (Daniel). Las relaciones de evaluación, dice Barbier (1993), funcionan explícitamente como relaciones de poder unilateral, el evaluado en ningún momento del propio acto de evaluación puede someter a juicio a quien evalúa. La relación es desigual. En esta representación, la intransigencia está presente al no haber opción para mejorar la calificación *hiciera lo que hiciera* el alumno. La comunicación se cierra, las expectativas se anulan. En el mundo jurídico, los infractores que reciben la condena, pueden apelar la sentencia. Es una paradoja que en muchas ocasiones el estudiante quede imposibilitado de invocar la revisión del veredicto, precisamente de quien tiene la responsabilidad de enseñar la justicia. El delito consistió en sugerir que se tomara más en cuenta a los alumnos. Desde el enfoque constructivista, tomar en cuenta al alumno, es quizá el principio más fundamental, y es en gran medida la intención de este trabajo.

La representación de otro alumno también expresa la dificultad que tienen algunos profesores, en este caso profesora, para aceptar que los estudiantes les recuerden las funciones que habrán de cumplir como docentes. *Aquí en la universidad en quinto semestre, menciona un alumno, una maestra me puso 6 de calificación final, no había leído mi trabajo. Todo porque le exigí que fungiera su función, que revisara mi trabajo y que luego lo juzgara, que me orientara en lo que estaba mal. Eso le molestó, pero que aún así, me hacía el favor de aprobarme* (Edith). El fenómeno de la imposición de la jerarquía se hace presente. El propósito de la evaluación pierde el sentido pedagógico. El acto de evaluación, dice Barbier (1993), es un juicio de valor que surge a partir de lo que produce ese juicio de valor. En esta representación el acto de evaluar no se deriva del proceso de transformación académica del estudiante, ni surge de información pertinente del producto de la actividad escolar. Los datos de referencia para hacer el juicio de valor (evaluar), surgen del atrevimiento del alumno por recordarle su función, por solicitar la revisión del trabajo y por haber solicitado orientación en aquello que pudiera estar mal el alumno. El juicio de valor no se origina del conocimiento ni de las habilidades del estudiante, se fundamentan en la defensa de todo aquello que intente vulnerar su autoridad.

- El autoritarismo se observa incluso cuando no se cumplen ciertas **singularidades del profesor** en situaciones que parecen absurdas y superficiales. *Es una experiencia ridícula, menciona un alumno, en la universidad, el profesor nos dijo que nos iban a reprobar en la materia de laboratorio si no organizábamos una fiesta para el grupo* (Armando).

Cuando hay situaciones de autoritarismo, parece no haber lugar para el papel del profesor como guía y como apoyo para el desarrollo humano de los estudiantes. En síntesis, las representaciones de los alumnos evidencian que el autoritarismo docente procura la sumisión, ignora a los alumnos como individuos, inhibe el diálogo y la cooperación, e implícitamente colabora para hacerlos aptos para futuras sujeciones (Barbier, 1993). El autoritarismo no se da de manera

generalizada, es selectivo. Pocos estudiantes tienen el privilegio de verse y sentirse favorecidos por actitudes contrarias al autoritarismo.

Representaciones sobre el favoritismo de los profesores

El análisis de las representaciones estudiantiles sobre el *favoritismo* que se vive en las actividades escolares, es también un análisis sobre la presencia o ausencia de condiciones democráticas que hagan posible un clima agradable para el aprendizaje. La democracia es un debate tan antiguo como vigente. Desde inicios del siglo anterior algunas Constituciones nacionales europeas incluían leyes en el sentido de que las prácticas educativas en todos los niveles debían ser democráticas. Nuestro país lo haría durante la *reforma* juarista. Una vez convertida en ley la democracia, se esperaba, dice **Crespo** (2001), que los docentes colaboraran para que los individuos interiorizaran sólidamente una serie de valores compatibles con el modelo ideal de democracia, tales como: tolerancia, honestidad, ética, cumplimiento del deber cívico, sentido de solidaridad, transparencia. Pero manifestaciones de *favoritismo* tanto en la sociedad como en la escuela, se relacionan con condiciones y situaciones que dejan al descubierto la ausencia de democracia y generan la presencia de la discriminación, la injusticia y la marginación, aspectos que no favorecen la construcción de equidad, justicia y democracia en las relaciones sociales de las instituciones educativas. Para **Honneth** (2001) la concepción de la democracia parte de un modelo de cooperación social, como una forma reflexiva de la cooperación colectiva. Esto implica que todo miembro de la sociedad pueda entenderse como un participante activo de una asociación cooperativa, porque sin una conciencia de la responsabilidad y la cooperación compartida no es posible una solución conjunta de los problemas. **Habermas** (1989), aporta elementos teóricos al análisis de la problemática de los ciudadanos cuando discuten y regulan públicamente sus asuntos comunes, a través de su *teoría del discurso*.

Los datos de las representaciones de los alumnos muestran que hay profesores alejados de prácticas que favorezcan la construcción de valores democráticos: hay alumnos que denuncian trato desigual, otros manifiestan que no hay tolerancia pero sí marginación y uso de métodos de interacción discriminatorios. Estas experiencias provocan en los estudiantes diferentes niveles de tensión e inseguridad, condiciones escasamente propicias para la motivación para el aprendizaje. No podemos ignorar que de alguna manera este tipo de *antidemocracia* que se vive en la escuela contribuye para que los estudiantes tengan diferentes niveles de democracia en sus prácticas sociales, en su vida cultural, en su vida política y económica. ¿Cómo tolerar, cómo aceptar la diversidad, y ser solidario en la sociedad, si la escuela no siempre contribuye a ello? Es difícil creer que la honestidad, las actitudes éticas, el cumplimiento del deber cívico de la vida cotidiana, se favorezca con acciones antidemocráticas que se practican en el aula.

La construcción de una **democracia posible**, invita a reflexionar, según **López-Guerra** (2001), sobre sus dos postulados básicos: *participación en igual libertad y diversidad*. Las condiciones económicas restringen la libertad sobre todo de quienes proceden de estratos desfavorecidos, y la diversidad, es limitada por el autoritarismo del docente. Si la escuela propicia el favoritismo, no sólo duplica la marginación, sino cierra la posibilidad de una lucha contra toda discriminación económica y social. Un camino hacia la igualdad, dice **Avritzer** (2001), es convirtiendo los procedimientos democráticos en el aula como un elemento normativo de las costumbres cotidianas; avanzar hacia la democracia, es reducir las posibilidades de abusar impunemente del poder, a través de una *democracia deliberativa*, en donde todos los actores ponderen y reflexionen para establecer reglas y *contratos colectivos* no por convicción sino por convivencia (vivir con), para resolver de manera pacífica y más o menos equitativa, las inevitables diferencias y antagonismos. Hacer la democracia posible, implica tomar en cuenta los límites, las deficiencias, pero también los logros que se obtienen en un ámbito democrático.

Ante la pregunta, si los estudiantes consideran que de parte de los profesores hay favoritismo, y si estiman que hay un trato desigual hacia ellos por parte de los profesores, el 92.5 % manifestó que sí, menos del diez por ciento contestó que no. Veamos diferentes maneras como suponen que se hace presente el favoritismo en las relaciones con los profesores.

- Si piensas como tu profesor, tú eres el favorito

La ausencia de tolerancia y la presencia de marginación, según un estudiante sucede *especialmente cuando no compartimos su punto de vista en relación a una teoría o hacia aquellos compañeros que les "dan el avión" (Humberto)*. Además de que el docente imponga su inclinación por una escuela psicológica, protege a estudiantes que comparten su postura teórica. Hay quién expresa que incluso el profesor sabe a quién preguntar: *los profesores dan la palabra a los alumnos que él sabe que van a hablar en la misma línea (teórica) que él*. Los otros quedan excluidos. La falta de respeto a opiniones que son diferentes a la que privilegia el profesor, puede ir acompañada por una sanción. Un alumno manifiesta: *he observado que cuando alguien no está de acuerdo o cuestiona lo que dijo el profesor, éste lo arremete tratando de dejarlo mal, en vez de guiar o llevar al estudiante a encontrar su error (Elena)*. Otra alumna manifiesta que si se critica la forma de pensar del profesor lo que uno recibe es represión. Implícitamente se está aprendiendo a simular o a no criticar, a no estar en desacuerdo, porque es una forma de evitar la reprimenda y a la vez obtener una calificación aprobatoria pero de manera confabulatoria. En el aula existen profesores que propician la sumisión, en vez del desarrollo crítico. La alumna expresa que: *sí a veces he sido (la favorita), y veo que cuando participo te tienden a criticar menos; cuando participas casi siempre te dan la razón; pero cuando difiero del punto de vista del profesor, tiende a reprimirme exigiéndome más (Juana)*.

- Los alumnos buenos: aquellos que participan y adulan, son los favoritos

Un ejemplo, dice una estudiante es: *cuando un alumno siempre participa le ponen más atención que a una persona que no participa, como yo (Erika)*. Otra representación: *he visto que los profesores prefieren a las personas cumplidas y a las que sacan buenas calificaciones (Isabel)*. Es la división entre los buenos alumnos y los malos alumnos. ¿Por qué no favorecer a los que necesitan el apoyo docente? **¿Se puede sentir satisfecho el profesor al alentar la vigencia de la desigualdad?** Hay quien expresa que no siempre el que participa en clase fundamenta su discurso con argumentos y coherencia: *siempre ha habido favoritismo, siempre toman en cuenta al que más habla aunque no necesariamente diga algo productivo o coherente. (Gerardo)*. Otro alumno de manera más enfática indica que: *en algunas ocasiones es muy descarado (el favoritismo), en especial de aquellos que siempre están adulando los comentarios del profesor o que repiten todo lo que los compañeros ya han dicho, sólo para hacerse presentes (Andrés)*, otro expresa que: *existen profesores que dan atención y oportunidad a determinados alumnos al momento de participar, aunque en ocasiones son alumnos que solamente repiten lo dicho por otros (Darío)*. Los estudiantes van interiorizando que los procedimientos democráticos de los profesores no son una costumbre cotidiana. Esto se hace evidente cuando un alumno expresa que aunque hable y participe no se le toma en cuenta: *tuve un maestro que cuando me preguntaba y no sabía qué contestar me llamaba la atención, y cuando lo hacía bien no decía nada, sin importar qué tan bien hiciera las cosas, nunca me ponía participación (Gerardo)*. El trato desigual entre los alumnos favoritos y los que no lo son, se observa en la siguiente representación: *en una ocasión, el profesor nombró a todo el grupo como flojos. Todo porque sus alumnos favoritos no comentaron al grupo que había que leer un documento que sólo les había dado a ellos. A ellos no les reclamó, ni les dijo nada, pero nosotros fuimos los flojos (Humberto)*.

- El trato preferencial, causa problemas entre los estudiantes

Una de las peores experiencias que tuve en el semestre anterior, dice una alumna, es que *había un grupo de seis chicas que no se oponían a los argumentos del profesor, y éste al ver la simpatía existente comenzó a llamarlas su "equipo maravilla", y había un trato preferencial hacia ellas (María)*. Derivaciones negativas de estos métodos de interacción discriminativa, no sólo pueden afectar la relación entre profesores y estudiantes, sino entre los mismos estudiantes. Incluso desde la visión de los alumnos que se sienten favorecidos, manifiestan que el trato privilegiado que se tiene hacia ellos, les ha causado problemas entre los compañeros: *una situación negativa de ser la favorita, es la siguiente. Yo me veía beneficiada porque, por ejemplo, era a la primera persona a quien la daba la palabra cuando varios queríamos participar. Si me llegaba a equivocar me decía: "tienes la idea", o bien, él la completaba. Pero si mis amigos se equivocaban, los callaba de tajo. A algunos los mandó al extraordinario sin justificación. A mí sí*

me tomaba en cuenta todos mis trabajos y a veces a los de mis compañeros ni siquiera los registraba. Esta situación sí afectó mi relación con mis compañeros (Sol). La aplicación de la justicia está ausente en algunas situaciones del aula. Los postulados básicos de la democracia que ha señalado Guerra (2001), la participación en igual libertad y diversidad, no se aprecian en este tipo de representaciones. Los métodos empleados cuando los alumnos se equivocan son desiguales, el profesor contribuye de manera diferencial en la formación del autoconcepto y autoestima de los estudiantes. Las expectativas de logro académico por parte de los estudiantes, carecen de correspondencia ante la ausencia de fundamentos y argumentos pedagógicos en algunas prácticas educativas. Esta representación expresa, además, cómo el trato diferencial afecta a la *favorecida* en las relaciones con sus compañeros. Es una situación similar a la que ocurre cuando ciertos académicos son favorecidos injustamente, o cuando quienes tienen el poder político benefician a un grupo social, como sería el caso de los banqueros.

Otra alumna que también ha pertenecido a la categoría de las favoritas, menciona que está en contra de esta situación, cuando se basa en el hecho de ser mujer, y de ser mujer bonita, pero cuando es un reconocimiento al esfuerzo dedicado al trabajo, no hay problema por ser la privilegiada del profesor. *Es contradictorio decir que me molestan los favoritismos, ya que yo he estado en esa posición favorita... pero como seres humanos tendemos a favorecer a ciertas personas de acuerdo a nuestras percepciones. Creo que lo importante es que he tratado si de ser la favorita pero no por ser mujer, por ser bonita, sino porque me esfuerzo en mi trabajo para que sea reconocido. Si he tenido un trato preferencia por el hecho de ser mujer, hecho que realmente me molesta. Un profesor quería que yo llevara la lista (de asistencia y calificaciones del grupo), como si lo único que supiera hacer era eso y con ello yo ganaba mi calificación. Esto es negativo, porque desmerita la inteligencia (Catalina).* Una derivación de privilegiar a algunos estudiantes, son los problemas antagónicos que generan en el resto de los compañeros. Se expresan con desprecio hacia los favorecidos, los catalogan de barberos, consideran que consiguen una calificación vacía. Ejemplos de ello son las siguientes representaciones: *hay favoritismos en Iztacala de profesores por las chicas con cara bonita o por barberos. Estos son capaces de cualquier cosa por conseguir una calificación vacía (Mariana), alguien más menciona: creo que hay alumnos que más que inteligentes o participativos son "barberos", y en ocasiones los profesores se hacen como que no detectan eso, y son sus favoritos. Algunos de mis compañeros del semestre anterior casi no entraban a clase, entregaron uno que otro trabajo y sólo por el hecho de haberle expresado a la maestra la simpatía que ella causaba en ellos, les puso calificaciones de 9 (Gloria).* El conflicto entre compañeros también se genera cuando el profesor compara entre quienes saben y quienes no saben: *una experiencia negativa, es cuando participas y tu aportación es errónea y te comparan con alguno de tus compañeros el cual hizo una participación sobresaliente (Dana).* En el nivel universitario, alumnos que son favorecidos por el profesor, no necesariamente son aceptados por los demás estudiantes: *en la universidad los alumnos (favorecidos), no están necesariamente en una situación de privilegio ante el resto del grupo,*

porque se les critica mucho (Lizbeth). Desde el punto de vista quienes no son los privilegiados, asumen que los que sí lo son se debe no necesariamente a que sean inteligentes, sino porque adulan al profesor, porque son barberos, porque tienen cara bonita, porque repiten lo que los otros han dicho. Incluso hay quien estima que el trato desigual se origina por la forma de vestir: *algunos (profesores) catalogan a los alumnos por la forma de vestir, yo no he acudido a la escuela con ropas finas, y me doy cuenta que el profesor atiende más a los que van bien vestidos (Arturo).*

Se está lejos, dice **Touraine (1997)**, de propiciar un clima para la colaboración en el aula, y para preparar a los estudiantes para su vida en la ciudad, porque si ésta es el lugar de encuentro e intercambio por excelencia, puede convertirse de igual modo en el de la segregación. No brindar espacio a la *diversidad*, anula el cultivo de este postulado básico hacia la democracia.

- El trato preferencial es normal

Aunque el 85% de los estudiantes manifiesta que el trato preferencial es desigualitario y que esto genera conflicto entre los estudiantes, hay quienes consideran (Catalina), *que es normal y que no les causa problemas.* Veamos primero ejemplos del trato preferencial y después representaciones que indican que no les preocupa, es más que ya están acostumbrados a ello.

Como veía que me ponía nerviosa en los exámenes, me daba una segunda oportunidad o me daba puntos por entregarle todos los ejercicios resueltos en clase y esto no lo hacía con todo el grupo (Lidia).

Sí en cuanto a los criterios de evaluación, mis resultados eran iguales al de mis compañeros y saqué menor calificación que ellos, nunca supe porque esa diferencia (Yolanda).

Cuando tuve asesoría con un profesor. Te citó a tal hora y llegó una hora después y todavía te dice ¡es que ahorita no te puedo atender! ¡búscame después! Pero sabes y ves que a otras alumnas hasta las espera (Daniel).

Una situación similar sucedió en un posgrado. La postulante acude con el dictaminador para revisión del trabajo de investigación. *Era febrero. El dictaminador ve su agenda, y le dice, hasta noviembre tengo tiempo.* Esto no sucedía con todos los postulantes.

Representaciones que consideran que el trato desigual es *normal*: *porque se entienden mejor con unos que con otros, porque algunos alumnos se interesan más por su materia, pero no deja de mencionar desprecio por algunos de ellos, y por supuesto que existen alumnos muy barberos (Francisco).*

En cierta forma es natural (Jesús). Esta representación se aleja de considerar el origen social y es una explicación muy limitada, en el sentido de que ya nada se puede hacer, ante algo que se considera *natural*.

Me he dado cuenta que sí (existe el favoritismo), pero la verdad no me preocupa ya que cumplo mis trabajos, participo y no tengo que preocuparme (Pedro).

Sí, sucede en todas las clases, un profesor se identifica con determinados alumnos, no creo que sea malo, desde la primaria estoy acostumbrada a eso, no le tomo mucha importancia (Mariela).

Sin embargo, la mayoría de las representaciones (55%), indican que el favoritismo es generalizado en la escuela y esto repercute en las calificaciones que obtienen: *te dan una calificación baja porque no eres amigo del maestro...* (Gerardo).

La manera como impactan las representaciones de profesores que desmotivan y de quienes tienen trato desigual

Es una ilusión pedagógica reducir los problemas de la enseñanza a problemas didácticos. Las situaciones de autoritarismo, de violencia, de agresión, están vinculadas a aspectos institucionales y sociales. A esta generalización, habrá que tomar en cuenta la particularidad del estudiante y analizar cómo interpreta los eventos, cuáles son sus estilos de confrontación, sus patrones característicos de pensamiento, las creencias de control y autoeficacia, la fortaleza personal, los valores y las experiencias previas por mencionar algunos aspectos de autocontrol más importantes. La manera particular en que interactúen estos elementos determinará si el individuo va a interpretar los eventos como irrelevantes, positivos o estresantes, esto último en función del grado de amenaza o peligro que representen tales eventos para la integridad física y psicológica del estudiante. (Desatnik, 1993).

La manera como los estudiantes afrontan las situaciones de autoritarismo, de violencia, de agresión, se vincula con cambios en el estado de ánimo ante el aprendizaje. Cuando se confunde autoridad con poder, cuando el profesor se posesiona de actitudes *directivistas* o de coerción y de amenaza, el profesor asume creencias escasamente valiosas al considerar que los estudiantes sólo aprenden cuando se les obliga. Es posible que se origine un ambiente tenso en las relaciones entre profesores y estudiantes que difícilmente conducirán al entusiasmo por enseñar con calidad y por aprender de manera significativa. Un estudiante menciona: *estas situaciones me impactan demasiado pues influyen en mi estado de ánimo y en mi calificación escolar, también generan un ambiente de tensión en mi relación con el profesor* (Humberto). En otros estudiantes puede derivar en un desencanto de la función docente y una degradación de la identidad del profesor. Un alumno menciona que: *estas actitudes a mi parecer **degradan el papel docente*** (Gerardo). Son situaciones, dice otro alumno, que *no se deben dar porque se pierde credibilidad y sobre todo el respeto al profesor* (Pedro).

En algunos estudiantes la experiencia negativa con determinados profesores, crea inseguridad sobre cómo van a actuar los futuros profesores que tendrá. Con base en los juicios y las creencias que construyen los estudiantes de acuerdo a las vivencias sufridas van conformando una serie de valores mediante los cuales anticipan las relaciones que se establecerán con los siguientes profesores. *Debo admitir*, comenta un estudiante, *que la experiencia con mis profesores, se traslada a que pienso en ocasiones cuando conozco a un profesor nuevo, si será igual que*

los otros que conocí, algo así como juicios previos que me llevan a desconfiar de un profesor (Edith). No basta, lo hemos reportado, que los profesores simulen que ofrecen apoyo, no basta que ofrezcan ayuda al inicio del ciclo escolar, es necesario que lo asuman en la práctica cotidiana de las tareas escolares. De lo contrario, como lo señala la alumna, se generará pérdida de confianza en los docentes. La escuela puede estar preparando lo que sucede en la sociedad. En ésta, el descrédito y la pérdida de confianza en las instituciones y autoridades forma parte de la vida cotidiana. Más allá del aula, las autoridades escolares según algunos estudiantes, también son fermento de desconfianza, porque el apoyo que esperan, suele ser nulo o contraproducente. Ante una calificación que un estudiante considera como injusta, dice: *acudí a las autoridades para tener una calificación justa, y lo primero que me dijeron fue que si nos metíamos con algún profesor lo más seguro es que no terminaríamos la carrera (Daniel).* En este mismo sentido otro alumno manifiesta: *quizá puedas denunciar (al maestro), pero hace falta que te crean a ti (Catalina).* Desde sus experiencias en la primaria, los estudiantes mencionan representaciones en donde la certeza que tenían sobre sus actos, era convertida en duda por las autoridades. *Cuando el profesor me insultó: salí del salón. Fui con el director y le platicué, pero le hizo más caso al profesor (Pedro).* En el nivel bachillerato, el escaso o inexistente apoyo de las autoridades, también se hace presente en algunas ocasiones. Un alumno manifiesta: *en el CCH la profesora de biología tendía a regañarnos por cualquier cosa, sacar punta al lápiz, comentar con el amigo, salir al baño, incluso cuando entregábamos trabajos no nos decía cómo deberíamos hacerlos, la calificación nunca subía de 6. El grupo decidió reportarla y terminaron por reprobarnos a todo el grupo (Juana).*

¿Cómo se hubieran evitado situaciones de desmotivación?

En el mismo sentido que los resultados de investigaciones conductuales sobre el castigo, un alumno expresa: *el castigo no es un método que garantice el aprendizaje (Juan).* Sin embargo, y de manera paradójica tiene presencia y uso en las tareas académicas que conducen profesores con estudios profesionales en psicología. Los profesores tienen el conocimiento de los efectos del castigo, pero no necesariamente creen en ello. Desde el punto de vista de los estudiantes, las situaciones autoritarias pueden menguarse cuando se da oportunidad al diálogo, cuando hay oportunidad para considerar perspectivas y encontrar sentido a las exigencias académicas y cuando se reflexiona en los derechos y obligaciones. *Se puede hacer un acuerdo entre expectativas y necesidades de ambas partes (Juan).* Tomar en cuenta las representaciones, creencias y valores de los alumnos, implica asumir una actitud opuesta al autoritarismo.

Los conflictos de interacción disminuyen cuando se establece la comunicación: *ojalá, manifiesta un alumno, la maestra hubiera hablado conmigo y nos hubiéramos ahorrado muchos disgustos por parte de ella y mía (Daniel).* Las consecuencias nefastas del autoritarismo podrían evitarse, según la

representación de un estudiante cuando se propicia el respeto: *creo que éste es un problema de lo importante de marcar límites con todos y cada uno, ésta es la base para el respeto, y si sucede (el abuso de poder), darle entender que no por ser el profesor tiene derecho de abusar de su puesto, pero con los (profesores) intolerantes creo que es mejor perder una materia (Catalina)*. La tolerancia es fundamental para la construcción de relaciones positivas. Pero ¿qué tanto habrá que tolerar a los intolerantes? Para este estudiante la respuesta es dejar al intolerante.

En síntesis, las situaciones de autoritarismo se pueden evitar cuando se establece la comunicación. Establecer la comunicación, hemos mencionado en este apartado, es un augurio de que el aprendizaje estará sustentado por la motivación. Cuando los profesores motivan, también lo hemos comentado, tienen un trato cordial y amigable, son atentos, actúan con respeto, son comprensivos, accesibles, *confían en ti*. Crear y mantener las representaciones que originan la motivación en los estudiantes, es una garantía de que los estudiantes permanecerán estudiando hasta culminar una carrera profesional. Esto implica conocer aquello que hace posible que los estudiantes sigan estudiando, pero a la vez reflexionar conjuntamente sobre la consistencia y la mejora de los motivos.

Los motivos de los estudiantes por seguir estudiando

En el análisis de representaciones sobre los motivos que según los estudiantes los mantienen en la universidad, están presentes elementos afectivos y cognitivos. Entre los **elementos afectivos**, los datos dan cuenta del sentido que imprimen a su acción, los valores que nutren su permanencia en el estudio, y entre otros, la autoestima como elemento que apoya su determinación para continuar estudiando. Entre los **elementos cognitivos**, el significado y las creencias, junto al autoconcepto que tienen, son los soportes que apoyan y alientan su constancia y perseverancia. De manera específica encontramos que los motivos, *las metas*, que hacen posible que los participantes de la investigación sigan estudiando se relacionan con: aspectos de tipo familiar (52.5%), el desarrollo personal (20%), el interés por estudiar psicología (12.5%), y para conseguir un trabajo, ganar dinero, mejorar las condiciones económicas (10%).

A través del desarrollo humano, las motivaciones de los estudiantes van cambiando, se van enriqueciendo. Se espera que ya desde el nivel de educación media superior y con mayor razón, en el nivel universitario prepondere la motivación intrínseca a la extrínseca; sin embargo, encontramos datos que expresan que aún en el nivel profesional, la motivación muestra mayoritariamente una dependencia a factores externos, más que a una motivación autónoma. El siguiente es un ejemplo de representación de cómo se van mezclando motivaciones extrínsecas e intrínsecas a través del desarrollo.

Si bien es cierto, en un principio me motivaba el hecho de que mis papás presumieran que tenían una hija inteligente que sacaba 10 en la escuela, pero eso dejó de motivarme. Eso era una gran carga, porque pensaba que algún día podía reprobado una materia y mis papás se iban a avergonzar de mí. Después me motivó ver que las personas que había estudiado una carrera, tenían mayores oportunidades en el campo laboral que las personas que no estudiaron. Así que empecé a motivarme por mi misma. Me decía: ¿A dónde quieres llegar? Otra, después de que salí de bachilleres, hice varios exámenes para nivel superior, pero no quedaba seleccionada, eso hacía que dudara de mis conocimientos y habilidades. Me decían que hasta ahí había llegado. Sin comentar a nadie seguí haciendo exámenes de admisión y después de 7 exámenes por fin fui aceptada. Considero que es un privilegio estudiar (Sofía).

- Estudian para no defraudar a sus papás

Los aspectos relacionados con la familia son los que se citan con mayor frecuencia y son los que aparecen en primera jerarquía ante otros motivos para permanecer estudiando. Entre ellos sobresale el tema de la madre, curiosamente mencionado prioritariamente por alumnas. **Perseveran en la escuela para no defraudar a la madre:** *mi mamá es una de las razones que me motiva para seguir en la escuela, ella confía en mí y no puedo defraudarla, además de que siempre se ha encargado de mantener mis estudios (María); de manera similar, otra alumna manifiesta: el no defraudar a mi mamá y hacerle ver que no es en vano su inversión (Mariana). Prosiguen **estudiando para no malograr las expectativas de la madre:** *mi mamá ha depositado todo su esfuerzo para que yo no falle (Socorro). (Estudio por) el deseo de demostrarme a mí que lo puedo hacer y darle a mi madre esa satisfacción (Evelia). Mi madre ha sido la fuente de mi motivación, por su apoyo, porque se ha esforzado para seguir adelante... mi padre nos abandonó y estudio para demostrarle a mi padre que no nos hace falta (Ana). El hecho de que mi madre sepa que todo el esfuerzo que ha hecho por más de 15 años sirva de algo (Armando).**

La motivación extrínseca puede depositarse también en el padre: *me daría pena saber que mi padre, al cual le costó mucho terminar su ingeniería, que su hija a la cual le brinda ese apoyo no termine una licenciatura (Erika). También la meta por terminar una carrera profesional puede orientarse a dar una satisfacción a toda la familia: *mi motivación es mi familia, ya que en los momentos duros siempre dan aliento para seguir adelante... para algún día darles la satisfacción de terminar una carrera (Gerardo). El motivo puede surgir por ser el único de la familia que ha llegado al nivel profesional: *me han motivado mis familiares, pues soy el único que he llegado hasta este nivel de estudios (Humberto). La siguiente representación condensa los tres primeros motivos en que hemos dividido las metas por la permanencia en el estudio: *es el ser cada día mejor y en un futuro ayudar a mis padres y hermanos y después a otras personas (Lizbeth).****

La singularidad de las representaciones hace evidente la existencia de posturas contrapuestas. Por ejemplo: *mi padre ha influido y no porque me exigiera estudiar, sino al contrario por creerme incapaz de terminar una carrera y de ser autosuficiente (Sandra)*. Un ejemplo que involucra tanto a la familia como a los profesores, es la siguiente: *y lo que me motiva es el hecho de demostrarle a los demás que puedo hacer las cosas, tanto en mi casa, en donde a veces no tengo mucho apoyo moral en cuanto a mis cuestiones académicas. Y a pesar de que no soy muy participativa, y cuando participo los profesores no han hecho caso de mi participación, quiero demostrarles que tengo la capacidad (Paola)*. En ambas la motivación es de tipo extrínseca, se actúa tanto para corresponder a las atenciones y apoyos de la familia, como para demostrar que se puede terminar una carrera profesional, a pesar de las desatenciones, desapoyos familiares y de expectativas negativas por parte de los profesores. Estas representaciones hacen innegable que la relación que se establecen entre lo social y lo psicológico, entre padres e hijos, entre profesores y alumnos, puede derivar en *metas* comunes, a pesar de que se origina de situaciones contrapuestas. Lo social no necesariamente se impone al individuo. Las *metas* personales se intentan alcanzar, a pesar de los padres o de los profesores.

- Estudian para tener un desarrollo personal y profesional

En las representaciones de los estudiantes encontramos *motivos* para asumir sus propias metas, para seleccionar sus propósitos, para decidir qué conocimientos, habilidades y valores construir. Por un lado, es el deseo y el gusto por la culminación de una carrera profesional para involucrarse en el mundo del empleo, y por otro es la expectativa de formarse como personas. Pero no siempre la escuela se encarga de que así suceda. En la formación de la persona, señala **Touraine** (1997), la escuela hace una ruptura entre el mundo de la ciencia y el de la conciencia, entre el universo de los objetos y el del Sujeto. Cuando la escuela percibe al estudiante en primer lugar como futuro trabajador, comenta Touraine, la educación pierde su importancia, porque el estudiante debe subordinarse a la actividad productiva y al desarrollo de la ciencia. Esto sucede cuando la escuela educa al alumno a partir de las demandas y las capacidades del mercado de trabajo, y descuida demandas de los educandos, las preocupaciones por el desarrollo de su persona más allá del trabajo, por sus proyectos personales, por las relaciones con sus padres y sus compañeros. Si no se enseña a reconocer al otro, ¿cómo podremos vivir juntos? No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones productivas que debe asumir. Touraine añade, además de formar con base en una ciencia sin conciencia, el porvenir profesional es poco previsible o se les enseñan conocimientos que corren el riesgo de quedar superados o inútiles. Por lo que la escuela debe darse tiempo y el espacio necesario para que el estudiante recupere el control de su existencia, reflexione sobre su experiencia pasada, y se prepare para sus decisiones venideras. La propuesta de Touraine es que la escuela no sólo forme en la ciencia para preparar a los profesionales que requiere el mundo laboral, sino también contribuya a la formación del sujeto, es decir, la formación de una conciencia que transforme al individuo en una persona, en un sujeto. Queremos,

dice Wallon (1981), desarrollar en los alumnos un alto grado de conciencia moral e intelectual, de tal forma que cada uno puede elegir lo mejor posible sus opiniones, su manera de vivir, de pensar, de comportarse. Queremos respetar ante todo la independencia del hombre, queremos que cada individuo se responsabilice de lo que cree y de lo que hace. La escuela debe poner a cada uno en situación de elegir y justificar las opiniones que se convierten en la conducta de su vida.

Representaciones estudiantiles refieren que **seguir estudiando puede apoyarlos a construirse como personas y como profesionales**: *en la universidad me motiva un deseo personal de conocimiento (ciencia), y de realización personal (conciencia) (Humberto)*. Otro alumno expresa que continúa estudiando por: *el sentimiento de superación personal (conciencia)*. De manera similar otros indican que lo hace por *conocer más de lo que en esta vida me rodea y sentirme bien conmigo mismo (conciencia) (Daniel)*; *por la necesidad y el deseo de seguir aprendiendo (ciencia) (Isabel)*; *simplemente para ser mejor, para ampliar mi criterio para poder servir a la gente en cualquier área de la psicología (conciencia) (Dionicio)*, y de manera más puntual indican que la motivación por terminar una carrera es *por el aprender, el superarme tanto intelectual como espiritualmente, y no sólo para obtener una calificación, sino que redunde en mí en una mejor calidad de vida (José)*. Y, entre otros ejemplos.

Por la satisfacción que me proporciona lo cual es fundamental para mi crecimiento personal (Sol). *Seguir estudiando para adquirir mi independencia económica... para tomar decisiones sobre mi vida, para saber cómo conducirme en ella y poder orientar a las personas (Lidia)*. *Una razón ha sido por satisfacción personal, la curiosidad de tener conocimientos nuevos. Eso amplía mis perspectivas sobre la vida, debido a que es ilógico pensar que terminar una carrera vas a empezar a ganar mucho dinero. Algunos de mis compañeros ya terminaron una carrera y no tienen trabajo (Francisco)*.

Lamentablemente no encontramos representaciones que atribuyan a los docentes la preocupación por formar a los estudiantes también como Sujetos.

- Estudian porque les interesa la psicología

También se refieren a que la *razón* (motivo o meta), por la que continúan estudiando es por el gusto de aprender la ciencia psicológica. Añaden a esta razón un motivo de conciencia que se expresa en el servicio y en la ayuda a otras personas. Ejemplo de ello son las siguientes representaciones.

Estoy aquí porque me llena realmente lo que estoy aprendiendo (Antonio). *Me dedico a algo que es parte de mi vida, la psicología me hace sentir bien, la veo como parte de mi vida (Anabel)*. *Es el deseo de cada día conocer más, descubrir cosas que antes no sabía y que son útiles en mi vida cotidiana... para llegar a tener un título con todo lo que implica, es decir tener habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarme con éxito en mi carrera (Ignacio)*. *Lo que me ha motivado es la sed de conocimiento y sobre todo el ponerlo en práctica. Me gusta la carrera y sobre todo conocer más el por qué somos tan complicados (Pedro)*. *Mi satisfacción de terminar o de estar estudiando algo que siempre quise... (Paola)*.

Además la necesidad de logro personal, para hacer algo que me guste y con lo que pueda ayudar a los demás (Gerardo).

Ahora, mis motivos se centran en poder obtener un conocimiento que me sirva para mis propias necesidades y ayudar a los demás que necesitan de un servicio de psicología (Juan).

Me gusta la carrera, espero contribuir con algo a mejorar la vida de las personas (José).

Para tomar decisiones sobre mi vida, para saber cómo conducirme en ella y poder orientar a las personas (Lidia).

- Estudian para tener empleo y mejorar condiciones económicas y de vida

Los estudiantes también saben que no por terminar el ciclo profesional y tener un título necesariamente les abre las puertas del mercado laboral. Parece no quedarles más que la satisfacción subjetiva, esa motivación interna que se traduce en términos subjetivos como *orgullo y satisfacción, de saberme triunfador, de saberme profesionalista, de cumplir mis metas, mis sueños, mis expectativas de tener un título (Armando)*. También, *motiva el hecho de tener un título (Erika)*. Otras representaciones expresan el mismo sentido.

Saber que más adelante puedo brindarles un futuro a mi mujer y a mis hijos (Armando).

Seguir estudiando para adquirir mi independencia económica (Lidia).

Hasta la secundaria estudiaba porque tenía que ir a la escuela. Cuando la terminé me puse a trabajar ya no quería trabajar. Pero el trabajo era de todo el día y de todos los días. Esto me motivó a pensar que no quería trabajar así para siempre. Regresé a estudiar la prepa y ahora en la universidad quiero terminar la carrera y así mejorar mi nivel de vida (Elena).

Me motiva tener un título para tener acceso a una mejor vida (Erika).

La suposición de terminar una carrera profesional expresa en algunos de ellos un deseo, en otros una probabilidad y en el resto una posibilidad de obtener trabajo para mejorar las condiciones económicas.

Una preocupación de este trabajo ha sido el aspecto social, los dos primeros Capítulos lo atestiguan. Para comprender de mejor manera a los estudiantes es necesario, además de conocimientos pedagógicos y psicológicos, atender el aspecto social en el que están situados. En este sentido consideramos que la breve alusión a aspectos sociales de los estudiantes, tales como el impacto que las condiciones sociales y económicas del país tienen sobre sus deseos, probabilidades y posibilidades de entrar al mundo del empleo, enriquece el tema de los *motivos* de los estudiantes.

¿Cómo consideran que las condiciones sociales, económicas y políticas afectan el entusiasmo de los alumnos por el aprendizaje?

El principio básico de la teoría económica, según **Vargas** (1997), es que la conducta racional de los agentes económicos (individuos, familias, empresas, gobiernos) actúa y toman decisiones buscando mejorar su posición hasta conseguir la mejor situación posible. Uno de los caminos privilegiados para hacer

posible la mejora de las situaciones, es a través de la escuela, porque en ella los individuos acumulan conocimientos, experiencias y habilidades. acumulan Capital Humano, diría **Becker** (1964). La idea de capital humano explica la supuesta *regularidad estadística positiva* entre el nivel educativo (capital humano) y los salarios. Pero sabemos que no es válida para todos los individuos, los docentes son un claro contraejemplo, el nivel educativo no corresponde con el nivel salarial.

Del principio básico de la economía también se desprende la relación positiva que se establece entre el nivel educativo y el crecimiento económico de un país. Resultados de estudios desde la economía indican que la educación juega un papel importante para el crecimiento económico, para el bienestar de los individuos y de la sociedad, es decir, para el desenvolvimiento de niveles de equidad más aceptables y compatibles con la convivencia democrática (**Aedo y Vargas**, 1997). A pesar de lo anterior, en nuestro país encontramos datos que manifiestan que las condiciones de la economía y educación son más bien una barrera para el desarrollo humano y social. En todo caso la relación entre economía y educación es desequilibrada e inequitativa, se está lejos desde el punto de vista de la economía, que en nuestro país la educación sea considerada para el crecimiento económico y para el bienestar de los ciudadanos.

Hacer una breve reseña de aspectos económicos y sociales de nuestro país se justifica en el sentido de que las representaciones de los estudiantes están *empapadas* de esas condiciones. Las condiciones heterogéneas de existencia de los estudiantes han hecho imposible que algunos construyan motivaciones y expectativas por el papel que puede hacer la escuela en función de una vida más humana, en cambio a pocos, parece ser que tales condiciones no les afectan.

- No afectan las condiciones sociales y económicas

Las representaciones, al igual que en otros temas son diversas e incluso contrapuestas. El 20% de los alumnos participantes en la investigación, consideró que la situación socioeconómica del país no disminuye su entusiasmo por el aprendizaje, más bien lo incrementa y la ven como motivación para seguir estudiando. Reconocen lo difícil que resulta ser estudiante en, pero es un reto. Opinan que la sociedad necesita gente comprometida para prestar un servicio de calidad a la gente que lo necesita. Ejemplo de ello son las siguientes representaciones:

... las condiciones sociales no (afectan mi entusiasmo por seguir estudiando), al contrario, creo que me motivan más para seguir estudiando (Antonio).

... me obligan a seguir avanzando (Juan).

... no, al contrario, han aumentado mi entusiasmo. Sé que tengo que prepararme si quiero un buen empleo. La sociedad necesita gente capaz, comprometida con su trabajo y estoy interesada en aprender lo más posible para poder prestar un servicio de calidad a la gente que lo necesita (Sol).

... es difícil estudiar en esta situación, pero mi entusiasmo se ha incrementado puesto que es un reto el hecho de salir adelante en situaciones que podrían tacharse de difíciles (Armando).

Otros estudiantes expresan que en cierto grado les afectan las condiciones socioeconómicas a pesar de que trabajan. Como pueden solventar necesidades básicas, indican que tales condiciones no repercuten en su entusiasmo por seguir estudiando. Las siguientes representaciones lo caracterizan:

...en cierto grado me afectan, ya que a pesar de la situación, toda la carrera he trabajado, estudiado y mantenido un promedio bueno que me ha permitido mantener mi beca (Erika).

... en algún momento sí, me han afectado las condiciones económicas, pero actualmente tengo un trabajo con un horario que me permite estudiar y un sueldo para solventar mis gastos (Gloria).

Es evidente que estudiantes que cuentan con recursos suficientes para asistir a eventos culturales de manera frecuente y comprar los libros que necesitan, no tengan problemas económicos para seguir estudiando. Una alumna menciona que las condiciones sociales y económicas *no han afectado mi entusiasmo por el aprendizaje. Ninguna de las problemáticas actuales me hace querer dejar de aprender (Edith)*. A pesar de esto, después manifestaría su preocupación por encontrar trabajo.

Estas representaciones que indican que las condiciones sociales no afectan el continuar estudiando, son consideradas por otros alumnos como solución individualista ante una situación que para la generalidad de la población del país es preocupante. *Creo, dice una alumna, que somos muy individualistas y poco nos preocupamos realmente de los demás, es decir, hacemos caso omiso a las condiciones económicas de empleo, salariales y políticas, esta despreocupación sólo se da cuando no nos afectan (Catalina)*. De manera crítica otra alumna (*Mariana*), considera que la postura que asumen sus compañeros ante las condiciones sociales y económicas del país, son un reflejo de la actitud egoísta e indiferente que expresa el ciudadano común. La alumna considera que sus compañeros son *apáticos*, (que) *no les interesa participar, y sobre todo, siente que hay rivalidad entre algunos. Es lo mismo a nivel país. Me desmotiva, dice, la indiferencia con la que vive la gente, el hecho de que cada quien vea para sí mismo sin importar lo que está pasando a los otros (Mariana)*, sin duda es una representación que expresa su experiencia sufrida y sus condiciones actuales de existencia. Más delante de la entrevista diría: *en el aspecto económico yo no provengo de una familia con estabilidad económica, cuántas veces no tenemos en mi casa ni para comer. Esto es fruto tanto de la inestabilidad y la no equidad en las oportunidades que tenemos en el país (Mariana)*.

- Las condiciones sociales y económicas, sí afectan

De acuerdo con la experiencia vivida en la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México (a la cual nos referimos en un pie de página del Capítulo anterior), las representaciones estudiantiles son diversas, tanto positivas como negativas. Representaciones negativas indican que la imagen de la UNAM se deterioró y que como fruto del paro de labores las empresas ya no quieren contratar egresados de la institución. De manera contrapuesta otros señalan que

fue un intento para cambiar muchas cosas; que la huelga fue una especie de reclamo al gobierno porque a éste no le gusta que el pueblo piense. También hay quienes señalan que la participación en la huelga los hizo conscientes de la situación social y política del país. Algunos ejemplos de representaciones indican que la huelga provocó cierta insatisfacción por el aprendizaje.

*Si me desilusioné sobre todo por la huelga de la UNAM. Porque la imagen se deterioró, (Sofía).
... después de la huelga las empresas ya no quieren personas egresadas de la UNAM, por la mala impresión que dejó (Lizbeth).*

Intentamos cambiar muchas cosas, al gobierno no le gusta que su pueblo piense, ni le reclame (Paola).

En la huelga, al inicio no sabía porque apoyaba, ¡pero apoyaba! Con el tiempo me di cuenta del papel tan importante que tenemos como alumnos. Esto me hizo más consciente de mi situación social, política y moral del país (Sandra).

- El empleo, las escasas probabilidades de encontrar trabajo. El 60% de los estudiantes manifiesta insatisfacción por la remota posibilidad de insertarse al mundo laboral cuando terminen sus estudios profesionales. Es uno de los temas que ocupa los más altos niveles de desánimo por las cuestiones educativas. Sabemos que en el ámbito nacional no es fácil encontrar trabajo. Cada año más de un millón de jóvenes llegan a la edad adulta por lo que se requieren más de un millón de empleos. El despido laboral es una realidad que vive a diario cientos, miles de personas. Cuando se cierran fuentes de empleo formal, crece el empleo informal. Trabajar en el ámbito informal no requiere estudios universitarios, pero es el medio en donde gran parte de los egresados se incorporarán. Este es un tema complejo que no podemos desconocer aunque no lo podamos analizar aquí. El desempleo no es tan sólo un problema de las políticas económicas del país, no sólo depende si hay o no oportunidades de empleo, también habrá que considerar cómo se están preparando los estudiantes, su confianza y seguridad en los conocimientos y habilidades que han construido a través de su formación profesional para aplicarlos de manera pertinente o innovadora. Esto exige que la escuela forme al estudiante en la recuperación de la confianza, en la construcción de habilidades para que pueda contar con él mismo.

Las cuestiones del empleo profesional repercuten en el decremento del entusiasmo por el aprendizaje.

En ocasiones, dice un estudiante, tengo pensamiento como ¿para qué estudio? Las condiciones actuales de desempleo te hacen ver que es difícil tener una posición económica desahogada con tus estudios, y que es mejor poner un negocio (Humberto).

..no sabes si realmente te vas a poder insertar en el campo de trabajo, eso te desanima y ves un futuro incierto. (Elena).

En el mismo sentido, otros alumnos consideran que las condiciones sociales y económicas: *si afectan, hacen que decaiga un poco el ánimo al pensar que no vas a poder realizar todo lo que quieres, por falta de espacios, y porque va a ser mal remunerado el trabajo (Anabel).*

Me desalienta el saber que no hay suficientes empleos, que los salarios son muy bajos y que aunque aprenda mucho tal vez no encuentre oportunidad de aplicar mis conocimientos en alguna institución o empresa (Lidia). Esta última representación, además del tema del

empleo, alude al problema del miserable salario que percibe la mayoría de los mexicanos.

La experiencia de la falta de empleo la viven en la misma familia: *sí me ha afectado (el entusiasmo por estudiar). Mi padre no tiene trabajo y por cuestiones de edad ya no encuentra trabajo, esto provoca escasez para la asistencia a eventos culturales y necesidades propias de la familia (Lizbeth)*. No sólo de la familia reciben información, sino de sus mismos compañeros que ya han egresado de la carrera: *he escuchado en ocasiones que cuando se reciben sienten no tener las armas para enfrentarse con la búsqueda de empleo (Paola)*. A la falta de oportunidades de trabajo, se suma que de manera personal no sienten la confianza y seguridad por los conocimientos y habilidades que han venido construyendo a lo largo de su formación profesional.

- Las condiciones de los dineros

El sistema económico neoliberal que vivimos parece orientarse a hacer más rico al rico y más pobre al pobre. Las condiciones de pobreza en el país son cada vez más desiguales. No todos los estudiantes tienen la garantía de realizar estudios sin la presión económica. Es el caso de algunos alumnos. Por ejemplo uno manifiesta: *por no tener dinero dejé de estudiar algún tiempo (Daniel)*; una participante de la investigación considera que las condiciones económicas le han afectado: *porque si los libros no fueran tan caros o hubiese obras de teatro gratuitas o algunas exposiciones se encontrarán a nuestro alcance, creo que me sentiría más motivada (Evelia)*. Hay alumnos que están en el nivel de pobreza extrema. Los extremadamente pobres son aquellos cuyo gasto no alcanza para alimentarse adecuadamente (Levy, 1994). *En el aspecto económico, dice una alumna, yo no provengo de una familia con estabilidad económica, ¡cuántas veces no tenemos en mi casa ni para comer!* Y añade un comentario que alude a nuestro sistema económico, *Esto es fruto tanto de la inestabilidad y la no equidad en las oportunidades que tenemos en el país (Mariana)*. Boltvinik (2001), menciona que la política económica del gobierno ha abandonado a los pobres urbanos fundamentándose en el supuesto falso de que el problema de la pobreza extrema es un problema predominantemente rural.

A pesar de que algunos estudiantes trabajan para sostener sus condiciones de existencia y para mantener sus necesidades académicas, el dinero no alcanza. Una estudiante, ante la pregunta que venimos analizando, si las condiciones sociales reducen su entusiasmo por el aprendizaje, menciona: *sí, que los salarios son bajos y no alcanza para lo necesario, como para comprar libros, para el transporte. Afortunadamente trabajo pero aún así no me alcanza. Pero para muchos de mis compañeros la situación económica sí es un problema para ellos (Dana)*. Otros estudiantes señalan:

ante una sociedad que ofrece escasos trabajos, sueldos bajos, sí afecta mi aprendizaje, cambia mis perspectivas favorables sobre el futuro (Juana).

...las condiciones económicas, repercuten en la mala alimentación, estar en un país de pobreza deja sin recursos a las personas para que puedan asistir a la escuela (Isabel).

Esta situación de incomodidad, no sólo se manifiesta en la violencia dentro de los hogares, también en el aula. *Algunos profesores por estar en desacuerdo con los sueldos que les dan, parecen no interesarse por desempeñar su labor de buena manera y descargan su incomodidad con los alumnos (José).*

Convivo con clases socioeconómicas media y baja y me percato que las necesidades económicas provocan pleitos familiares y violencia y repercute en el desarrollo educativo de los hijos (Lidia).

Aspectos que deberían cambiar para propiciar un clima de aprendizaje

En la parte final del tema de la motivación, la pregunta que se hizo fue ¿Qué aspectos deberían cambiar para propiciar un clima que favorezca el aprendizaje? Las representaciones de los estudiantes manifiestan inquietudes, sugerencias, reflexiones, propuestas, para que tanto desde dentro de la institución educativa, como desde las condiciones políticas y económicas de la sociedad, se inicien cambios orientados hacia un mejor contexto que beneficie el entusiasmo por el aprendizaje.

- Desde dentro de la institución

Los directivos. A los directivos les solicitan terminar con el supuesto aislamiento. *Me gustaría que los directivos tuvieran más acercamiento hacia los alumnos, porque es nulo o lo evitan, quizá tienen múltiples ocupaciones (Dana); pero una ocupación central es apoyar a la gente que realmente quiere estudiar (Daniel). Por esto las autoridades no deben estar detrás del escritorio sino más en contacto para saber qué hace falta de material didáctico, y dialogar con los estudiantes para conocer sus necesidades (Sol); esto sucederá cuando los directivos se interesen (Ana).*

Las becas. Una preocupación generalizada en las representaciones estudiantiles es la necesidad de que las autoridades modifiquen las políticas de las becas y los programas de apoyo académico.

El 75% de los estudiantes solicita que las becas se generalicen: *que todos fuéramos candidatos a las becas (Dana).* La exigencia es por las tristes condiciones económicas de los estudiantes: *debe haber un mayor número de becas, no todos contamos con los recursos económicos (Dario); becas para estudiantes necesitados económicamente (Juan); becas para que los alumnos como yo, que no contamos con recursos (Ana).*

Aunque ya desde fines de la década de los 80, una de las políticas del Programa para la Modernización Educativa (1988), era apoyar a los estudiantes de escasos recursos económicos que cuentan con *habilidades*, aún sigue siendo un reclamo de los estudiantes. Las siguientes representaciones son un ejemplo de ello:

las autoridades deben dar becas a los alumnos destacados y a los que lo necesitan en cuestión económica (José).

Dar becas a los alumnos que realmente le pongan entusiasmo a su desempeño escolar, muchos están fuera de la escuela por falta de recursos económicos y no pueden estudiar aunque que quieran (Mariela).

Es lamentable que algunos compañeros con gran potencial dejen a un lado sus estudios por falta de recursos económicos (Sandra).

Al igual que en los programas de apoyo para los docentes, cuando no hay suficiente presupuesto, se establecen requisitos, lo cual permite de manera legítima, pero poco adecuada, marginar a estudiantes que necesitarían la beca. Por ejemplo, para ingresar al Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA):

algunos requisitos son ridículos, aunque tengas un promedio elevado no te dan beca si has presentado un examen extraordinario. En lo personal, yo presenté un extraordinario, pero no por deficiencia, sino porque tuve un problema personal con una maestra que me reprobó (Humberto).

Si quieres una beca para cursos de computación, es ridículo que te la den siempre y cuando sepas computación (Humberto).

Me gustaría que cambiaran los criterios de las becas. Dos veces la he solicitado, pero me dicen que vivo en zona residencial, y no me la dan, no entienden que mi padre dejó de trabajar, y ahora es cuadriplégico (Edith).

En cuanto a la **infraestructura** y otros elementos de apoyo académico, los estudiantes consideran que las autoridades podrían mejorar aspectos que no favorecen el clima de aprendizaje. A manera de ejemplo, (porque lo mencionaremos con mayor amplitud en el apartado c), sobre *los procesos de enseñanza y de aprendizaje*), citamos aspectos sobre la mejora en las instalaciones, disponibilidad de apoyos didácticos y más equipo de cómputo. Debe haber:

... buenas instalaciones desde el mobiliario, la iluminación, los recursos audiovisuales (Gerardo).

Buen servicio de bibliotecas, salones limpios, reducción de grupos (María).

Más computadoras, libros actualizados en la biblioteca (Dana).

En cuanto a los profesores. Los estudiantes piden a las autoridades, al menos tres aspectos: que seleccionen con responsabilidad a los profesores que van a contratar; una vez contratados, que los evalúen cada determinado tiempo y que mejoren sus condiciones de salario.

Que sean más estrictos en la contratación de los profesores (Jesús).

Contratar como profesores a gente que no sólo tenga conocimientos sino la capacidad para transmitirlos y que les guste la profesión (Ignacio).

Una selección cuidadosa porque los profesores tienen una gran responsabilidad (José).

(una vez contratados) evaluarlos objetivamente cada determinado tiempo (Gloria).

Es notorio, porque apenas si se menciona (5%), mejorar las condiciones del salario: *mejores sueldos para los maestros para que los motiven para dar mejor sus clases (Gloria).*

Los estudiantes consideran que para mejorar las prácticas educativas algunos de sus profesores deberían mejorar su **conocimiento pedagógico**: *deberían estar mejor capacitados para favorecer un aprendizaje óptimo (Gerardo).*

Algunos profesores deberían mejorar las didácticas para enseñar porque en ocasiones las clases se tornan aburridas y no se les toma la atención necesaria (Darío).

Las representaciones sobre la mejora pedagógica se extienden a: *la enseñanza más dinámica (Pedro).*

Un cambio en la concepción de la enseñanza y aprendizaje. Los profesores deben ver al alumno con un ente activo, pensante. Ellos quieren una mecanización del conocimiento para no dejar pensar (Sandra).

Debe haber un cambio desde la forma en que te enseñan, que el profesor se proponga hacer personas pensantes y críticas (Juana).

Los profesores deben orientar hacia la reflexión, a enseñarnos a pensar a discutir... a hacernos conscientes del proceso económico y político que está pasando el país (Paola).

Vincularnos con aspectos prácticos del conocimiento que estamos adquiriendo, para que nos de gusto asistir a la escuela (Mariela).

Que los profesores faciliten un ambiente ameno (Ana).

Mejorar la interacción entre los maestros y los alumnos (Lizbeth).

Deben entender un poco más la situación particular de cada alumno, ya que no todos tenemos las mismas capacidades ni las mismas habilidades (Erika).

A la exigencia de cambios en aspectos pedagógicos y hacia una actitud democrática, se demanda una **actitud ética**: *que no haya corrupción de parte de profesores (María).*

Que algunos profesores no sean déspotas y permitan un acercamiento (Dana).

Hay profesores muy malos para dar la clase, se expresan de manera ridícula, creída y pedante (Armando).

Para mejorar las condiciones de aprendizaje, los estudiantes solicitan que sus profesores mejoren los contenidos, hacen una invitación a reflexionar sobre el tipo de contenidos que dan los profesores, y con relación a un aspecto administrativo, que no cambien sus horarios por las complicaciones que se generan: *que haya un cambio de contenidos, creo que los artículos que nos dan, se han seguido dando generación tras generación (Antonio).*

Algunos se salen tanto del programa que terminas por no aprender nada sobre lo que deberías, sobre todo en sociales (Elena).

Cuando los profesores cambian sus horarios, entonces los recursadores como yo, tenemos problemas, porque arreglamos nuestro tiempo de acuerdo a los horarios oficiales y al cambiarlos provocan que se encimen clases (Elena)

¿Qué deberían cambiar ellos mismos? A manera de ejemplo, mencionamos algunas representaciones que se refieren a aspectos que deberían cambiar los estudiantes para que no disminuya su entusiasmo por la escuela y pueda favorecerse un clima para el aprendizaje. Las representaciones son pocas (25%) con relación a los directivos y profesores, sin embargo, nos parecen contundentes.

Pero no todo depende de la institución ni de los profesores, habrá que tomar nosotros en cuenta como alumnos de lo que se tiene y cuidarlo (Catalina).

Debemos empezar a dejar que los demás nos solucionen nuestros problemas, ni que ellos decidan tu propia vida, uno es dueño de su vida (Sandra).

Lo principal es nuestra mentalidad de querer cambiar, de ver nuestros errores y corregirlos (Isabel).

- Desde afuera de la institución

Hay quienes manifiestan cierto desencanto y ven la posibilidad de los cambios, no como algo posible, ni probable, sino como algo ideal.

Desde fuera toda petición podría parecer utópica ya que quisiera que el país cambiara para ayudarnos a nosotros los pobres (Armando).

Creo que en balde se habla de que la educación es la base de este México, porque ni siquiera se cubre el que las personas estén alimentadas, que tengan vivienda propia. Se debe iniciar por quitar la inmensa pobreza del país y después pensar en la educación (Lizbeth).

El clima de aprendizaje se mejoraría si hubiera una mayor igualdad social, si hubiera mayor democracia (Humberto).

Que los empleos fueron mejor remunerados en todas las áreas y así dedicarnos a lo que más nos gusta, ya que todas los trabajos son necesarios para el desarrollo de nuestra sociedad (Anabel).

Quizá la situación cambiaría, si simplemente los gobernantes y nuestras autoridades hagan lo que prometen (Dionicio). ¿Pero hay gobernantes con capacidad? Una estudiante menciona que contamos con representantes del pueblo deficientes e intransigentes (Isabel); y con un gobierno que no se preocupa porque los estudiantes pobres sobresalgamos (Humberto). De manera concluyente un estudiante indica que las condiciones políticas me han desmotivado, sólo los mueven a los gobernantes los intereses personales o de partido, pero no les interesan los demás, no les interesa la educación del país (Mariana). Desde las representaciones de los estudiantes parece que a las autoridades no les interesa la educación del pueblo. Wallon (1945), menciona que los gobernantes que quieren estar cerca del pueblo deben desarrollar su educación.

El 65% de las representaciones se refiere a que el Estado debería de otorgar más financiamiento a la educación y que no quede como promesa de campañas electorales (Mariana); o quizá, en realidad no le conviene al Estado dar mayor financiamiento a las instituciones educativas, según un estudiante a las autoridades no les conviene dar más dinero a la educación, se quedarían sin obra de mano barata, y porque habría profesionales dispuestos a luchar por una vida más digna (Sandra). El financiamiento podría diversificarse, y ojalá, las empresas privadas se interesen por apoyar económicamente la educación del país a todos los niveles y lugares (Ana).

Terminamos mencionando una representación que prioriza el cambio personal para mejorar el clima de aprendizaje: yo creo que aunque cambien de país si la gente no quiere estudiar o superarse no lo hará (Daniel).

En la historia del desarrollo del hombre las manifestaciones primitivas fueron emocionales, presidieron a los actos de pensamiento. De manera similar en el desarrollo humano a la génesis del pensamiento antecedieron manifestaciones de intercambio afectivo y en el encuentro de las personas la reciprocidad es

primeramente emocional antes de dar paso a las razones. En este apartado de manera análoga se ha preponderado la necesidad de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje procuren de manera inicial, confianza en los actores educativos, y promuevan antes que todo, el interés por aprender. Los resultados de la investigación permiten reflexionar sobre la necesidad de avanzar mucho para que los docentes propicien condiciones que hagan posible el intercambio del conocimiento.

Las representaciones estudiantiles reclaman atención para que los docentes los escuchen, para que los traten de una mejor manera, para que los docentes y autoridades se preocupen por lo que piensan y sienten. Los estudiantes proponen que el autoritarismo sea reemplazado por una convivencia democrática, que los favoritismos den lugar a la atención de la diversidad, para que en lugar de desmotivarlos fomenten en ellos el entusiasmo por su formación como profesionales y como sujetos, también consideran necesario que los profesores vinculen las cosas de la escuela con las de la sociedad. A través del apartado sobresalen jerarquías y categorías de las necesidades de los estudiantes. En vez de un recuento de ellas, se considera que cada una de las representaciones tiene suma importancia, porque para ellos el mundo educativo es así. A veces no pueden establecerse jerarquías porque cada representación es importante, no se puede comparar con otra, simplemente es diferente, y no es válido asumir que alguna ocupe algún lugar jerárquico. Lo que para un alumno es crucial, para otro no lo es. En los siguientes apartados se recuperan datos del presente tema para vincularlos con los demás resultados, como lo será en el siguiente tema de las funciones que los estudiantes suponen que habrán de desarrollar tanto los docentes como ellos mismos.

b) Los actores: profesores y estudiantes

Las representaciones sobre la función de los profesores

La imagen social de los docentes

Las funciones que la sociedad espera de la profesión docente

La función docente como transmisor

La función docente como modelo

La función como profesional

La función como trabajador asalariado y obrero

¿Cumplen los profesores con las expectativas sociales de la actividad docente? Sí cumplen ¿a qué suponen que se debe?

¿Te gustaría ser docentes? ¿por qué?

¿Qué función y estilo emplearías si fueras docente?

La función de los alumnos como estudiantes

¿Qué espera la sociedad de tí como estudiante?

Para tí, ¿cuál es la función de ser estudiante?

La función del estudiante desde la psicología conductista

La función del alumno desde la psicología humanista

La función del estudiante desde la psicología cognitiva

La función del estudiante desde la psicología sociocultural

La función del estudiante desde el constructivismo

¿Cómo has sido como estudiante?

¿Qué obstáculos te impiden cumplir con tu función de estudiante?

Desde el interior de la institución

Problemas personales

Desde fuera de la institución

**¿Por qué te gusta asistir a la escuela?
"Porque faltan mucho los profesores"**

Alumno de secundaria.

Actualmente se supone que los principales actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje son los profesores y los estudiantes. Sin embargo, no basta referirse tan sólo a las cuestiones pedagógicas de los actores, en la actualidad ya no es exacto referirse exclusivamente a profesores y alumnos para entender los procesos educativos. Es necesario contextualizar a los protagonistas con la institución educativa, y tomar en cuenta el estrato social y económico de donde proceden profesores y alumnos, así como las determinaciones de otros actores que pertenecen a la sociedad en su conjunto. Con esta orientación, el análisis de las representaciones pedagógicas de los estudiantes sobre la función de los docentes y de sí mismos como estudiantes, tiene referentes hacia lo institucional, y también hacia algunos elementos de la sociedad en la que está inmersa.

Analizar las representaciones de los estudiantes con relación a la función que desarrollan o deben desarrollar los profesores, nos permitirá conocer el papel que le asignan a los profesores, y la manera como identifican el trabajo docente. También, al analizar las representaciones que tienen los estudiantes sobre ellos mismos como aprendices, como a su función que suponen deben desarrollar como estudiantes, tendremos una idea de cómo se conciben ellos mismos en su función de aprendices, y cómo se han comprometido en ella. En este apartado intentamos, desde las representaciones de los estudiantes, identificar las configuraciones que han construido tanto sobre la práctica o función de los docentes como la de ellos mismos en cuanto aprendices.

Primero, con relación al docente analizamos representaciones pedagógicas de los estudiantes con base en los siguientes interrogantes: ¿Qué imagen consideras que la sociedad se ha formado sobre los profesores? ¿Qué espera la sociedad en su conjunto de los profesores? ¿La sociedad cree que los profesores han cumplido con su responsabilidad? Además, preguntamos a los estudiantes qué tipo de práctica y función ejercerían en el caso de que ellos fueran docentes.

Segundo, en cuanto a las representaciones de los alumnos sobre su función como aprendices analizaremos las respuestas a las preguntas: ¿Para ti qué significa ser estudiante? ¿Cómo ha sido tu comportamiento como estudiante? ¿Qué espera la sociedad de ti como estudiante? y finalmente ¿Cuáles son los mayores obstáculos, tanto institucionales como sociales, que has tenido para cumplir con tu función de aprendiz?

Las representaciones sobre la función de los profesores

La imagen social de los docentes

Las representaciones pedagógicas de los estudiantes, son en cierto sentido un reflejo que han construido acerca de la realidad de la docencia. Un reflejo, sobre todo cuando no se reflexiona ni se analiza críticamente los datos que cada uno obtiene en el contexto social del que forma parte. La construcción de imágenes, teorías y valores tiene diferentes fuentes de procedencia: la **familia**, la escuela, las políticas educativas y los **medios** de comunicación masivos. La televisión, por ejemplo, se encarga de proyectar cierta práctica educativa *ideal y angelical* a través de sus programas. El cine exhibe también imágenes sobre cómo considera que es o debería ser la función docente, y entre otros medios, la prensa a través de noticias y comentarios difunde imágenes del trabajo docente. La fuente de las representaciones también surge de los discursos y prescripciones de quienes dirigen la **política educativa** del país. No podemos soslayar las sugerencias, o incluso preceptos que se hacen desde **organismos internacionales**, porque también contribuyen a la formación de una imagen del trabajo docente y de cómo debería ser.

Núñez y Loscertales (1994), realizaron un estudio sobre la *imagen docente* que el **cine** promueve. Con base en la psicología social de las representaciones consideraron que el retrato que se perfila del docente son constructos hipotéticos que se refieren a una serie de conceptos que se suponen presentes en el cuerpo social. Así las imágenes que ofrece el cine, corresponden *al sí mismo del espejo* laboral que sobre ellos tiene la sociedad. Las autoras observaron 210 películas con protagonistas docentes, y basándose en la técnica del *análisis de contenido* estudiaron el reflejo social que presentan las películas acerca de la realidad de la función docente y de su mundo profesional. Estadísticamente los temas que resultaron con mayor jerarquía fueron: las bases filosóficas de la educación; los objetivos de la formación humana; la profesionalidad y "carisma"; que el alumnado no es adecuadamente estimulado; tabúes sobre la vida académica (especialmente sexuales); la inadaptación y el fracaso escolar; la enseñanza tradicional y la enseñanza renovada; los traumas sociales, y temas relacionados con el racismo, marginación y pobreza. Como vemos los tres primeros temas que difunde el cine son funciones ideales que invitan a que los docentes tengan necesidad de sustentar con bases filosóficas su actuación docente; que orienten la educación hacia la formación humana, y también cuando el cine difunde la imagen de un docente *profesional y carismático*, suponemos que son mensajes con demandas y expectativas que están presentes en la sociedad en su conjunto. Aunque el cine privilegia valores y éxitos de los profesores, aun así, permite ver al docente como una persona que pertenece a una sociedad concreta. El cine puede manifestar que el profesor es un tirano, un déspota y alguien que no deja que piensen los alumnos, cómo sería el caso de la película *Pink Floyd: the wall...*

La **prensa** escrita también es un vehículo normal de expresión donde queda reflejado un modelo moral ideal y en donde se apoya una identificación del profesor con la filosofía de una sociedad particular. Es una visión que a la vez se usa para valorar el trabajo docente. Así se habla del buen o mal profesor, de los errores que comete y de lo que la sociedad le demanda. Núñez (1999), considera, con base en los resultados sobre la imagen social que refleja la prensa de la actividad del profesor, que toda la personalidad del docente queda teñida, delimitada o que al menos puede ser una llamada de atención sobre su actividad. También puede convertirse en una presión fuerte para que los docentes se adapten a esas imágenes que valora la sociedad a través de la prensa. Los medios de comunicación masiva pueden manifestar cuáles son las preocupaciones más importantes que la sociedad demanda a la actividad docente. De alguna manera se le encarga al sistema educativo para que lo solucione. Éste a su vez le encomendará al docente que lo solucione con la idea implícita de que se le pedirá cuenta de ello. Sería interesante averiguar cómo la imagen docente que promueve la prensa nacional impacta en la población. Sin duda se crea una imagen distorsionada de la función docente cuanto la prensa describe la visión parcial y superficial de los hechos. Por ejemplo, en la prensa nacional, el caso de La Jornada, aunque tiene publicaciones sobre cuestiones educativas y culturales, *la jornada de en medio*, y periódicas como *Los lunes en la ciencia*, o artículos de fondo como el *observatorio ciudadano de la educación*, también divulga comentarios de quienes dirigen la política educativa del país, junto a noticias de acciones "poco favorables" de los profesores y de hechos perniciosos y desventajosos de las cuestiones escolares del país.

La **sociedad** actual es muy sensible a la evaluación de los profesionales que la integran (médicos, jueces, abogados, periodistas, y otros). La comunidad es capaz de poner en marcha mecanismos para valorar, atacando o defendiendo a las personas que trabajan en ella. Hay determinados papeles profesionales con gran significación social, el trabajo del profesor es uno de ellos. En su conjunto, la sociedad va elaborando una serie de estereotipos sobre lo que espera de los profesores y de los estudiantes. Esas imágenes fijas e inmutables, dicen Núñez y Loscertales (1994), son contenidos cognitivos (representaciones), que se basan siempre en algunos datos reales que son los que dan consistencia a las creencias que desencadenan. Los estereotipos tienen la función de reforzar y confirmar los valores que sustenta la ideología dominante o al menos la más fuertemente presente en el grupo. Como veremos en el análisis de las representaciones de los estudiantes, éstos *piensan* la práctica educativa, en parte, gracias a la cultura que la sociedad promueve a través del cine, la prensa, y de las opiniones de los encargados de orientar las políticas educativas. *El gusto de aprender*, dice un estudiante, *es responsabilidad de toda la sociedad y de los medios de comunicación (Anabel)*.

Las funciones que la sociedad espera de la profesión docente

Se han agrupado las representaciones en funciones como transmisor, modelo, profesional y como trabajador.

- La función docente como transmisor

Una estudiante menciona que la sociedad espera que los profesores *pasen de generación en generación los conocimientos necesarios para poder valernos por nosotros mismos en la vida (Juana)*. Desde Durkheim, (siglo XIX), el profesor ya era considerado como el representante de la sociedad, a quien le confería la misión de incorporar a sus nuevos miembros al mundo de los adultos. Anteriormente ya hemos analizado las derivaciones negativas de esta visión de la actividad docente. La misma alumna continúa expresando: *pero esa transmisión de conocimientos es de forma lineal y no esperan que nos formen como personas pensantes, que analicen, que critiquen la realidad social (Juana)*. Para la estudiante la visión social que se tiene del profesor está lejos de una actividad docente que propicie el pensamiento crítico en los estudiantes. Otro alumno manifiesta que: *la institución cuida de que los maestros sólo den lo que el gobierno quiere (Pedro)*. Para él la imagen de la función social que se tiene de los profesores sigue siendo la que propuso Durkheim, en el sentido de que el Estado cuida reproducir sólo los valores que le convienen. Con esta misma orientación, una alumna manifiesta: *creo que los profesores hacen lo mejor que pueden y se esfuerzan por cumplir lo que la sociedad espera de ellos, adaptar a los alumnos (Gloria)*.

- La función del profesor como un modelo

La práctica docente durante muchos siglos proyectó una identidad profesional con base en una visión religiosa, como un *modelo ideal* y cercana a una tipificación mítica, como si los profesores fueran *prototipos de hombres*. Según **Díaz Barriga e Inclán** (2001), a mediados del siglo XIX, la imagen social empezó a producir un tránsito de la visión religiosa a una perspectiva profesional. Fue el inicio, dicen los autores, del desmoronamiento de las dos imágenes que se tenían sobre la función docente (la religiosa y la mítica). Comenzaron a emerger dos representaciones sociales de la docencia, la de profesional y la de trabajador. Quizá éstas son las representaciones sociales de la profesión docente que prevalecen y predominan actualmente, sin embargo, todavía desde las representaciones estudiantiles, consideran que la sociedad espera que los docentes sean *modelos*. *La sociedad espera que los profesores sean modelos para los alumnos (Elena)*.

- La función como profesional

Entre las conceptualizaciones de la literatura que definen el trabajo docente como una actividad profesional hay convergencias y divergencias, de tal modo que algunas hacen ver que el docente es un profesional y que se encuentra al nivel de otras profesiones. Por ejemplo **Cleaves** (1985), dice que las profesiones son una ocupación que requiere conocimiento especializado, que implica una capacitación de alto nivel, que hay control sobre su trabajo, que existe un espíritu de servicio y elevadas normas éticas. Sin embargo, no comparte ciertos elementos según la sociología de las profesiones, por lo que es válido preguntarse ¿hasta dónde la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones? Por ejemplo, cuando la sociología de las profesiones, menciona que una profesión consolidada es aquella que pueda aumentar su influencia política en la sociedad, su estatus social y su nivel económico. Dificilmente la profesión docente reúne cabalmente estas características. Basta hacer un estudio de estratificación social y se verá la clasificación desigual negativa del quehacer docente con relación a otras profesiones. Ya **Gómez** (1983), mencionaba la necesidad de incluir elementos sociales en la definición de la profesión docente. Para él, es un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural. Es preciso añadir la apreciación que hacen **Díaz Barriga e Inclán** (2001), que no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño (cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas) por todo lo cual recibe un salario.

En las representaciones de los estudiantes hay creencias en el sentido de que la sociedad espera que el trabajo docente sea realizado de manera profesional. Son imágenes que reflejan la necesidad de que los docentes cuenten con conocimiento y habilidades especializadas (estrategias y métodos adecuados para la enseñanza; promotor del aprendizaje), una capacitación y normas éticas.

Ejemplo de ello son las siguientes representaciones donde la sociedad espera según los estudiantes, **que los profesores enseñen.**

Que impartan conocimiento usando estrategias adecuadas (María).

Que enseñen todo lo que sea posible con los métodos adecuados (Juan).

Que se te enseñe todo acerca de la vida (Isabel).

Expresan la creencia de que los profesores dominan estrategias y que las usan de manera pertinente; que cumplen su labor con habilidad en el empleo de métodos; y que cuentan con dominio total del conocimiento en todos los aspectos.

El profesor es considerado como alguien que propicie el aprendizaje: *la sociedad espera que el profesor sea promotor del aprendizaje (Raúl).*

Como alguien que propicia el aprendizaje (Evelia).

(Como quien hace posible) ... que los estudiantes aprendan los conocimientos científicos (Ana).

La sociedad espera, según los estudiantes, que la actividad profesional del docente se oriente hacia **una educación pragmática y utilitarista**. Es una función que responde al contexto neoliberal de nuestro país. Parecen indicar que los docentes no *deben perder tiempo* en la enseñanza y aprendizaje de valores, en el enriquecimiento de los alumnos como personas, sino prepararlos para que estén al servicio de quienes detentan la economía del país.

La sociedad espera que los docentes *formen alumnos de tal manera que seamos útiles para la sociedad (Yolanda)*.

Que enseñen cosas útiles a la vida real y no fantasías (Erika).

Que los alumnos aprendan mucho y sean útiles a la sociedad (Daniel).

Que enseñen a sus hijos los conocimientos para salir adelante en la competencia laboral, para que tengan un buen sueldo (Edith).

Que imparta conocimientos para crear profesionistas (Dario).

De manera más crítica se menciona: *que produzcan mano de obra, que dejen a un lado la política, que no les enseñen a los alumnos a pensar sólo a reaccionar como buenas ratas de laboratorio (Sandra)*.

Otros ejemplos de cómo el contexto económico, social y cultural interviene en la conceptualización de las profesiones, se manifiestan cuando las expectativas sociales desde un entorno con necesidades económicas de desempleo y pobreza, esperan que los docentes hagan lo posible para que los estudiantes al egresar puedan sobrevivir. En este sentido los estudiantes opinan que: *la sociedad sólo espera que preparen a los alumnos en el saber un área del conocimiento, para su supervivencia (Lidia)*; *que los profesores enseñen las herramientas necesarias para poder sobrevivir ante las circunstancias que les esperan en un futuro (Dana)*.

Pero son expectativas que no se cumplen. Ningún estudiante manifiesta que los profesores dirijan los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia cómo reaccionar ante la incertidumbre o qué acciones tomar ante lo imprevisto.

Los estudiantes también tienen la creencia de que la sociedad espera que el profesional docente **eduke** y lo haga de manera excelente. La riqueza etimológica de educar (*educere, educare*), es enorme. Quiere decir *obtener lo mejor de alguien, hacer crecer al otro (Siliceo, 1997)*. Algunos ejemplos de expectativas formidables del trabajo docente, son las siguientes.

Que el profesor eduke de excelente manera al futuro de México (Evelia).

Que eduquen a un pueblo que no tiene la voluntad de ser educado (Mariela).

Espera que den una buena educación de calidad (Pedro).

Los alumnos suponen que la sociedad asigna al profesor la función de **educar en valores**. En las representaciones también se observa una crítica a la sociedad porque éste se ha desligado de la responsabilidad de educar en valores y le deja todo el compromiso a la escuela:

... además, se espera que (los profesores) eduquen en valores, pero la sociedad deja que toda la responsabilidad caiga sobre ellos y olvidan que el buen desarrollo del individuo también depende de otros ámbitos, el familiar, el económico, el político (Sol).

Tiene el encargo (el profesor), de formar hombres responsables del futuro desarrollo del país (Sol).

De manera implícita (la sociedad espera) que los alumnos sean educados en valores, es decir, que cubran aquello que le corresponde a la familia (Ana).

La sociedad espera que los profesores, sean como otros padres, y cuando no hacemos las cosas bien, es culpa siempre del maestro....creo que es un compromiso de ambos (Paola).

Los estudiantes suponen que la sociedad exige que los profesores formen en valores, pero además indican que no es una labor que deba hacer en solitario el profesor. La familia, mencionan, espera que los profesores suplan lo que les corresponde hacer. En el mismo sentido dicen **Loscertales y Núñez (2002)**, que hay cada vez mayor exigencia sobre el profesor motivada en parte por el progresivo déficit que la propia institución familiar crea. **El profesor se ve obligado a suplir las deficiencias de una sociedad cada vez menos comprometida a la hora de educar.** Desde el nivel familiar se antoja difícil que de manera generalizada apoyen la formación en valores, cuando ella misma está inmersa en situaciones de violencia. Las estadísticas sobre violencia informan que es más peligroso el hogar que la calle. En el hogar hay más violencia. Estamos quizá ante una sociedad que cada vez demanda más y aporta menos.

Es interesante pero desalentador, el que hayamos encontrado sólo dos menciones al supuesto que la sociedad espere que los profesores realicen *funciones profesionales*, que para nosotros son prioritarias.

La sociedad espera que los profesores nos formen como personas críticas y responsables, que nos hablen de las necesidades sociales y políticas, y que seamos una gente activa (Arturo).

Además de darnos conocimientos, que se nos enseñe cómo poder ser felices y ver siempre el lado óptimo de las circunstancias (Dana).

- La función como trabajador asalariado y obrero

Para **Díaz Barriga e Inclán (2001)**, esta función corresponde a la imagen de un asalariado y burocratizado. Lo más grave, dicen, es cuando el docente ha internalizado esta función de empleado y siente que debe cumplir su trabajo con el mínimo esfuerzo porque puede tener un comportamiento rutinario en las obligaciones contractuales que se le asignan. Pero desde un punto de vista contrapuesto, consideramos que la imagen de *profesor trabajador*, también se refiere al reconocimiento de las condiciones concretas de existencia de los profesores. La sociedad espera mucho del profesor y se olvida que es también un trabajador. Al igual a otros asalariados realiza paros, plantones, mítines, marchas, huelgas, con la intención de mejorar sus condiciones salariales, de infraestructura, de seguridad y permanencia en el trabajo, y entre otros, para lograr un ambiente más humano y saludable en la práctica cotidiana. Las representaciones estudiantiles que aquí ejemplificamos pueden en cierta forma explicar por qué el docente no necesariamente cumple con las actividades que le asigna la imagen de *profesor profesional*. Lo más destacado y llamativo que se

advierte en una primera aproximación, es una serie de fuertes contrastes entre una idealización elevada y poética (*el profesor es un ser todo poderoso, tiene una fórmula mágica*), y la más dura visión de la realidad cotidiana de "una simple profesión que no se respeta ni valora" y que tropieza con todas las dificultades de un *trabajador*.

Representaciones que suponen idealización

La sociedad sigue con la idea de que el profesor tiene que ser un todo poderoso. Difícilmente el profesor puede llenar esas expectativas sociales, pero no por falta de conocimiento, sino por la expectativa irreal de ello, son humanos y también tienen deficiencias (Sofía).

Creo que a veces se pide demasiado a los profesores, porque se les deja toda la carga de la enseñanza, como si pudieran tener una fórmula mágica... (Catalina).

(La sociedad espera) demasiado de los profesores, se les pide demasiado, se les coloca en una jerarquía alta o suprahumana de total sabiduría y poder, lo cual es mentira ya que son sólo humanos... (Armando).

Y de manera contrapuesta encontramos representaciones que suponen condiciones laborales, desde su condición de trabajador. *No todos cumplen* (lo que la sociedad espera), *debido a que las condiciones con que trabajan no cuentan con apoyo necesario, y (además), tienen un pobre sueldo (Sol).*

Desde la década de los ochenta, menciona la **UNESCO** (1998), se inició un gran deterioro de la condición de los docentes como consecuencia de las limitaciones económicas, de la poca prioridad dada a la educación y de la ampliación de la cobertura escolar. La calidad de la educación se resintió y los maestros pasaron a una situación socioeconómica muy precaria que influyó en su motivación y rendimiento profesional, lo que les creó una imagen bastante negativa y algunos sectores los responsabilizaron por el deterioro educativo.

A los profesores siempre se les ha cargado toda la responsabilidad de formar individuos (Anabel).

Creo que no se alcanzan las expectativas de la sociedad, son muy altas... (Dana).

... y encima, les echan la culpa de todos nuestros males. Actualmente son pocas las personas que respetan la profesión del profesor y no se vale, porque creo que todavía de que dan su vida en hijos ajenos, se les insulta (Socorro).

Estas y otras situaciones de desvalorización de la labor docente han nutrido los estudios sobre el *malestar docente*. Por ejemplo Esteve (1994), relata los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de condiciones sociales en donde ejerce la docencia; el trabajo de **Fierro** (1993), menciona *ciclos de acción* en los docentes, tales como conductas repetitivas, las estereotipias, las reacciones neuróticas, ciertas conductas de evitación, entre otros; la investigación de **Amiel-Lebigre y Pichot**, (1980), hace referencia a la psicopatología del malestar de los enseñantes (sentimientos de desconcierto e insatisfacción, situaciones conflictivas, inhibición, deseos de abandonar la docencia, ausentismo laboral, agotamiento, estrés, ansiedad, depresión). En el ámbito nacional, **Díaz Barriga** (1993), puntualiza que los docentes viven con insatisfacción su condición laboral y profesional, no

necesariamente por cuestiones salariales. Ya en países como Suecia, Alemania, Francia y en el Reino Unido, la administración es incapaz de reclutar cada año el mínimo de profesores necesarios. Los bajos sueldos, el progresivo desprestigio social y los problemas de salud que acarrea una profesión donde los esfuerzos no son reconocidos, pueden ser motivos suficientes para optar por otras profesiones (Cid, 2002). Las representaciones de nuestros participantes expresan opiniones similares.

Creo que no le dan el lugar que merecen, porque si fuera lo contrario no trabajarían en condiciones deprimentes... si fuera lo contrario sus sueldos serían mayores y serían personas respetables en donde se pararan (Mariana).

(No se cumple con la función docente profesional), porque estamos en una etapa en donde se finge que se le paga al profesor, en donde el profesor finge en enseñar y el alumno finge aprender (Erika).

No cumplen debido a la presión social y económica, las condiciones de pago poco favorecen a los docentes (Elena).

Los profesores expresa Cid (2002), son al mismo tiempo culpables, les falta de capacitación y compromiso, y víctimas ante problemas. No se valora el esfuerzo, en cambio los errores son llevados a límites insospechados.

Desde la **institución** educativa también se les exige sin darles condiciones favorables. Se prepondera más la función de *trabajador*, que la posibilidad de ejercer la *función profesional*. Los estudiantes mencionan, por ejemplo que:

la institución exige que formen a muchos alumnos, los grupos son numerosos (Elena).

En ocasiones no cumple, porque atienden grupos de más de 30 personas... no tienen oportunidad de utilizar recursos audiovisuales por obstáculos administrativos. Mis profesores han tenido que buscar otro empleo como docente, tienen dos trabajos y demasiados alumnos... esto lo atribuyo a la paga pobre que les dan y que no les cubre las necesidades personales (Edith).

Las representaciones de los estudiantes también se dirigen hacia quienes tienen el encargo de diseñar y conducir las políticas educativas. *Hay muchas críticas de la sociedad porque no ocurre la enseñanza... quizá porque a la escuela le dejan todo y nada al gobierno (Isabel).* Para el Estado, supuestamente la educación es un elemento clave para el desarrollo del país y condición para el cambio. Son preocupaciones que anuncian los encargados de la política educativa, pero sólo son actos de gobierno que se reducen al discurso oficial.

La siguiente representación es un ejemplo de cómo imaginan que la institución y el Estado dirigirían su acción contra profesores que se salgan del *orden* y de la reproducción: *a los que se salen de este marco -producir mano de obra, dejar a un lado la política y que no se enseñe a los alumnos a pensar, sólo a reaccionar como buenas ratas de laboratorio- se los tachan de alborotadores, grilleros... (Sandra).*

¿Cumplen los profesores con las expectativas sociales de la actividad docente? Si cumplen ¿a qué suponen que se debe?

La sociedad exige demasiado a los profesores o al menos espera que cumplan funciones ideales que les demandan. La realidad es que no siempre se desempeñan prácticas docentes valiosas. Las razones de que así suceda son varias. Se acaban de mencionar representaciones estudiantiles que manifiestan que las autoridades educativas *no les dan el lugar que merecen*, que las cuestiones contextuales (económicas, psicológicas, estresantes, sociales), no siempre favorecen la práctica profesional docente. Desgraciadamente, según los estudiantes, el problema surge también de los mismos profesores. Éstos no cumplen su trabajo debido a que asumen actitudes negativas. El *locus* de control no es ni interno ni externo.

Muchos sí cumplen, otros ni siquiera cumplen las expectativas, carecen de conocimiento necesario, de la motivación... quizá se equivocaron de vocación (Lidia).

... pero el problema no es solo de la sociedad, sino también de profesores corruptos que echan abajo la imagen de ser profesor, y dejan de ser representantes de la sociedad (Mariana).

Algunos profesores no cumplen con lo que se espera de ellos, no asisten por razones injustificadas a impartir sus clases, dan clases pésimas y aburridas... me parece que se debe a una falta de compromiso personal y hacia los alumnos (Humberto).

Algunos no cumplen, se debe, tal vez debido al desinterés en su profesión, en sus alumnos y en lo que la sociedad necesita (Gerardo).

No siempre cumplen, tal vez por falta de competencia o gusto por enseñar (Juan).

Pocos profesores cumplen, por muchos motivos, la falta de preparación, porque ellos mismos no saben lo que significa la docencia (Elena).

Los profesores no reflexionan sobre su trabajo... sólo unos cuantos cumplen, debido a que pocos tienen noción clara sobre lo que implica la formación de los estudiantes, yo creo que otros ni siquiera han reflexionado en ello (Yolanda).

Creo que si los profesores reflexionan, se darán cuenta que escasamente cumplen en su trabajo como docentes (Dionicio).

A las condiciones contextuales y de actitud docente, mencionan que tampoco se cumple con la labor educativa por la escasa colaboración de ellos mismos.

Otro aspecto que limita, es que los alumnos no son participativos, no están motivados, ven la escuela como algo tedioso y sin encontrarle sentido (Ana).

... hay mucha apatía en los alumnos (Evelia).

Los alumnos limitan sus representaciones sobre los docentes a la imagen que les ofrecen sus experiencias y a aquello que la sociedad logra internalizarles. Algunos estudiantes reflexionan y critican las imágenes sociales y, aunque otros no lo hagan, habrá que aceptar que su visión expresa la realidad sobre el quehacer docente, es *su* realidad, aunque no tengan datos suficientes para formarse una idea clara de la multidimensionalidad de la actividad docente en un contexto situado.

Los estudiantes conciben que habrá que revalorizar la imagen del profesor, tanto en lo económico, como en lo social y profesional. Se dan cuenta que el profesor

no puede ser la víctima de todos los pecados de una sociedad cada vez más materialista, donde la familia como núcleo principal de educación escasamente la ejerce, donde las influencias nocivas externas cobran cada vez un peso mayor. Sabemos, dice Cid (2002), que el sistema escolar no es reproductor de desigualdades, es la sociedad la que hipócritamente pretende que solucionen otros, lo que ella misma crea y mantiene.

Diferentes factores han contribuido a la baja consideración social de la función docente: cada vez tienen mayores exigencias, problemas nuevos, críticas permanentes y los sueldos se siguen deteriorando. Una sociedad que establece el estatus social en virtud del nivel de ingresos, paradójicamente suele molestarse cuando los docentes hacen paros, huelgas, con la intención las más de las veces, de mejorar sus condiciones económicas. La vocación docente, dice Cid (2002), es una profesión discutida, a la que muchos califican como reducto de fracasados, de personas que no pudieron realizar otros estudios, que no lograron encontrar trabajo para ejercer la profesión universitaria o se quedaron desempleados. Parecería que sólo los desesperados, continúa diciendo el autor pueden mostrar un tipo de interés en la docencia. Es un trabajo que parece habituarse a la imagen social del siguiente supuesto anuncio: *se ofrece trabajo en empresa importante que le reportará un salario insuficiente, baja consideración social, innumerables problemas de salud, y crítica permanente.*

Según la "Internacional de la Educación" (organización sindical que agrupa más de 24 millones de profesores y profesoras de todo el mundo), el 70% del profesorado de todo el mundo vive en o por debajo del umbral de la pobreza. Además de denunciar que los salarios son mediocres, comenta que los docentes han perdido prestigio social, que las condiciones laborales son cada vez más complicadas, y que aumentan las responsabilidades de los docentes. (UNESCO, 1998). Para resarcir esta imagen, la "Internacional de la Educación", instituyó el Día Mundial de los Docentes, el 5 de octubre.

Resultados del presente trabajo permiten ver una disonancia en las representaciones estudiantiles entre las expectativas y demandas que tiene la sociedad, como serían la exigencia de demandas excesivas a la función del docente, y entre lo que suponen sucede en la actividad cotidiana de las aulas. El docente no consigue establecer un balance entre lo que la sociedad espera y lo que puede ofrecer para satisfacerla. Un ejemplo de ello es la exigencia social para la formación de valores. La correspondencia no se da porque sabemos que tanto al *interior* de la escuela como en el *exterior*, en el mundo social más amplio, el docente está sujeto a situaciones que difícilmente puede controlar.

Al *interior* de la escuela, los estudiantes hacen referencia a la desconfianza y falta de apoyo de las autoridades, a la infraestructura obsoleta de las instalaciones, a la falta de apoyos pedagógicos. Incluso, como y se ha reportado, expresan la ausencia de un clima propicio para realizar adecuadamente las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Más bien anuncian la presencia de relaciones violentas entre profesores y estudiantes. Las condiciones laborales de los

profesores en cuanto a promociones y salarios, la diversificación de la función docente¹¹, e incluso el que algunos profesores no tengan idea de lo que es la docencia, son obstáculos que hacen difícil que el profesor cumpla con las exigencias de la sociedad. El énfasis se orienta en la adaptación de las profesiones a las demandas económicas del sector productivo, en detrimento de la propia formación de los estudiantes como *sujetos*, como seres humanos que tienen o podrían tener proyectos personales más allá de los profesionales. Hoy, tener una carrera profesional no asegura un estatus social o una determinada retribución económica.

Desde el **exterior** de la escuela, la sociedad demanda a los profesores *formación de valores*, y sabemos que la sociedad en su conjunto es incongruente en sus exigencias, porque mantiene y promueve los actos inmorales y violentos. Gente que representa al gobierno, miente, roba; miembros de los cuerpos encargados de hacer cumplir las normas y leyes (ejército, policía municipales, estatales y federales) están asociados con la delincuencia y el narcotráfico; gente que pertenece al sector económico de más altos ingresos, como los banqueros, también delinquen. Estos elementos hacen imposible que el profesor de manera aislada cumpla con lo que la sociedad le exige. Estos podrían ser algunos aspectos que los estudiantes solicitan que sus profesores les comenten: *que nos hablen de las necesidades sociales y políticas (Arturo)*. Cuando culminen sus estudios profesionales, o aunque no los terminen, van a vivir en un mundo en donde su profesión se desarrolla en una sociedad muy compleja. Ante este panorama surgen varios interrogantes ¿Qué se puede hacer desde la función docente? ¿Cuáles son los límites de la práctica profesional docente? ¿Trabajar como profesor sigue siendo atractivo?

¿Te gustaría ser docente? ¿por qué?

- No les gustaría ser docentes

Cuando preguntamos a los estudiantes si querían ser docentes más del 50 % dijeron que no (25 alumnos). Algunas razones por las que no entrarían a la docencia serían las siguientes: por exigencias de la misma profesión, porque suponen que carecen de ciertas características personales, no creen que tengan vocación y entre otras, porque no tienen conocimientos pedagógicos:

... es una gran **responsabilidad** (Yolanda).

Es una profesión que te pide mucho (Elena).

(Carecen de características personales que suponen deberían tener los profesores): no soy paciente (Humberto).

¹¹ Al margen de las clases, el profesor debe atender labores administrativas, corrección de trabajos y exámenes, programar actividades, orientar a alumnos y atender a los padres, participación en cursos, asistir a reuniones, hacer investigaciones, publicar. A esto se le une el tiempo que consume el interés y dedicación de profesores comprometidos con su profesión, que intentan innovar, crear nuevos materiales, utilizar métodos diferentes a los tradicionales. La falta de tiempo llega incluso a interferir en las relaciones familiares.

Habría que tener mucha paciencia para enseñar (Lizbeth).

No, no creo que tenga vocación (Mariela).

No, eso no es lo mío, creo que debería desarrollar muchas habilidades, no tengo vocación (Anabel).

Indican, además, la carencia de aspectos pedagógicos: *soy muy malo explicando las cosas (Humberto), y para ser un profesor mediocre prefiero dedicarme a otra cosa (Elena).*

Existen representaciones en donde manifiestan que entrarían a la docencia, pero no por una necesidad personal sino para resolver problemas que evidencian en sus enseñantes. Una de ellas manifiesta, como una especie de reto, que ingresaría para recuperar la imagen docente: *si me sigo percatando que los profesores no siguen una manera idónea de enseñar (Sofía)*. Lo más probable es que termine siendo docente, al igual que la siguiente estudiante. *Algunas veces he pensado entrar en la docencia para poder cambiar aspectos negativos de algunos profesores y conducir a los alumnos por el camino del aprendizaje rico en experiencias (María)*. En fin, otro estudiante manifiesta que no sería docente, pero lo sería sólo *si me quedara como última y única opción de trabajo (Antonio)*. Entre otros aspectos, podemos observar que los estudiantes tienen una imagen desvalorizada de la profesión docente, como si incorporarse a la docencia fuera para dar respuesta a la expresión: *aunque sea, voy a trabajar como profesor*. Es una expresión que estima que es un trabajo en el que entra *cualquier* persona.

- Si les gustaría ser docentes

Los supuestos de los estudiantes que manifiestan gusto por ser docentes, fundamentan sus razones en aspectos motivaciones (sería gratificante), sociales (el deseo de compartir), pedagógicos (mejorar técnicas de enseñanza) y psicológicos (ayudar a aprender).

Mencionar que la actividad docente sería gratificante, expresa la imagen de asumir una actitud de disposición a la enseñanza. Expresan una sensación de gusto y complacencia por compartir los conocimientos. Entre los factores que tienen mayor porcentaje para asegurar el rendimiento académico en los estudiantes, ha sido la disposición positiva que asume el profesor (**Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 2002**). Los estudiantes asumen que el profesor es un elemento clave para el aprendizaje de los alumnos, pero a la vez estiman que como profesores compartirían su conocimiento considerando las características personales de los estudiantes. En cierto sentido se evidencia la interacción en los procesos de enseñanza aprendizaje para otorgar un protagonismo compartido entre profesores y alumnos (**Coll y Solé, 2001**). La función docente que ejercerían se enriquecería con el supuesto de que ofrecerían ayuda *para sacarlos adelante*, por medio de las mejores técnicas para optimizar las capacidades de los estudiantes, a través de la reflexión. El deseo e interés por ayudar para que suceda el aprendizaje es uno de los aspectos relevantes que contemplan los resultados de la investigación psicológica y pedagógica para hacer posible el aprendizaje. La propuesta de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo, y el

concepto de andamiaje de Bruner, están implícitos en los supuestos de cómo ejercerían la función docente. Este análisis surge de las representaciones que hacen los estudiantes sobre por qué y cómo ejercerían la docencia.

Por la inquietud y el deseo de ayudar (Alejandro).

Me interesa ayudar a los alumnos por medio de las mejores técnicas, para sacarlos adelante (Inés).

Sí, porque me interesa optimizar sus capacidades (Dana).

Sí me gustaría y lo haría para compartir los conocimientos que poseo (José).

Se me hace gratificante compartir lo que has aprendido con los demás (Gerardo).

Sí me gustaría, sería muy gratificante que tus alumnos aplicaran los conocimientos gracias a tu enseñanza (Isabel).

Para compartir un poco de las reflexiones que no deben faltar en la formación de los nuevos psicólogos (Darío).

Sí, me gusta compartir lo que sé (Gloria).

Sí, porque sería la oportunidad de transmitir los conocimientos y habilidades que otros me han transmitido (Paola).

*A mí me gustaría ser docente porque me gustaría **contribuir** al buen desarrollo psicológico de los individuos que se encuentran en proceso de formación académica porque me parece urgente considerar las características personales y las necesidades sociales para el aprovechamiento de los educandos (Lidia).*

¿Qué función y estilo emplearías si fueras docente?

Enseguida comentamos representaciones de los estudiantes sobre las funciones y actividades que ejercerían como docentes.

- Formarse y actualizarse en conocimientos y valores: *sí me gustaría, pero tengo que prepararme y estudiar mucho, tener conocimientos de pedagogía, ampliar mi criterio (María).*

Mis funciones serían desde el dominio del tema (Ana).

Mis funciones serían el establecerme como una persona ética y comprometida con mi profesión (Catalina).

- Conocer y alentar la riqueza humana de los alumnos: *mi función consistiría en ayudar a construir valores que los llevaran a un crecimiento personal y a ser mejores personas (José).*

Conceptualizaría a mis alumnos como seres creativos, capaces, activos, y asumiría una actitud de guía no de alguien que tiene la verdad absoluta (Sol).

Mi estilo de enseñanza, sería conocerlos, generarles confianza para decirme no entendí sin temor al maestro ni que a los demás se burlen de él... fomentarles valores (Ana).

Para abrirles los ojos sobre la responsabilidad que implica ser un ente social y sobre todo ser un universitario (Sandra).

Mis funciones serían orientar, descubrir habilidades en los alumnos y hacérselas saber, reafirmar sus conocimientos (Gloria).

- Crear un clima agradable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: *lo que más me importaría es infundirles el gusto por el conocimiento y sería con muchas dinámicas, una clase muy activa y con mucha motivación (Erika).*

Con la idea de infundir confianza en los alumnos (José).

Sería algo lleno de estímulos para permitir un aprendizaje óptimo, sería dinámico en constante movimiento (Armando); motivarlos para que vean la educación como algo interesante (Ana).

- Atención y apoyo individual: *lo haría a nivel más individual. Los apoyaría en sus dudas (Anabel).*

Buscaría una opción muy interactiva y personalizada (Evelia).

Sería una enseñanza flexible (María).

Sería una forma muy dinámica de enseñar con la participación de los alumnos (José).

- Una enseñanza y aprendizaje vinculando teoría y práctica: *si lo fuera, intentaría relacionar los conocimientos con el mundo real (Raúl).*

Los pondría en situaciones en las que puedan interactuar y aplicar el conocimiento (Anabel).

Aplicar conocimientos adquiridos, vincular tanto lo teórico como lo práctico (Arturo).

Desarrollar habilidades útiles en la vida cotidiana (José).

Mi estilo sería muy crítico a partir de la situación real del país, la sociedad. Es necesario alejarlos de sus mundos color de rosa y proporcionarles herramientas necesarias para que se enfrenten con la realidad del mundo, con la cruda realidad (Sandra).

- Enseñar a aprender, a pensar, y propiciar una conciencia crítica: *lo principal sería enseñar a pensar, porque no me gustaría que memorizaran sino que comprendan (Andrés).*

Para enseñar a aprender (Armando).

Mis principales tareas serían propiciar un aprendizaje... el estilo de enseñar dependería mucho de la materia que impartiera, creo que tienen exigencias distintas (Gerardo).

Mi función consistiría en ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento...sería crear una conciencia crítica en los alumnos (José).

El establecimiento de estrategias hasta lograr que los alumnos comprendan los temas, enseñarlos a pensar (Ana).

- En cuanto a la evaluación: *tomaría en cuenta todas las actividades que hacen los alumnos para poderlos evaluar, porque nuestros maestros dejan de lado muchas cosas que hacen, pero no valen (María).*

Mi estilo sería comprobar que los conocimientos expuestos son entendidos por los alumnos, ayudarles si no los comprenden, evaluar conforme las habilidades que han adquirido y no conforme a su memoria (Darío).

Darles la manera clara la forma de evaluar, estar abierto a las solicitudes de ayuda de los alumnos (Ana).

La riqueza pedagógica y psicológica de los estudiantes es enorme, grandiosa e impresionante. La función y el estilo que ejercerían como docentes se comparan o superan a lo que proponen algunos especialistas y expertos en las cuestiones de la psicología educativa. **Debesse y Mialaret** (1980: 179), postulan que la función docente, es la de un agente mediador entre los alumnos y los conocimientos que pretende que aprendan. *La mediación es a través de una pericia para crear o recrear situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los alumnos.* Además, expresan que la función del profesor consiste en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares, finalmente indican que el profesor ayuda a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden. **Vermunt y Verloop** (citados en **Coll y Solé**, 2001: 374-375), consideran que cuando la enseñanza tiene un control compartido entre los profesores y los alumnos, la función docente se centraría en determinados procesos psicológicos. En el siguiente cuadro se citan algunos ejemplos.

(Dejamos de lado una columna que se refiere a las funciones docentes con fuerte control del profesor).

Cuadro 1. Funciones docentes y procesos psicológicos del aprendizaje

Procesos psicológicos de aprendizaje	Funciones de la enseñanza, con control compartido: profesores y alumnos
Cognitivos	
Relacionar/estructurar	Presentar y aclarar el contenido. Formular preguntas sobre semejanzas y diferencias entre teorías.
Analizar	Formular preguntas de detalle.
Concretar/aplicar	Solicitar a los alumnos que establezcan relaciones con su propia experiencia. Hacer que los alumnos resuelvan problemas con significados prácticos.
Procesar críticamente	Hacer que los alumnos presenten argumentos, confronten puntos de vista y organicen grupos de discusión.
Afectivos	
Motivarse/formarse expectativas	Crear y promover un clima afectivo. Dar a los alumnos responsabilidad personal de su aprendizaje. Plantear tareas que los alumnos puedan abordar.
Esforzarse	Hacer hablar a los alumnos sobre los resultados de sus procesos de pensamiento.
Hacer atribuciones/juzgarse a uno mismo	Incitar a los alumnos a hacer atribuciones basadas en diagnósticos realistas y a experimentar un nivel elevado de competencia y autoeficacia.
Valorar/apreciar	Subrayar la importancia de la tarea para el logro de las metas personales.
Manejar las emociones	Proporcionar a los alumnos experiencias exitosas y valorarlas.
Metacognitivos	
Orientar/planificar	Regular los procesos de aprendizaje de los alumnos. Activar los conocimientos previos. Ofrecerles la libertad de elegir en relación con los contenidos, los objetivos y las actividades.
Seguir/controlar/diagnosticar	Hacer que los alumnos supervisen mutuamente sus procesos. Hacerles inventar preguntas de examen. Hacerles analizar las causas de las dificultades.
Revisar/ajustar	Animar a los alumnos a buscar soluciones a sus propias dificultades, haciéndoles abordar los problemas en grupo.
Valorar/reflexionar	Hace que los alumnos confeccionen un examen y se lo apliquen mutuamente. Enseñarles a comparar su manera de proceder con los otros compañeros.

La función de los alumnos como estudiantes

¿Qué espera la sociedad de tí como estudiante?

En primer lugar destacamos representaciones de la función de los alumnos con una orientación de **adaptación**. Un estudiante menciona que la sociedad espera que los alumnos se dediquen a estudiar, que se preparen bien, y que eviten *echar relajo: que se vaya a la escuela a estudiar y no a echar relajo (Antonio)*. Tal parece que la sociedad tiene la expectativa, dice otro alumno *que me vuelva una persona mecánica, que aplique todo lo que aprendí, sólo que todo, sin razonar y sin protestar (Sandra)*.

En algunas representaciones se destaca que la formación sea de manera moral a fin de que mantengan una ética profesional. La sociedad, dice un alumno, espera: *que no pierda mis valores de ser humano, que mantenga una ética profesional (Gloria)*. Quizá con base en experiencias que están presentes en la sociedad, supone que ésta espera que no vayan a ser profesionales que esquilmén o utilicen la profesión con la idea de obtener ganancias de manera fraudulenta. La siguiente representación es en el mismo sentido: *que no termine robándoles el escaso dinero que tienen (Andrés)*. La sociedad quiere estar segura de que los futuros profesionales no sean un peligro para ella, por eso espera, dice una alumna: (la sociedad espera) *mi mayor desempeño en lo académico y en lo moral para estar segura de que no soy un peligro, sino un apoyo para la sociedad (Lidia)*. Subyace la idea de que quien tiene conocimientos universitarios abusa de ese poder empleando actitudes prepotentes contra los que menos tienen. Quizá por esto, la sociedad espera que los estudiantes acudan a la escuela para adquirir una ética profesional.

Los resultados que encontramos en este apartado son representaciones que mayoritariamente se orientan a la visión de seres que habrán de prepararse para la vida profesional, para aplicar los conocimientos aprendidos en los sectores económicos de servicios y de producción. Mencionan que la sociedad los concibe como futuros profesionales que habrán de ser *rentables* a la sociedad: *que sirva a la sociedad (Dario)*; *que yo sea útil (Humberto)*; *que me forme de tal manera para serle útil (Yolanda)*.

Los estudiantes suponen que la imagen social que se tiene de ellos es que en ese prepararse, *no debemos desaprovechar la oportunidad que tenemos de estudiar en la universidad (Gerardo)*¹², además, *no debemos desaprovechar los recursos públicos (Isabel)*¹³. Según la imagen social, aprovechar la oportunidad para estudiar no será precisamente para su beneficio personal, ni para sus proyectos

¹² Tienen razón, en nuestro país sólo 19 de cada 100 tiene la oportunidad de cursar estudios universitarios.

¹³ Un análisis de los recursos que el Estado dedica a la educación, evidenciaría lo ridículo que son. Y si lo comparamos con lo que anualmente se regala o los banqueros y al pago de la deuda internacional, evidenciaría lo injusto que son.

de vida, sino para ser *rentables* a la sociedad. En este sentido un estudiante comenta: (la sociedad espera) *primero que aprovechemos la oportunidad que se nos ha brindado, y después que hayamos obtenido los conocimientos necesarios, que los podamos aplicar (Gerardo)*; y otros se expresan de manera similar.

Que me prepare bien para poder ofrecer servicios y ayuda más eficaces (Juan).

Que estudie para que apoye el desarrollo y la economía del país (Dana).

La sociedad espera que (los alumnos), se formen con calidad y apliquen también con calidad los conocimientos (Ignacio).

Que me dedique a estudiar y cuando salga como profesional, le sirva con calidad (Armando).

Que me esfuerce por adquirir conocimientos de calidad, y que además en un futuro, pueda poner esos conocimientos en práctica (María).

Que uno como profesional contribuya a la solución de las necesidades de la población (Pedro).

Que sea un profesional que realmente demuestre en la práctica lo que he aprendido durante tantos años de estudio y cubra sus necesidades (Raúl).

Que aproveche los conocimientos que me están dando y que desarrolle habilidades necesarias para incorporarme a un trabajo ofreciendo un servicio de calidad (Sol).

Que aproveche lo que en la escuela me enseñan... que utilice mis conocimientos para resolver problemas sociales (Ana).

Los participantes de la investigación atribuyen de manera general perspectivas diferentes al papel que ellos deben desarrollar como estudiantes. Desde la sociedad, como se viene relatando, suponen que su función consiste en prepararse *sin echar relajo*, y formarse como profesionales para aplicar los conocimientos para ser útiles a la sociedad. Es una visión que reduce su futuro al de un trabajador disponible para ingresar al mundo del empleo. En cambio, ellos perciben su función, no sólo como futuros trabajadores (profesionistas), sino, además, como sujetos que asisten a la escuela para formarse como personas. Esta posición se había comentado cuando indicaban que el desarrollo como personas es uno de los motivos por los que permanecen estudiando. Más adelante también se hará presente esta representación.

Antes de concluir este apartado sobre el tema de lo que la sociedad espera de los estudiantes, es preciso mencionar representaciones de desprecio y deslegitimación que suponen se les atribuye. Manifiestan que la sociedad espera poco de los alumnos de las escuelas públicas: *supongo que la sociedad espera poco de mí. Ve que somos muy revoltosos los de las escuelas públicas, pero habré de cambiar las expectativas que tiene la sociedad de nosotros (Mariana)*. Todos sabemos que gente del mundo empresarial y de algunos medios de comunicación desvalorizan a los profesionales egresados de instituciones públicas mediante campañas de desprestigio. Un ejemplo de ello, es cuando las empresas evitan contratar a egresados de instituciones públicas. Es un reto para los estudiantes que culminan una carrera profesional en las instituciones públicas, opina un alumno, *demostrar que los egresados de la UNAM tenemos mucho que dar y mucho que hacer (Daniel)*. Quizá ante la situación de nuestra economía de crisis, ante la falta de empleo, ante el descrédito de las instituciones públicas, algunas representaciones estudiantiles traten de cumplir con las expectativas de su mundo social más próximo, su familia. Un estudiante expresa: *más que la sociedad en general, mi familia espera mucho de mí, que sea un ejemplo y apoyo*

económico en el futuro (Elena). Otro de manera similar expresa: *bueno, no tanto la sociedad si no las personas más apegadas a mi... esperan que se creativo, participativo, trabajador, responsable para que así pueda responderles (Arturo).* Finalmente otro comenta que: *al menos la gente que me conoce y mi familia espera que algún día ejerza y que sea benéfico para ellos (Anabel).* Son expresiones que también se vinculan con los motivos por los cuales aun permanecen estudiando y que analizamos en el Capítulo anterior.

Para ti, ¿cuál es la función de ser estudiante?

El cúmulo de conocimientos que se han generado desde la psicología educativa se ha agrupado en diferentes *escuelas* o paradigmas, de lo que resultan visiones diferentes, incluso contrapuestas, de la función que los estudiantes deben realizar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En las maneras como los estudiantes definen sus funciones como aprendices encontramos que comparten características propias de diferentes *paradigmas* de la psicología educativa. Las representaciones que los alumnos han construido sobre el significado de ser *estudiante*, se ha agrupado en torno a lo que para ciertos *paradigmas* de la psicología educativa (conductual, cognitivo, humanista, sociocultural y constructivista), significa ser estudiante.

- La función del estudiante desde la psicología conductista

Los estudiantes de nuestra investigación han experimentado a través de su historia académica, diversas formas de cómo los profesores los significan. Un ejemplo, es el caso de profesores que mantienen la concepción de un alumno ideal, en el que los aprendices deben ser *tranquilos* y deben *portarse* bien. Por un lado, un aula constituida por este tipo de alumnos es una prueba viva de que el profesor realiza correctamente su trabajo, y por otro, ciertos alumnos actuarán bajo estas determinaciones, porque les ayuda a mantener sus propios niveles de autoestima (Rogers, C. 1994a). La participación de los estudiantes en el aprendizaje se reduce a responder de manera puntual, a través de reforzamientos, a los contenidos que el profesor enseña. Esta es una de las formas en que el conductismo estima que debe ser la función de los alumnos. De manera crítica **Winett y Winkler** (1972), señalan que implícitamente se privilegia la concepción de un alumno *bien portado*. Según **Hernández** (1998), se fomenta la función del alumno orientada hacia la docilidad y al respeto a lo establecido. Es significativo que ninguno de los estudiantes representó su función desde esta visión psicológica, a pesar de que hasta hoy, pertenecen a una carrera en donde el programa oficial es esencialmente conductista, más bien, consideran que es una imagen que la sociedad fomenta. Recordemos que un estudiante mencionaba que: *la sociedad espera que me vuelva una persona mecánica, que aplique todo lo que aprendí, sólo que todo, sin razonar y sin protestar.* Anteriormente esta alumna ya se había referido de manera más puntual sobre lo que la sociedad espera que los profesores obtengan de los estudiantes: *producir mano de obra,*

que dejen a un lado la política, que no les enseñen a los alumnos a pensar solo a reaccionar como buenas ratas de laboratorio (Sandra).

- La función del alumno desde la psicología humanista

Hernández (1998), retoma a **Hamachek** (1987) y a **Kirschenbaum** (1978), para indicar que desde esta orientación psicológica el estudiante es considerado como un ser individual, único y diferente a los demás, que al profesor le corresponde respetar dicha singularidad e incluso potenciarla y que los estudiantes no son seres que participan exclusivamente de manera cognitiva, sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De hecho, habrán de ser considerados como personas totales. **Rogers** (1978), añade que la orientación humanista concibe que los estudiantes son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. Una parte considerable de las representaciones de los estudiantes convergen con estos principios. El 47.5%, considera que ser estudiantes es una oportunidad para desarrollarse como seres humanos. Ejemplo de ello es cuando mencionan que:

- Es un privilegio: *el poder desarrollarme como un mejor ser humano, para mi es un gran privilegio (Daniel).*

Es un privilegio ya que no todos tienen esa oportunidad tan grande de estar en la máxima casa de estudios que es la UNAM (Francisco).

- Es una responsabilidad, es un orgullo, es un compromiso: *el ser estudiante te da una serie de responsabilidades que en un principio son implantadas por los padres, pero con el paso del tiempo tú mismo las vas asimilando y te das cuenta que son por un bien personal (Inés).*

Significa un orgullo, una responsabilidad enorme conmigo misma, satisfacción. Un compromiso personal (Mariela).

Ser estudiante significa un compromiso enorme de mostrar que la educación en nuestro país sirve de algo y que es necesaria para labrar un futuro (Mariana).

Responsabilidad y crecimiento tanto personal como familiar (Armando).

Ser estudiante implica el hecho de tener compromisos contigo mismo (Lizbeth).

- Es una experiencia enriquecedora: *es una experiencia enriquecedora, grata y satisfactoria porque todos los días me da la posibilidad de aprender algo nuevo y de mejorar como ser humano (Sol).*

Si el ser estudiante es un privilegio, una oportunidad, un orgullo y una experiencia enriquecedora, es a la vez un compromiso de los docentes y de los mismos estudiantes, empeñarse y pugnar por lograr las metas. Ser estudiante es *estar en formación (Yolanda)*, implica *entregarse a la búsqueda de nuevos conocimientos (Andrés)*; es *poner todo lo que esté de tu parte para poder asimilar todas las experiencias que día con día se te presentan y te permiten crecer (Raúl)*; ser estudiante es *una persona que no se conforma con aprender lo que le caiga sino que se esmera por aprender más y ser mejor cada día; es un ser activo que se preocupa por aprender en todo momento, es alguien que utiliza todos los medios para adquirir conocimiento (María)*; es *una persona que se está preparando para*

ser una mejor persona con conocimientos... es una etapa en la que se forman valores, criterios, ideología... (Pedro).

En este cúmulo de representaciones subyace la idea de que ser estudiante significa formarse como personas. Quizá desde algunas representaciones docentes y de la sociedad lo que interesa es la formación académica y el dominio de habilidades de la disciplina. Es lograr lo que **Illich** (1974), criticaba de la función de la escuela: *la escuela escolariza*. Los estudiantes recuerdan que eso no basta, que es necesaria una formación también humana. Al respecto algunos alumnos comentan que un estudiante es *una persona en proceso de formación académica, pero esencialmente en proceso de formación humana (Lidia)*; *es no sólo buscar conocimiento, entenderlo, reflexionarlo y aplicarlo, sino buscar ser mejor en aspectos más personales (Gerardo)*, además, es una responsabilidad permanente: *actualmente estoy aprendiendo todavía a ser estudiante, este es mi compromiso de toda la vida (Dionicio)*; *es ir más allá de la simple asistencia a clases... además, es el interés en participar en las actividades académicas, las ganas de superarse, de ser responsable y analítico... es estar en un proceso de formación teórica y humana... ser estudiante no es solo serlo dentro de una aula, es una responsabilidad social (Catalina)*.

- La función del estudiante desde la psicología cognitiva

La psicología cognitiva contempla al estudiante como un sujeto que procesa la información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. **Hernández** (1998), retoma a varios autores y desglosa las competencias cognitivas que los estudiantes habrán de construir: *procesos básicos de pensamiento* (atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información); *estilos cognitivos* (superficiales, profundos, estratégicos), y *atribuciones* (explicaciones causales que los alumnos elaboran para dar cuenta de sus éxitos y fracasos en la escuela). La importancia, en el presente trabajo, es que de acuerdo al modelo de atribuciones que el alumno elabore tendrá distintas repercusiones en su autoestima y en sus expectativas futuras.

La imagen que se tenga y la visión con la que se observe al alumno son de capital importancia. Si el profesor lo contempla desde una visión cognitiva, le dará la oportunidad de que participe activamente en el desarrollo del conocimiento. Si es la visión que el alumno tiene de sí mismo, lo más probable es que su autoestima sea un fundamento sólido para emprender activamente el desarrollo del conocimiento con base en sus competencias y será más probable que avance en la construcción de nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. Algunos ejemplos de representaciones estudiantiles que mencionan que la función docente es aplicar competencias intelectuales y estrategias cognitivas son los siguientes.

- Ser estudiante es razonar, cuestionar, tener criterio amplio: *es estudiar lo que se nos imparte, razonándolo y cuestionándolo (Erika)*.

- Ser estudiante es ser reflexivo, pensante, y activo: *ser reflexivo, activo, participante, pensante, razonador, conciente, y responsable del conocimiento (Sandra). Significa que analice, comprenda y ponga en práctica el conocimiento.... (Juana).*

- Ser estudiante es ser creativo es: *ser un ser creativo, activo y participativo (Arturo).*

- Ser estudiante es desarrollar la competencia de resolver problemas: *es una persona que tiene interés por adquirir herramientas y habilidades para solucionar problemas... debe mostrar interés por la superación de su aprendizaje (Dana).*

- Ser estudiante es poner en duda y criticar el conocimiento que se recibe: *...situarme en un papel en el que se aprende y se critica lo impartido por el profesor (Dario).*

En fin, ser estudiante, dice una alumna es *formarme un criterio amplio (Erika)*, y otra añade: *el papel del estudiante es entender otros puntos de vista (Ana)*. Esta representación nos vincula con la función que se estimula desde la psicología sociocultural.

La función del estudiante desde la psicología sociocultural

Desde el paradigma sociocultural, **Hernández** (1998), indica que el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. No hay desarrollo personal posible al margen de una sociedad y de una cultura, dice **Coll** (2001). De hecho, las funciones psicológicas superiores son producto de las interacciones sociales. Una de las funciones centrales de los estudiantes, desde esta psicología, es la construcción del conocimiento gracias a las interacciones sociales que se tienen con los otros.

Situándose en su formación como profesional, una alumna dice: *considero que la meta de cualquier estudiante es ser profesional (Gloria)*, quizá al concluir su formación, en correspondencia como experto de una profesión, podrá ayudar y servir a otros. Hay representaciones estudiantiles que como protagonistas de múltiples interacciones sociales que tendrán como profesionales, expresan que su función no terminará en un aislamiento social, más bien, será la ocasión para retribuir a la sociedad, a través de una actividad profesional y humana, parte de la riqueza cultural que adquirieron gracias a la misma sociedad. Son representaciones que hablan de una especie de insertarse en la sociedad, para regresar lo que gracias a expertos sociales, le permite formarse como profesionales.

Algunas de las representaciones que ponderan la importancia de su función social como estudiantes y profesionales son las siguientes.

Mi función como estudiante es el compromiso con mi carrera, mis profesores, mis compañeros y la sociedad (Alejandro).
El amor a mi país y a mi escuela y la preocupación por las cosas sociales (Erika).
Tener la capacidad de orientar a otras personas que conocen menos y sobre todo que son el sustento del país (Pedro).
Ser mejor cada día para responder a la sociedad (Antonio).
Un individuo en proceso de preparación para poder encarar a la realidad, ayudar al que necesite y a uno mismo para sobrevivir en la sociedad (Armando).
Tener interés por hacer contacto con las personas que le rodean (Dana).
Es pues, comprometerse con uno mismo y con los demás (Sofía).

La función del estudiante desde el constructivismo

Una de las ideas originales de la *concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar*, según Coll (2001), es que el conocimiento y el aprendizaje, son en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del estudiante al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo. El constructivismo postula que el conocimiento es posible gracias a los marcos interpretativos que aplica el estudiante y que los significados tienen su origen en los marcos de interpretación que utiliza. En este sentido el alumno es considerado como un constructor activo de su propio conocimiento. Conocer el nivel de desarrollo y los instrumentos intelectuales que tienen los estudiantes para conquistar el conocimiento habrá de ser una ocupación permanente de los docentes. Este conocimiento es una garantía para hacer posible la construcción de aprendizajes cada vez más complejos. Los modos de intervención son diversos y están determinados por el tipo de contenidos que habrá que aprender. En ocasiones se requiere una actuación personal, en otras una realización de tipo grupal para confrontar puntos de vista, para tener capacidad comunicativa (saber elaborar comunicaciones con argumentos), y entre otros, para saber escuchar. Las estrategias procuran inducir el conflicto cognitivo para avanzar en la complejidad del conocimiento.

Desde la visión constructivista, el papel del estudiante reside en el grado de *significatividad* como de *sentido* que atribuye a los conocimientos. El primero se refiere al tipo de relaciones sustantivas que pueda establecer entre los conocimientos previos y los nuevos que intenta adquirir, y a la funcionalidad, es decir, a la aplicación de los aprendizajes. El sentido se relaciona con componentes motivacionales, emocionales y relacionales. La tarea docente es crear condiciones que hagan posible que los estudiantes pongan en marcha procesos cognitivos, afectivos y emocionales, en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Le meta es que los estudiantes por sí solos sean capaces de realizar aprendizajes significativos, es decir, llegar al objetivo más ambicioso de la función del estudiante: *aprender a aprender* (Coll, 2001; Coll y Solé 2001). En síntesis, el papel del estudiante es ser agente, protagonista y responsable del aprendizaje (Coll y Solé, 2001).

Los resultados de la investigación no dan cuenta de manera puntual de representaciones en donde los docentes conciben la función estudiantil como constructores activos de sus propios aprendizajes. Sin embargo, hay algunas creencias en este sentido que ya hemos reportado y que se asemejan a lo que Coll (2001), nombra como *otras versiones del constructivismo: el constructivismo cognitivo*, y el *constructivismo de orientación sociocultural*.

¿Cómo has sido como estudiante?

La primera impresión que se tiene de los resultados en cuanto a la percepción de cómo han actuado como estudiantes es positiva y alentadora. Presentamos los resultados en tres apartados: un primer grupo en donde la población mayoritaria, 45%, está satisfecha con su papel como estudiantes; un segundo grupo, 30%, hace referencia a que ha tratado y se ha esforzado por desarrollar prácticas educativas desde una actuación estudiantil pertinente. En la mayoría de los estudiantes existen elementos de una autoestima positiva y de manera general, consideran que se han involucrado activamente en las cuestiones escolares. Un tercer grupo se refiere a los estudiantes que no han cumplido con su función docente, en donde el 25%, expresa que por diferentes circunstancias no han podido cumplir con lo que para ellos sería un papel adecuado de su función como estudiantes.

- **El 45% reporta que han cumplido con su función como estudiantes**, y algunos mencionan que lo han hecho *con gusto*. Veamos algunos ejemplos: *yo me considero un buen estudiante que cumple con sus obligaciones y sobre todo que me encanta aprender (Pedro)*. Es importante resaltar que este alumno menciona que le *encanta* aprender. La siguiente representación también menciona que la actuación estudiantil se ha vivido *con gusto* y se ha disfrutado. *Ha sido buena*, (la experiencia como estudiante), *quizá mis calificaciones no lo son tanto, pero siempre lo que he estudiado lo he hecho con gusto y lo disfruto (Anabel)*. Están seguros que han cumplido con su papel de estudiantes porque han sido *responsables, comprometidos y cumplidos* con las actividades que realizan.

Yo he sido una persona responsable y comprometida con lo que hago (Sol).

Creo que he sido buena estudiante, me he preocupado por obtener el conocimiento, he cumplido con las actividades y tareas (Lidia).

Considero que sí he sido una excelente estudiante, una buena estudiante (Juana).

La siguiente representación menciona una característica que ha sido impulsada o al menos considerada en el currículum formal de la Carrera de Psicología de la FESI, para tenerla presente en la evaluación del aprendizaje. Nos referimos a la participación de los estudiantes en las actividades del aula. Es una característica que ha servido para identificar al *buen* estudiante. *Yo he sido buena estudiante, participo en clase, he establecido buenos contactos con mis profesores (Dana)*. Para otros alumnos, el tema de la *participación* es motivo de inquietud y ansiedad.

Un estudiante menciona su preocupación por no cumplir cabalmente este papel: *he sido inconstante en situaciones que implique las participaciones debido a que me cuesta hablar en público. A veces pienso que es algo incorrecto lo que voy a decir o diferente a lo que espera el profesor (Juan).* La construcción de actitudes y habilidades para *participar*, puede ser obstaculizado por una falta de autoestima: *tengo problemas con mi seguridad en mí misma, y quizá miedo a equivocarme en alguna respuesta (Lizbeth).* Involucrarse como estudiante implica participar en los procesos de construcción del conocimiento. Es una función que se asume cuando su origen está en el propio alumno, cuando deja de ser una respuesta para cumplir con lo que señalan los padres de los alumnos o los mismos profesores. *Yo como estudiante creo que he tomado mi rol o papel a partir de que tomé verdadera conciencia de ello, cuando me di a la tarea de comprometerme con mi educación, cuando en verdad encontré el gusto por aprender algo (Mariana).* Esta representación se contraponen a la de un estudiante que menciona que aun depende de los profesores para poder cumplir con su papel de estudiante: *yo siempre he tratado de dar lo mejor de mí, sé que en ocasiones no, pero ha sido por el interés o el poco interés que los profesores despiertan en mí (Sandra).* Quizá cambie cuando descubra, como el alumno anterior, que una característica esencial del estudiante *es tomar conciencia por el gusto por aprender.*

- **El segundo grupo se esfuerza por ser estudiantes buenos.** El 30% de representaciones así lo indica. Los estudiantes comunican que mantienen la preocupación por seguir desarrollando aquellas actitudes y disposiciones que caracterizan el papel de ser estudiante. Algunos ejemplos de ello son los siguientes.

Yo he tratado de ser lo más responsable en mis cosas, como las lecturas, trabajos o exámenes (Juan).

He intentado ser una estudiante responsable (Isabel).

En cuanto a mí, cada día me esfuerzo un poco para llenar mi propia expectativa de un estudiante (Catalina).

Me considero una persona que se esfuerza por lo lograr lo que quiero... ser profesionista (Yolanda).

- **El tercer grupo menciona que no han cumplido satisfactoriamente** con su función. Las creencias de estos estudiantes, 25%, estima que han fallado, que no han dedicado el tiempo necesario y que han sido inconstantes.

Por cuestiones de mi trabajo no puedo dar todo mi tiempo (Erika).

He sido muy irregular (Andrés).

He sido irregular ya que no pongo todo mi empeño en la escuela, siempre existen cosas que me desvían del camino (María).

No he sido estudiante constante estoy conciente de que me tengo que esforzar al máximo si quiero aspirar a un futuro mejor (José).

La función como estudiantes no se cumple debido a diversas razones, tanto académicas (escaso interés de los profesores por el aprendizaje), como sociales, la necesidad de trabajar porque no les alcanza el dinero. Veamos de manera

más específicas representaciones sobre los obstáculos que suponen no les han permitido cumplir con su función como estudiantes.

¿Qué obstáculos te impiden cumplir con tu función de estudiantes?

De manera similar, como en el apartado de la *Motivación*, concluimos el presente capítulo, haciendo referencia tanto a obstáculos **internos** de la institución, como **externos** y añadimos un punto que relata los problemas o complicaciones **personales** para construir el aprendizaje. Antes analizamos los obstáculos para la motivación, ahora de los obstáculos para el aprendizaje, ambos permiten comprender por qué cumplen o no con su función como estudiantes.

- Al interior de la institución

El asunto de la "administración académica"

Las investigaciones de **Elton Mayo**, desde los años treinta del siglo anterior aportaron datos que habrían de afectar las concepciones administrativas del resto del siglo. La principal aportación de Mayo, según **Trista** (1993), fue su teoría sobre las *relaciones humanas*. Mayo postuló que la productividad en las empresas se debía a factores sociales tales como la moral, las interrelaciones satisfactorias entre los miembros y una dirección que entendiera el comportamiento humano y lo condujera mediante un conjunto de habilidades interpersonales como la motivación, el liderazgo y la comunicación. No eran pues los factores materiales, sino los psicológicos y sociales los que más influían en el crecimiento de la productividad del trabajo. **Maslow**, basado en Mayo, haría después su escala de necesidades. Estos principios de habilidades interpersonales y de comunicación que debe caracterizar a quienes ejercen puestos directivos, según las opiniones de los estudiantes no están presentes en autoridades de la FESI. Mencionan que las autoridades: *son muy cerradas, no se prestan al diálogo (Isabel)*. Es más, consideran que la *institución podría laborar sin autoridades, no las veo presentes (Mariela)*. En las respuestas de algunos estudiantes está implícito que las autoridades tampoco orientan su actuación con base en otros principios de la administración, como los de la teoría "Y" de McGregor (1960). Para este autor, administrar es un proceso que tiende a crear oportunidades, liberar potencialidades, retirar los obstáculos, y entre otros, motivar el crecimiento. Un estudiante considera que las autoridades *mencionan que uno tiene la libertad de realizar lo que uno quiera con el fin de aprender y al final se realiza lo que ellos quieren (Pedro)*. La liberación de potencialidades, el impulso hacia la autonomía, sólo tiene una presencia aparente, según creencias de los estudiantes.

En los años noventa, la *reingeniería* estaba de *moda* en la ciencia administrativa, y la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala la incorporaría al "Plan de Desarrollo Académico Institucional" 1995-2005 (Iztacala, 1998). Para lograr la

misión institucional el "Plan de Desarrollo" estima que el objetivo de la sistematización administrativa es *optimizar la administración de los recursos humanos, financieros y materiales de la institución por medio de la reingeniería de procesos y la informática* (Iztacala, 1996:89). **Hamer** (1993), uno de los fundadores de la reingeniería, postula que el objetivo de ésta, es repensar y rediseñar radicalmente los procesos con el fin de obtener logros espectaculares en el desempeño. Radical significa ir a la raíz de las cosas, la reingeniería no consiste en mejorar lo que ya existe, se trata de desechar lo actual para recomenzar, es reinventar cómo podemos hacer mejor el trabajo. El incumplimiento es obvio, basta señalar que el curriculum de la Carrera de Psicología a casi siete años de haberse *implantado* la reingeniería no ha sufrido cambios radicales. Paradójicamente es uno de los programas más antiguos de la UNAM. Tampoco las estrategias, métodos y técnicas empleadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ni los contenidos se han reinventado, no han sucedido cambios *espectaculares*. Un ejemplo de cómo emplear la reingeniería cuando se aplica a instituciones educativas, es la propuesta de **Espíndola** (2000), quien sugiere repensar el curriculum.

En el año de 1993, **Hammer** mencionaba en su libro *Reingeniería*, los éxitos que muchas empresas habían logrado como consecuencia de haber rediseñado sus procesos. Pero dos años después en 1995, (el mismo año que iniciaba la operación del Plan de Desarrollo Académico en la FESI), emergieron en el ámbito mundial una serie de críticas fuertes a la reingeniería, y Hammer (2002), contestaría que no fue lo suficientemente inteligente, que por sus antecedentes de ingeniero no prestó suficiente atención a la dimensión humana. La reingeniería dice, ha servido como excusa gerencial para despedir personal y recargar el trabajo a quienes permanecen. Las aulas en la FESI están diseñadas para un máximo de 25 alumnos. Con la aparición de grupos numerosos, desde la década anterior, ahora la excepción es encontrar algún grupo con menos de esa cantidad. Sin duda, no fue una *sabia* ni *sensata* decisión administrativa tampoco académica, mucho menos pedagógica o psicológica.

Otra crítica generalizada es la relación entre reingeniería y automatización. Esto ha provocado que muchas empresas automaticen errores. En la FESI, cuando se intentó aplicar el sistema SAIPA (Sistema de actualización de información del personal académico), para utilizarlo como un medio para conocer el reporte anual de actividades, fue un desastre. La cantidad de correos electrónicos que circularon en la red, durante diciembre de 2001 y enero de 2002 mostraron inconformidad, enojo y angustia ante un sistema que nunca funcionó. Algo similar sucede cuando en los bancos se *cae el sistema*. El cliente pierde su derecho para disponer de su dinero. Los estudiantes también sufren a causa de la automatización, un ejemplo de ello es cuando un estudiante expresa: *el que me hayan mandado a IZTACALA viviendo yo en Xochimilco (Dario)*.

La administración a través de la reingeniería sugiere hacer evaluaciones para analizar cómo se van dando los cambios. Hasta ahora se desconoce si las autoridades de la FESI han realizado estudios para conocer el clima institucional

para averiguar cuál es el nivel de satisfacción de trabajadores, profesores y estudiantes, o para indagar los obstáculos para el cumplimiento de la misión de la institución, o bien para prever conflictos que puedan resultar indeseables por su capacidad destructiva. ¿La institución podría aplicar un ajuste al Plan de Desarrollo, de acuerdo a las reacciones de quienes son afectados? ¿Cuáles son las opciones ante los problemas académicos? Datos que aquí se reportan mencionan obstáculos que impiden a los alumnos cumplir con su función estudiantil. Algunos de los obstáculos que suponen los estudiantes se encuentran precisamente en las mismas autoridades académico administrativas. Si el cliente es el factor más importante para la reingeniería ¿cómo se enteran las autoridades de necesidades de los alumnos? Los datos que surgieron de la investigación, no expresan un entorno con altos niveles de calidad en la infraestructura, no siempre, la situación que viven cotidianamente los alumnos expresa la presencia de la *reingeniería*.

Un estudiante considera que *las autoridades no hacen muy agradables el aprendizaje. Los trámites me parecen excesivos, la organización se me hace mala en el periodo de inscripciones. La cortesía de los trabajadores deja mucho que desear, sobre todo en la biblioteca. Parece que te están haciendo un favor (Gerardo).*

Para otros alumnos las autoridades han obstaculizado un clima institucional satisfactorio para el aprendizaje, *sólo se dedican a imponer normas. Hay desinterés en el mantenimiento de la escuela, no se preocupan por cuidar que no entren perros a la escuela, o personas ajenas a interrumpir en las clases (María). Creo que han obstaculizado todo intento por mejorar, incluso desde antes y después de la huelga... la organización administrativa es deficiente, los semestres comienzan y aún no has terminado tus trámites de reinscripción (Sandra).*

De manera generalizada los estudiantes consideran que las autoridades académico administrativas de la institución han obstaculizado el aprendizaje a través de los trámites burocráticos. Otro ejemplo menciona que cuando hay la necesidad de reemplazar a un profesor, además de que los seleccionan mal, pasan días y días y no se presentan a clase. *Cuando algún profesor renuncia o deja el grupo, a pesar de que se les solicita, tardan mucho en enviar a uno nuevo, y esto perjudica nuestro aprendizaje (Sol). Lo han obstaculizado con su falta de agilidad a la hora de resolver problemas como la falta de profesores, porque ponen malos maestros, porque solapan malos maestros (Armando).* En el caso de solapar malos profesores, otro estudiante menciona que: *cuando nos quejamos por la corrupción por parte de los profesores, fingen que se interesan en nuestra situación, al final terminan dándole la razón al maestro... en la universidad creo que ni siquiera se involucran en nuestro aprendizaje de ahí que haya tanta corrupción por parte de los profesores (Ana).*

Quizá la experiencia de la huelga (a la que nos hemos referido), propició representaciones tales como: *las autoridades se enfocan a obstaculizar, las autoridades nunca han hecho una huelga por mejorar las condiciones de estudio. Cuando profesores o alumnos intentan crear condiciones óptimas para el aprendizaje pero que son contrarios a su punto de vista, ellos tienen todas las*

herramientas para distorsionar la imagen de los movimientos (Mariana), o bien: sé que ellos aparecen siempre detrás de cualquier movimiento que haya para mejorar nuestra situación, pero siempre están detrás para que no les causen problemas (Dana), y desde una percepción contrapuesta, un estudiante indica: ahora que recuerdo, en el problema de la huelga, siento que perdía el tiempo, los maestros se negaron a dar clase extramuros y eso me enojaba (Lizbeth). En cuanto a los profesores, aunque ya hay extensos ejemplos en el apartado de la motivación, sobre cómo obstaculizan el aprendizaje, podemos añadir una más: hay profesores que no se interesan porque aprendamos, ni están abiertos a respetar otros puntos de vista...no les interesa que aprendamos (Ana).

En cuanto a la experiencia positiva de cómo las autoridades académico administrativas han favorecido el aprendizaje, el 80% cree que no hay, que no lo recuerdan, o simplemente contestaron *no*. Tal parece que desde las representaciones de los estudiantes, como lo menciona **Goffman** (1992:180), o bien *la organización no parece comprometida con el destino personal de sus miembros, o aunque se presume que los individuos se identifiquen con los objetivos de la organización, es difícil que se sientan orgullosos de su escuela*. Goffman, menciona que en todo establecimiento social hay ciertas expectativas oficiales que esbozan lo que cada participante debe a la institución, sin embargo, *cada vez que examinamos de cerca una institución social descubrimos una discrepancia... los participantes se niegan aceptar el punto de vista oficial sobre qué deberían dar y recibir de la organización* (Goffman, 1992:300). Si se espera de ellos entusiasmo, se encontrará apatía; si se reclama lealtad, habrá desapego.

Si se les pide que comenten un aspecto positivo de la institución hacia su aprendizaje, ellos responden que no hay o que no recuerdan. Estas discrepancias, según Goffman, pueden constituir un espacio de libertad ante las imposiciones institucionales, y menciona que *dondequiera que se imponen mundos se desarrollan submundos*. Es preciso mencionar que al menos encontramos dos representaciones que manifiestan acciones positivas de las autoridades. Una de ella indica que: *las autoridades han favorecido mi aprendizaje desde el momento en que tienen organizado un periodo de clases, de vacaciones, de inscripciones, de exámenes, tienen organizados los horarios, maestros contratados y el personal necesario para mantener la escuela en buenas condiciones (Lidia)*. Goffman, menciona que las instituciones generalmente se presentan ante el público, con el carácter de organizaciones racionales diseñadas de cabo a rabo y a conciencia como máquinas efectivas para cumplir con los fines aprobados, de acuerdo *con un esquema ideal*. Pero hay una contradicción entre lo que la institución hace realmente y lo que sus funcionarios deben decir que hace. Las representaciones de los estudiantes constituyen parte del contexto básico donde se desarrolla la actividad diaria, y hemos visto que no necesariamente creen que se cumpla lo que se promete. También se presentan situaciones inesperadas pero positivas para los estudiantes: *cuando iba a recoger mis papeles (darse de baja), para entrar a trabajar, la señorita me convenció de que me volviera a inscribir y no abandonara los estudios (Daniel)*. La acción burocrática cede espacio a la ayuda, al apoyo, al consejo y suple funciones que otras instancias institucionales deberían desarrollar.

- Problemas personales

- La situación familiar

Los obstáculos que suponen residen en ellos es como el caso de los múltiples papeles que deben cumplir además del de estudiantes. *Si a veces no cumplo, es por mi situación como madre, como trabajadora y como esposa. Espero que entiendan que no es por ser holgazana, claro que no es pretexto porque yo tomé la responsabilidad de la escuela, pero es muy reconfortable que lo consideren los profesores (Elena).* Los problemas pueden originarse como fruto de las relaciones que viven y sufren como miembros de familia. Algunos ejemplos son los siguientes.

Ha sido la forma negativa de pensar de algunos miembros de mi familia porque estoy estudiando psicología (Raúl).

La poca motivación por parte de mi familia (María).

Aunque me embarga cierto dolor el decirlo, los mayores obstáculos que he tenido como estudiante han estado dentro de mi propia casa, porque no me han apoyado (Catalina).

- La necesidad de trabajar

Dedicarse a la actividad estudiantil antes que nada implica: *darle tiempo y dedicación a la escuela (Elena)*; implica, dice otro estudiante *asistir a la escuela y dedicarte a ella (Evelia)*. Para muchas personas esto resulta obvio, pero en el mundo real de nuestra población no siempre es posible asistir y dedicarle tiempo a las actividades escolares. Ser estudiante exige cierta asiduidad para construir habilidades y capacidades que posibiliten conocer el mundo social y natural en el que vivimos. El cumplimiento de las características de la función estudiantil a veces queda en el nivel de un buen deseo. Suponemos que no siempre sus actuaciones, pensamientos y sentimientos se identifican con algunas de las características de la función estudiantil. En ocasiones, las expectativas de cumplir como estudiantes no se hacen realidad, no pueden asegurar que ocurra aquello que imaginan y esperan. En la función de dedicarse a cultivarse como personas y a la vez como profesionales, no siempre es posible la presencia de características estudiantiles *ideales*.

- Las actitudes ante el estudio

Encontramos también representaciones que se refieren a actitudes de desaplicación ante sus prácticas de aprendizaje, así como a las deficiencias de estrategias cognitivas o habilidades intelectuales que los dirijan hacia el aprendizaje significativo. Ya hemos mencionado que el 25% no se siente comprometido ante el estudio. Ahora añaden que los problemas se derivan: *por*

no poner el empeño necesario (Gerardo), y por la pereza y el valemadrismo (Armando), o como lo dice Raúl, en realidad no me he esforzado por mejorar mis calificaciones (Raúl). Una estudiante añade, *creo que ha sido la falta de compromiso con lo que significa ser estudiante, no necesariamente el aspecto económico, porque mis padres me han ayudado (Isabel).* Para otros estudiantes, como lo veremos en los obstáculos desde fuera de la institución, el aspecto económico parece ser el mayor obstáculo para otros estudiantes.

- La imagen de sus capacidades ante el estudio

En cuanto a la concepción sobre sus capacidades para el estudio, mencionan una serie de debilidades como:

...el no comprender bien los contenidos (Juan).

Mis mayores obstáculos que he tenido en función como estudiante han sido mis propias limitaciones, mi deficiente concentración en las lecturas, mi bajo ritmo de lectura y una lentitud en el aprendizaje (Lidia).

Sobre todo a la desesperación que he experimentado en ocasiones al pensar que no estoy aprendiendo nada, y día a día surgen obligaciones que originan que no ponga atención a la escuela (Sandra).

Cuando no logro entender lo que me quieren explicar los maestros y que tengo que aprender de memoria (Lizbeth).

Es la dificultad de expresar mis ideas y no tanto las condiciones económicas (Yolanda).

- Situaciones de salud

También manifiestan que situaciones que tienen que ver con la salud han impedido que cumplan con su función estudiantil.

Por un accidente de carro (Antonio).

Por operaciones que me han tenido hospitalizado (Arturo).

... entre mis obstáculos para el estudio han sido las depresiones (Humberto).

Una de las ventajas que pueden tener este tipo de estudios es la oportunidad para reflexionar sobre el papel que juegan los estudiantes en la universidad. Esto se evidencia en la siguiente representación. *Yo mismo (soy el obstáculo), y me apena decirlo, pero ahora me di cuenta de que tengo la posibilidad de arreglarlo (José).*

- Desde fuera de la institución

- La condición económica de la familia

El 60% de los estudiantes menciona que los aspectos económicos han sido un obstáculo en algunas etapas de su vida académica, y que ahora recuerdan como uno de los mayores problemas que han tenido.

El no tener alguien que me apoyara económicamente para poder seguir yendo a la escuela después de la secundaria (Daniel), y otra representación: una crisis económica que pasamos en mi familia cuando cursaba el CCH (Inés).

... las condiciones económicas familiares y sociales han sido un obstáculo (Humberto).

Las condiciones económicas de la familia quizá lo han restringido un poco (Gerardo).

... uno de los mayores obstáculos ha sido la carencia de recursos económicos (Raúl).

Las condiciones económicas lo han dificultado (Armando).

... el no contar con los recursos económicos necesarios (María).

Las condiciones económicas de mi familia (Mariela).

Los problemas se refieren en parte a la deficiente situación económica de mi familia (Sandra).

- Dificilmente compran libros o asisten a eventos culturales

La situación económica impide, según las representaciones de los estudiantes, comprar libros o asistir a eventos culturales.

La situación económica, no nos permite comprar libros (Andrés).

Alguna vez no he podido comprar algún libro, por los problemas económicos (Anabel).

Los económicos,... yo quisiera tener los domingos libres para descansar, para leer, para ir a un evento cultural (Lizbeth).

- Tienen que trabajar

No es posible tener los domingos libres para descansar, para convivir con la familia, cuando se tiene la necesidad de trabajar. Algunos estudiantes están obligados a trabajar, porque es la forma de conseguir materiales de apoyo para los estudios profesionales.

No siempre he tenido para comprar libros y otros materiales. Tuve que empezar a trabajar y esto te quita tiempo, tiempo que puedes emplear para hacer la tarea, convivir con amigos o la familia (Evelia).

Las condiciones económicas la han obstaculizado, he tenido que verme en la necesidad de trabajar para mantener mi carrera y a mí misma. Esto no lo ven los profesores, cuando tienes que ocupar una parte de la noche para leer, hacer trabajos con la intención de cumplir con mis expectativas y las de los profesores (Sandra).

El aspecto económico es uno de mis mayores obstáculos. No puedo distribuir adecuadamente el tiempo porque trabajo y no puede descuidar ni mi trabajo ni mis estudios (Gloria).

Pero lo más difícil ha sido la cuestión económica y me puse a trabajar (Arturo).

El principal obstáculo es que tenga que trabajar (Francisco).

La situación laboral de los padres, ha sido también una de las causas por las que algunos estudiantes tengan que trabajar.

Con la enfermedad de mi papá, me vi obligada a posponer mis estudios y después he tenido que trabajar (Lizbeth).

Con el desempleo de mi padre, la economía de la familia ya no ha estado estable y he tenido que buscar trabajo, pronto manejaré un taxi (José).

- *Hay quienes cuentan con dinero suficiente*

Entre la población estudiada encontramos un 10% de representaciones de los participantes que manifiesta que las condiciones económicas no han sido un impedimento para ejercer su función de aprendices. Sin embargo, una de las estudiantes de este diez por ciento, expresa que es gracias a una beca que puede estar en la Universidad: *tengo beca por parte de la UNAM, las condiciones económicas de mi familia no me hubieran permitido estar en la universidad (Ana)*. Las tres personas restantes, todas son alumnas, afirman que tienen solvencia económica, y pueden dedicarse totalmente al estudio, divertirse e incluso tener ciertas comodidades: *en el ámbito familiar he tenido completo apoyo tanto económico como social (Erika)*. *La situación económica que se vive en mi casa, me ha permitido estudiar, divertirme, tener comodidades (Juana)*. *Afortunadamente la situación económica de mi familia no ha constituido para mí un obstáculo, por el contrario me ha brindado la oportunidad de dedicarme a esto en un cien por ciento (Sol)*. Esta alumna añade que, *esto no es igual para todas las personas, es innegable que en México muchas personas no pueden continuar sus estudios por las condiciones económicas desfavorables que prevalecen*. Se podría esperar que todas estas alumnas tengan promedios por arriba de "9", pero sólo dos ellas lo tienen. La alumna (Sol), tiene un promedio de 9.3 y la alumna (Ana), cuenta con 9.6. Sin embargo la estudiante con mejor promedio del grupo, 9.8, manifiesta que tiene condiciones económicas poco favorables y tiene necesidad de trabajar: *la limitación que tengo es económica. Por eso es que laboro... pero me quita tiempo para el estudio. Tuve que trabajar porque no había suficiente comida ni lo correspondiente a la escuela (Dana)*. Una de las premisas que sustenta este trabajo, es considerar la importancia de lo social y lo psicológico. No basta una de las disciplinas para explicar el comportamiento humano.

En este apartado se han presentado creencias que los estudiantes han construido sobre el papel de la práctica docente, y sobre las representaciones en cuanto a su función como aprendices. Los estudiantes han configurado sus imágenes desde las determinaciones de la familia, de los medios de comunicación y desde los discursos de quienes intentan guiar las políticas educativas del país.

Las representaciones de los estudiantes son diversas en torno a la función que la sociedad espera que los profesores desarrollen: los ubican como transmisores de conocimientos, esperan que los profesores sean modelos, o bien que actúen como profesionales, esto es, que enseñen bien, que usen métodos y estrategias con el propósito de otorgar una educación pragmática y utilitarista. Entre las representaciones estudiantiles habría al menos dos opiniones valiosas, como el suponer que la sociedad espera que los profesores formen personas críticas y responsables y que analicen en el aula de las necesidades sociales y políticas.

Desde la visión de los estudiantes, los profesores no cumplen con lo que suponen son las expectativas sociales, simplemente porque consideran que éstos se equivocaron de vocación, o que ni ellos mismos saben lo que significa la docencia.

Pero tampoco cumplen porque al interior de la institución, indican, hay desconfianza y falta de apoyo de las autoridades, y que desde el exterior, la misma sociedad que exige una formación en valores, es incongruente porque en ella se mantienen y promueven acciones inmorales y violentas. Esto exige que los profesores tengan responsabilidad, paciencia y vocación. Algunos estudiantes no ingresarían a la docencia porque consideran que no tienen estos elementos. Quizá uno de los puntos centrales del capítulo son las representaciones que tienen sobre la función y estilo que habrían de tener los docentes. Para ellos es una actividad para conocer y alentar la riqueza humana. Además, que su función es crear un clima agradable para el aprendizaje, dar una atención individual, vincular la teoría con la práctica y entre otros, enseñar a pensar, a aprender, y formar una conciencia crítica en los estudiantes.

En cuanto al papel que deben desarrollar como estudiantes, estiman que la sociedad espera poco de ellos, en todo caso que no sean revoltosos y que se adapten a las normas sociales. Pero desde sus propias representaciones, consideran de manera valiosa, que la función estudiantil es un orgullo, un compromiso, una experiencia enriquecedora; que ser estudiante es razonar, cuestionar, es ser reflexivo, pensante, creativo; y es construir un compromiso tanto personal como social. Este es el segundo punto central del capítulo, porque tienen una visión de las disposiciones para el estudio como lo pedirían las posturas psicológicas y pedagógicas más potentes.

Sin embargo, no todos han cumplido satisfactoriamente con su función como estudiantes. Mencionan que se debe a obstáculos personales, de los profesores, de las autoridades, y de problemas externos, básicamente por situaciones de pobreza.

Hay similitud con resultados del apartado de la *Motivación*. A los obstáculos que mencionan para la motivación del aprendizaje como la serie de situaciones conflictivas, intolerantes, nocivas, destructivas, y desventajosas, se suman los problemas que les impiden cumplir con su función de aprendices. Son creencias que evidencian dificultades y barreras para crear un clima propicio para el aprendizaje y, por consiguiente, posibilidades que *motiven* el ejercicio de su *función estudiantil* para construir aprendizajes con significado y sentido. Al igual que en la parte final del apartado de la *Motivación*, mencionan aspectos que deberían cambiar para propiciar un clima favorable para el aprendizaje. Los cambios deberían suceder tanto al interior de la institución educativa como fuera de ella, incluso en el ámbito personal.

Una vez que se ha analizado la motivación para el aprendizaje y la función de los profesores y de ellos como aprendices, se verá la visión de cómo suponen que ocurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

C) Los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Al inicio de las actividades

Los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje

Los métodos de la enseñanza y del aprendizaje

La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Durante las actividades:

a) La participación en el aprendizaje cognitivo

Representaciones positivas

Los profesores invitan a participar, no importa que haya errores

La participación en habilidades cognitivas

Representaciones negativas

No interesa que los estudiantes participen

Los maestros permiten que participen los alumnos

La participación puede ser desventajosa para los estudiantes

Actividades para el aprendizaje memorístico

b) La participación en el aprendizaje de valores

El trabajo grupal. El compromiso y la responsabilidad

Los profesores no fomentan la enseñanza y el aprendizaje de valores

Se promueven antivalores

La atención a la diversidad: los estilos y ritmos de aprendizaje

Las prácticas pedagógicas exigen un aprendizaje diferenciado

El ritmo de la clase avanza de acuerdo a los aplicados

Algunos alumnos solicitan asesoría personal, fuera del aula

Algunos estudiantes no solicitan asesoría de los profesores

¿Los docentes dominan los contenidos de enseñanza?

Sí dominan los contenidos, pero sólo los que les interesan

Algunos profesores no dominan los conocimientos

Algunos profesores no saben qué contestar

Cuando los alumnos tienen dudas, los profesores confunden más

Los profesores dicen incoherencias, no organizan el contenido

Cuando algunos profesores no saben, ponen a enseñar a los alumnos

Las causas de la ineptitud docente, desde las creencias de los alumnos

¿Los profesores relacionan los conocimientos con el contexto social y económico de tu futuro trabajo profesional?

¿Los profesores relacionan los contenidos con las necesidades del país?

¿Los profesores hacen comentarios sobre tu futuro trabajo profesional?

Realmente existen pocos profesores que en verdad les interesa que tú aprendas (Sandra).

En este apartado, las representaciones que se analizarán giran alrededor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al inicio de estos procesos se supone que los profesores habrán de *hacer un encuadre* de cómo se desarrollará el curso escolar. En esos momentos iniciales los profesores habrán de comunicar los objetivos que se pretenden alcanzar, el método o los métodos que emplearán para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y entre otros elementos, el sistema de evaluación que emplearán para corroborar los logros obtenidos. De manera específica consideramos en primer lugar si los profesores comunican objetivos, métodos y mecanismos de evaluación y qué utilidad suponen que se deriva del hecho de que los profesores se los hagan saber. El segundo tema se refiere al estudio de las representaciones en cuanto a cómo los profesores han fomentado el aprendizaje cognitivo y el afectivo y si las prácticas de enseñanza se orientan hacia la construcción de un aprendizaje autónomo. El tercer tema se refiere a las creencias de los alumnos en cuanto a si los profesores atienden la diversidad y singularidad de los ritmos y estilos de aprendizaje diferenciales que tienen los alumnos. El cuarto tema analiza las representaciones con relación a sus opiniones sobre si los profesores dominan los contenidos de enseñanza. El último apartado alude a los supuestos de los estudiantes con relación a si los profesores vinculan el conocimiento con los problemas y necesidades sociales, si les comentan cuál es la situación social y económica del país y, si los profesores hacen consideraciones sobre el futuro profesional de los estudiantes.

Al inicio de las actividades ¿Los profesores comunican objetivos métodos y formas de evaluación?

Interesa conocer, con base en las representaciones de los estudiantes, si los profesores comunican los objetivos que se pretenden alcanzar durante el ciclo escolar; si los profesores informan sobre los métodos o procedimientos que emplearán y, si dan a conocer las maneras como se evaluará el conocimiento. También se consideran opiniones de los estudiantes sobre la utilidad que suponen se deriva del hecho de que los profesores les hagan saber: objetivos, métodos y sistemas de evaluación. Se dedica menos espacio al tema de los métodos y de la evaluación porque más adelante, en este mismo apartado se extenderá el análisis sobre los métodos y, en el próximo capítulo se abordará el tema de la evaluación.

Los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje

Cuando la psicología conductista invadió de manera generalizada todos los ámbitos educativos, los *objetivos de aprendizaje* ocuparon un lugar central en las actividades académicas. Las investigaciones experimentales generaron un cúmulo de datos que sirvieron para prescribir cómo elaborar objetivos *operantes*

de aprendizaje. Las actividades y los procedimientos en el aula se supeditaban y orientaban a cumplir los objetivos, sin importar entre otros, las necesidades específicas de los estudiantes. Era una propuesta educativa que ofrecía poca oportunidad para la formación de alumnos autónomos. Estos dependían del *control* de los objetivos. La evaluación simplemente consistía en verificar el nivel de aproximación o alejamiento del aprendizaje con relación a los objetivos establecidos. Durante la época del dominio conductual, las actividades iniciaban, eran guiadas y concluían considerando los objetivos de aprendizaje. Ante una serie de críticas pedagógicas y psicológicas que evidenciaron las debilidades y limitaciones de la aplicación del conductismo a la educación, específicamente con relación a los objetivos de aprendizaje, éstos se dejaron de elaborar. En algunos casos de docentes, tal parece que no hubo la capacidad de elegir otra opción. Al alejarse de los *objetivos operantes de aprendizaje* también se olvidaron de la necesidad de indicar los propósitos y el sentido de las actividades del aula.

Para que ocurra el aprendizaje, según **Ausubel, Novak y Hanesian**, (1983), se espera que los alumnos estén *dispuestos* para el aprendizaje, es decir, que estén interesados por estudiar. Pero para que los alumnos estén *dispuestos*, es preciso que conozcan qué propósitos y qué finalidades tienen las actividades que van a emprender. **Solé** (1998:30), indica que *para sentir interés hay que saber qué se pretende... si un alumno no conoce el propósito de una tarea, y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone el estudio con profundidad.*

No basta *conocer* cuáles son los objetivos para que los estudiantes se impliquen en el trabajo académico; es preciso añadir el componente *afectivo*. Es importante que el docente se pregunte ¿Qué puedo hacer para que las tareas y los propósitos de las tareas sean atractivos para los estudiantes? ¿Qué y cómo puedo hacer posible que el trabajo académico les interese a los estudiantes para que puedan llegar a las metas establecidas? ¿Cómo puedo hacer que los alumnos vean que las actividades de enseñanza y de aprendizaje tienen el propósito de llenar las necesidades de su formación profesional y personal? ¿Qué sentido y significado tienen las metas de la enseñanza y del aprendizaje? ¿Cómo hacer posible que los estudiantes se entusiasmen por los propósitos educativos? No podemos suponer que en el nivel universitario, estas prácticas educativas transcurren de manera automática sin dar respuesta a las preguntas anteriores.

Resultados de la investigación manifiestan que algunos profesores no comunican qué objetivos se esperan conseguir. Aunque algunos estudiantes mencionan que los profesores sí los anuncian no explicitan cuál es el sentido ni la intención de esos objetivos. Ésta es la gran diferencia entre la propuesta conductista y otras visiones psicoeducativas. Manifiestar el sentido del trabajo académico puede enriquecer la ejecución de las prácticas y comportamientos para que se realicen con *profundidad*. Quizá algunos profesores parten de la presunción de que los estudiantes ya suponen por qué están en la universidad y para qué tienen que estudiar. No podemos admitir que todos los alumnos

universitarios hayan construido sólidamente el sentido de los nuevos conocimientos que habrán de aprender y que de manera *automática* y segura emprendan actividades con posibilidades de éxito para construir nuevos *significados*. Para que haya posibilidades de adquirir *significado*, entre otros elementos, es preciso que los estudiantes conozcan hacia dónde se encaminarán, es decir, que se enteren cuáles son los propósitos, objetivos o finalidades que se pretenden alcanzar. Profesores y estudiantes habrán de sintonizar sus propias intenciones. Un ejemplo de ello, es la siguiente representación: *el objetivo principal de los profesores, es desarrollar las capacidades y habilidades que cada uno tenemos para encaminarlas a la aplicación de la psicología (Edith)*, lo más probable es que esta expectativa también coincida con las intenciones que tienen los estudiantes. Si así es, se pueden augurar actividades compartidas hacia un mismo objetivo.

Sin embargo, hay representaciones estudiantiles que manifiestan que los profesores no siempre comunican los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje. Una estudiante menciona: *pocas veces se ocupan de dar a conocer los objetivos del aprendizaje. Unos simplemente dicen, en la librería venden el programa de estudios de la materia. ¡Cómpralo y léalo! Y sin mayores explicaciones comienzan el curso (Catalina)*. Cuando si los dan a conocer, puede suceder que lo hagan sin tener claridad del por qué y para qué, como se puede apreciar en la siguiente representación: *aunque algunos te dan a conocer el temario y los objetivos que se pretenden alcanzar, no siempre te comentan el por qué se van a dar determinados temas en el transcurso del curso (Erika)*. Cuando no se informan las intenciones de las tareas escolares parece que el propósito del aprendizaje es ocuparse en *conocer y adaptarse a las distintas exigencias, estilos y manías de los docentes (Solé, 1998:31)*. Cuando el profesor no comunica la intención de los programas académicos, cuando los propósitos se suponen, y cuando la finalidad educativa queda desconocida, se pueden generar algunas condiciones poco satisfactorias, como el incremento de situaciones emocionales, las más de las veces negativas. *Creo, dice un estudiante, que reina más el divagar (Mariana)*. Esto equivale a un andar a la ventura y sin ningún propósito, lo cual pudiera explicar ciertas extravagancias de los profesores.

Se ha visto en otro momento que a través de la historia pedagógica los objetivos de la educación se han orientado, por ejemplo, con base en la propuesta de **Durkheim** hacia la transmisión de los conocimientos que la sociedad ha ido conquistando. Se prioriza lo social. De manera contrapuesta, la Escuela Nueva procura el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Se prioriza al individuo. Al respecto, la propuesta educativa de **Wallon**, sustenta que la intención educativa no es preponderar a la sociedad o a los estudiantes, sino resolver la contradicción y encaminarse a la complementariedad de ambos elementos. En este sentido los propósitos educativos se orientan para que el estudiante tenga la capacidad de dar respuesta tanto a las necesidades sociales como a las personales. El análisis de los datos muestra que los estudiantes suponen que los profesores comunican los objetivos con base en alguna de las tres orientaciones: a la trasmisión del conocimiento como lo indica Durkheim, al

desarrollo de los estudiantes como lo dice la Escuela Nueva o al crecimiento mutuo de profesores y estudiantes, según Wallon.

Cuando la práctica educativa se orienta a la mera **transmisión del conocimiento**, los docentes priorizan los contenidos. Hay percepciones estudiantiles que así lo manifiestan. Ejemplo de ello dos estudiantes indican que: *los profesores se enfocan a cubrir los contenidos, pero no con el fin de que los alumnos aprendan, sólo con el fin de cubrirlos y dar por concluido el programa (Yolanda)*. La intención es que las acciones de los estudiantes queden sometidas a las exigencias de los contenidos, no importa que no se cumplan. *Parece que el objetivo es que el temario se tiene que terminar, se aprenda o no (Dionicio); ...aunque mencionan los temas, la mayoría nunca logra cubrirlos en su totalidad (Andrés)*. Una representación que crea situaciones desacertadas, es cuando *te dicen de qué se va a tratar el curso, pero en muchas ocasiones se salen del programa o no lo terminan (Elena)*. Inclinar las acciones educativas hacia este estilo, supone que los alumnos van a la escuela para que los profesores les enseñen determinados contenidos, y los estudiantes acudan a *recibirlos*.

La llamada **Educación Nueva**, o *Escuela Activa*, prepondera la acción de los estudiantes y exige a los profesores prácticas educativas que propicien que los estudiantes se impliquen y apliquen en el aprendizaje. Sin embargo, en las opiniones de los estudiantes encontramos que los profesores no manifiestan acciones congruentes destinadas al desarrollo de los alumnos, en cuanto al progreso de habilidades y aptitudes tanto afectivas como cognitivas. Son representaciones que más bien reclaman recibir una educación en donde ellos actúen. Las representaciones tan sólo indican que los profesores dan a conocer ciertos contenidos, ciertos elementos teóricos, pero no mencionan ni detallan la construcción de habilidades en los estudiantes: *sí, nos dan a conocer qué conceptos vamos a aprender, pero no en lo que respecta a habilidades y actitudes (Sol)*; *si nos comunican los objetivos, pero dejan de lado las habilidades y actitudes que debiésemos tener. Hacen hincapié en el aspecto teórico (Dana)*; *la mayoría de los profesores no mencionan cuáles son los objetivos a conocer dentro del curso, así como las habilidades a desarrollar (Humberto)*. Si no se anuncian la presencia de acciones que involucren a los estudiantes más allá de su presencia en el aula, es difícil suponer que los profesores de manera intencionada programen tareas que favorezcan el enseñar a pensar, el enseñar a aprender. Se podrá esperar que los estudiantes se involucren de manera *superficial* en la conquista del conocimiento. Estarán alejados de condiciones que les permitan construir autonomía ante el aprendizaje.

Comunicar los objetivos, es una oportunidad para **compartir mutuamente** compromisos, para avanzar de manera conjunta en objetivos comunes. Es ocasión para conocer las expectativas de los estudiantes por el conocimiento, es el momento para contagiar a los estudiantes de entusiasmo y compromiso y para que también el docente se entusiasme y se comprometa. Cuando profesores y alumnos comparten compromisos habrá la posibilidad de que tanto el representante de la sociedad como el estudiante, se encaminen a un crecimiento

mutuo, como lo sugiere Wallon. Una de las intenciones de comunicar cuáles serán los propósitos del aprendizaje, es el compartir responsabilidades. Así lo manifiestan algunos estudiantes: *podría decirse que el beneficio es compartir una responsabilidad, el saber qué se va a hacer*(Armando); *creo, opina otro estudiante, que es importante que se nos comuniquen los objetivos, ya que de esta manera también uno se hace responsable* (José), y entre otros (comunicar los objetivos) *me sirve para que el profesor y yo estemos de acuerdo en los objetivos* (Gloria); *me ha servido para hacerlos míos* (Edith). En este sentido, el que las tareas educativas transcurran tuteladas por objetivos comunes, implica una exigencia tanto de profesores de estudiantes: *no siento que toda la culpa la tengan los profesores, sino también nosotros los estudiantes que no contamos con el hábito de pedir lo justo y lo necesario para nuestro aprendizaje* (Mariana).

Conocer los objetivos de enseñanza y de aprendizaje tiene beneficios.

Según las representaciones estudiantiles los beneficios son diversos: ayudan a identificar los conocimientos previos, es motivante, es una guía para las expectativas, sirven para controlar la actividad, para organizar las actividades e incluso para conocer la actitud y la disposición de los profesores.

- Ayudan a identificar qué conocimientos previos y cuáles se necesitan: *te ayuda a identificar qué conocimientos previos necesitas para en caso de ser necesario repasarlos* (Sol). *Me sirve para darme una idea general de por dónde va a ir la materia, así como que material complementario tengo que buscar* (Antonio).

- Es motivante y hace ver la importancia de la materia: *es motivante el saber qué vas a lograr y para qué te puede servir* (Sol). *Es importante para saber la importancia de la materia* (Dana).

- Es una guía para las expectativas: *es útil como guía para saber dónde tengo que encaminar mis esfuerzos* (Gloria). *Me sirve para conocer hacia donde tengo que dirigir mis objetivos* (Gloria). *Es útil para establecer límites y planes a futuro de lo que debes hacer* (Mariana).

- Sirve para autocontrolar la actividad: *para ver cuándo estoy desviando mi esfuerzo o mis actividades son inadecuadas* (Gloria). *Esto me sirve para saber qué es lo que debo aprender, cuál es el ritmo de trabajo y en qué áreas debo de poner más empeño* (Gerardo). *Si conozco los objetivos los voy cumpliendo, pero si estoy baja* (en calificaciones), *analizo en qué me puede perjudicar, y en qué medida he organizado mi tiempo con mi trabajo, la familia y la escuela* (Edith).

El autocontrol es también una especie de evaluación, que ayuda a modificar las acciones para reorientarlas hacia las metas propuestas. Un ejemplo es el reorganizar la actividad: *el conocer los objetivos sirve para organizar mi tiempo de dedicación a cada materia... para fijarme objetivos personales, para darle un conocimiento aplicado al saber teórico y enlazar el conocimiento con otras materias* (Humberto).

- Sirve para conocer la actividad profesional del docente: *sirve para darme cuenta que este profesor toma su papel en serio y hasta podría decirse que con satisfacción (Maria).*

Es válido suponer que cuando se *olvidan* compartir los propósitos e intenciones educativas es porque el docente puede dar poca importancia al trabajo extraordinario que implica su labor. Lo que pretende un curso lectivo es enorme, quizá titánico porque exige que los procesos de enseñanza y de aprendizaje concreten intenciones (objetivos) del sistema educativo nacional e impartir educación de manera integral, democrática y crítica y que competan a todo tipo de educación, primaria o superior, pública o privada, universitaria o tecnológica (Constitución Política Mexicana, 2000); implica sumar a los propósitos nacionales los fines institucionales, por ejemplo, actuar con un sentido ético y de servicio social (Estatuto General de la UNAM, 1985); finalmente, dentro del aula, el profesor habrá de informar sobre el significado y sentido de la pretensión de construir contenidos específicos de la *asignatura*, por ejemplo, qué vínculos se pueden establecer entre los contenidos y el ejercicio profesional, qué actitudes tomar ante el conocimiento, y cómo vincularlos con los objetivos institucionales y nacionales. Comunicar los objetivos, obliga en síntesis, a hacer partícipes a los estudiantes qué conceptos, qué procedimientos y qué actitudes se intentan construir durante el curso escolar, pero atendiendo al compromiso institucional y nacional. Parece que es *mejor* no comunicarlos, o suponerlos de manera tácita para evitar responsabilidades nacionales, institucionales y de la misma asignatura. En realidad es un reto que los docentes congreguen en el aula objetivos generales como los que se derivan de los conocimientos específicos. Cuando los profesores no comunican los objetivos, no contribuyen a *disponerlos* hacia el aprendizaje.

- Los métodos de la enseñanza y del aprendizaje

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Además de comunicar a donde se pretende llegar, es necesario que los profesores sugieran métodos pertinentes que posibiliten el cumplimiento de las metas propuestas. Hacer del conocimiento las formas modos como se guiará y apoyará el aprendizaje de los alumnos exige del docente comunicar los diferentes *procedimientos* que realizarán los estudiantes, es decir, qué estrategias, qué métodos, qué técnicas, qué actitudes y esfuerzos emplearán para que los estudiantes organicen los comportamientos que exigirá la conquista de los nuevos aprendizajes. Comunicar a los estudiantes cuáles serán los métodos que se privilegiarán en el aula, es no sólo anunciar sino advertir a los estudiantes qué tareas y funciones realizarán: qué habilidades usarán para establecer relaciones, qué destrezas para comparar, que aptitudes para diferenciar, qué métodos para evaluar, que estrategias para criticar, qué prácticas y disposiciones para modificar y enriquecer las normas y las actitudes de los estudiantes ante el conocimiento. Comunicar a través de qué métodos de enseñanza y de aprendizaje se pretende llegar a los propósitos establecidos, es a la vez ocasión para que los mismos profesores reflexionen si, de acuerdo al desarrollo y necesidades de los estudiantes y de los contenidos, son los modos más pertinentes y razonables.

Hay representaciones de estudiantes que indican que cuando los profesores dan a conocer los métodos: *te sirve para saber con seguridad de qué manera se tiene que trabajar y hacia dónde debe ir el esfuerzo que se pone para estudiar... Uno sabe que tiene que hacer su ficha de lectura, que tiene que preguntar, participar... (Paola)*, y es útil, menciona otro estudiante: *para establecer planes a futuro de cómo hacerlo (Mariana)*, y uno más indica que: *esto me sirve para saber cómo voy a trabajar (Dionicio)*. A las bondades señaladas, en esta representación se añade el aspecto emocional, *la seguridad de la manera de trabajar*.

A pesar de todas las ventajas que resultan si se comunican los métodos, el 40% de las representaciones de los estudiantes manifiesta que los profesores no dan a conocer los modos como se trabajará. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones: *casi ningún profesor explica el método pedagógico que va a utilizar en su clase (Humberto)*; *no comunican los métodos (Dana)*; *pocos comunican los métodos (Gloria)*. Quizá *no los mencionan*, dice un estudiante *porque tal vez no los tienen (Yolanda)*. Aunque, algunos profesores sí mencionan los métodos, no parecen ser los más adecuados. Un estudiante manifiesta que: *como sus objetivos son que aprendas de memoria la información, no te permiten usar tu conocimiento, tu análisis y tu capacidad de discutir (Sandra)*, es decir, favorecen métodos en donde sólo se emplea la memorización del conocimiento. Hay quienes manifiestan que sí dan a conocer los métodos, pero no siempre son congruentes: *si dan objetivos y métodos, aunque los anuncian como nuevos terminan siendo los tradicionales (Armando)*, o bien: *si da a conocer, los (métodos) pero no de una manera clara como poder planear cómo se va a trabajar. (Daniel)*. Un estudiante más, manifiesta que sí los dan a conocer, pero: *como cada profesor tiene su propio estilo de enseñanza, nos los cambian aunque el alumno no esté de acuerdo (Daniel)*. Sucede también que el problema puede ser de los propios estudiantes, así lo menciona uno de ellos: *aunque conocemos los objetivos, debido a una apatía, no nos interesamos por plantear una estrategia en la que ambas partes nos comprometamos a que se logre cubrir lo esperado (Raúl)*. Nuevamente encontramos, como lo vimos en el análisis de los objetivos, el planteamiento de los métodos y su cumplimiento es un compromiso tanto de profesores como de alumnos.

- La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

A la vez que es necesario comunicar al inicio de las actividades escolares los objetivos que se pretenden conseguir y los métodos a través de los cuales se intenta llegar a los objetivos, también es imprescindible informar sobre los sistemas que se emplearán para evaluar el aprendizaje. Enterar a los estudiantes sobre los modos a través de los cuales se les evaluará permite que los estudiantes controlen y autorregulen sus actividades. Cuando los estudiantes conocen qué se va a evaluar existe la posibilidad para que ponderen qué actividades tendrán mayor peso o cuáles serán los comportamientos mínimos para obtener un determinado nivel de aprendizaje. Indicar cómo se evaluará, puede ser la ocasión oportuna para negociar opciones, sobre todo cuando la evaluación depende del

dominio o del cumplimiento de ciertas acciones (participaciones, tareas, prácticas, asistencias). Hacer del conocimiento las condiciones de la evaluación, exigen del docente que reflexione sobre el desarrollo y conocimientos previos de los estudiantes, para tomar en cuenta el esfuerzo diferencial que las actividades les exigirán: *que la evaluación responda a tu esfuerzo, a lo que hiciste*, menciona un alumno (Socorro). Comunicar las formas como se evaluará a los estudiantes contribuye a disminuir situaciones de ansiedad, pero también es cierto que en determinados casos, sobre todo cuando se anuncian exigencias inmoderadas o tipos de evaluación nefastos, las actitudes se pueden exacerbar.

Entre otros resultados, se encontraron representaciones que evidencian que algunos profesores dan a conocer cómo evaluarán pero sólo si lo solicitan los estudiantes. *Te dicen cómo te van a evaluar pero porque nosotros se los preguntamos, porque tenemos una preocupación personal (Humberto); en cuanto a la evaluación, menciona otro estudiante, los profesores se interesan hasta cuando nosotros les preguntamos, y algunos simplemente dicen todo se evalúa, sin especificar criterios (Catalina).*

Hay representaciones que indican que los profesores sí comunican las formas cómo evaluarán, pero son poco gratas debido a que los profesores no son coherentes con sus propuestas. A manera de ejemplo, mencionamos las siguientes: *la forma en que se evaluará es clara, pero algunos maestros al momento de la evaluación final te sorprenden con criterios distintos a los que expusieron al principio (Inés)*. En el mismo sentido se expresa otro estudiante: *en realidad no le veo beneficio que te digan cómo se va a evaluar, ya que todo se modifica al final del ciclo (Armando)*; o bien: *la mayoría de las veces, al final del ciclo escolar, por presión grupal pocos profesores respetan los criterios que se mencionaron al inicio (Armando).*

Otra representación estudiantil expresa la tendencia de los profesores hacia el autoritarismo, ya que no consideran la opinión de los estudiantes. *Al inicio del ciclo escolar los maestros indican cómo van a evaluar, sin preguntar a los alumnos si están o no de acuerdo (Dionicio)*. Hay estudiantes que manifiestan que la preocupación de la evaluación se centra en otorgar porcentajes a ciertas actividades que deben ejecutar: *te dan a conocer los temas y el modo de evaluación, los porcentajes que serán tomados en cuenta en la participación, en las tareas, en los exámenes (Erika)*. Los estudiantes mencionan también que los profesores confunden evaluación con calificación. *En cuanto a la evaluación, se le da mucha importancia al valor del número, a los porcentajes, dejando de lado el aprendizaje obtenido por los alumnos. Esto hace que nos interese más por obtener altas calificaciones, olvidando la importancia de nuestra formación como personas y psicólogos (Yolanda)*. La responsabilidad de la evaluación, así como lo hemos visto en los objetivos y en los métodos, dice un alumno, involucra tanto a profesores como estudiantes: *pero también nosotros como estudiantes tenemos parte de culpa de esto, ya que no exigimos a los maestros que nos permitan ser gente pensante, a veces sólo nos importa la calificación y no el nivel de aprendizaje que hayas tenido (Sandra).*

Las creencias de los alumnos indican que de parte de los profesores existe una escasa cultura de la evaluación y un escaso interés. Se ha reportado que los profesores dan a conocer cómo se les evaluará sólo porque los estudiantes lo solicitan y aunque dan algunos criterios, en realidad no siempre serán tomados en cuenta debido a que los profesores cambian los criterios al final del curso. Tampoco se toma en cuenta el punto de vista de los estudiantes, se ejerce más bien un autoritarismo y se prepondera la *calificación*, en vez de la *evaluación*. Parece que algunos profesores no consideran que sea algo favorable enterar e interesar a los estudiantes en las formas de evaluación. Ocultar el cómo evaluar, qué evaluar y cuándo evaluar, son expresiones de debilidades que los profesores tienen con relación a la cultura de la evaluación. Tal parece que los docentes, desde las opiniones de los estudiantes, desconocen que evaluar puede contribuir para observar si la enseñanza contribuye al aprendizaje, si los aprendizajes son significativos o si es necesario enriquecer métodos y estrategias para facilitar la construcción del conocimiento.

Al ocultar las formas de evaluación también se callan algunos beneficios. Las expectativas que los estudiantes expresen sobre la autorregulación de su aprendizaje podrían desconocerse. Veamos algunos ejemplos.

Si sabes los criterios de evaluación, tú puedes ver qué te hizo falta, qué debes mejorar (Sol).

Puede servir para que te evalúes, porque sabes en que fallaste, si alcanzamos los objetivos, lo cual también implicaría cuestionar al profesor sobre el por qué no se alcanzaron y que el profesor nos diga en qué fallamos (Ana).

Es importante para poner dedicación y esfuerzo en determinados aspectos de la evaluación (Dana).

Esto sirve para tener una especie de guía en cual apoyarnos y saber qué actividades realizar para obtener un aprovechamiento en clase (María).

Para tener en cuenta los lineamientos a los que tengo que apegarme según la calificación que desee obtener (Dario).

Es muy necesario conocerla para saber cómo debemos trabajar a lo largo del curso y qué es lo que toman en cuenta más los profesores a la hora de evaluar el curso (Erika).

Me sirve para cumplir con los criterios posibles y obtener una buena calificación (Juan).

Considero que ayuda en el sentido de que pondrás atención y tu esfuerzo en los aspectos que el profesor considera importantes evaluar o calificar (Juana).

Todo sirve para organizarte y saber cuáles son los métodos y los criterios de evaluación (Pedro).

Es preciso mencionar que también encontramos representaciones de los estudiantes que mencionan que algunos profesores sí dan a conocer los objetivos, los métodos y las formas de evaluar.

Si me han dado a conocer objetivos, métodos y evaluación... (Pedro).

Sí, incluso dan los porcentajes (Juan).

Si te dan a conocer los temas y la forma de evaluación, participación exposición, examen, glosa o proyecto (Evelia).

Si te dan los criterios de evaluación (Ana).

Si te explican lo que se va ver, los métodos, la evaluación (Antonio).

Durante las actividades:

a) La participación en el aprendizaje cognitivo

Este apartado se refiere a las representaciones estudiantiles que han construido a través de su experiencia académica con relación a cómo consideran que los profesores fomentan la participación activa en los procesos del aprendizaje, específicamente cognitivos. El trabajo de **Díaz Pontones (1996)** ofrece ideas interesantes sobre cómo los estudiantes van aprendiendo a utilizar algunas de las estrategias de enseñanza que los profesores ponen en marcha para trabajar las actividades escolares. La experiencia escolar que viven los estudiantes exige la presencia de oportunidades para reflexionar sobre el conocimiento, demanda ocasiones para hacer análisis crítico de los contenidos, pide momentos que conduzcan hacia un aprendizaje autónomo para que los estudiantes aprendan a pensar, para que los estudiantes se vuelvan individuos cada vez más independientes. Esto implica la presencia de situaciones que enriquezcan la capacidad de reflexionar acerca de la manera en la que se está aprendiendo para autorregular el propio proceso de aprendizaje (**Vasconcelos, 2000**). Veamos algunas representaciones de cómo suponen los estudiantes que los profesores propician en ellos acciones de aprendizaje cognitivo.

Representaciones positivas

- Los profesores invitan a participar, no importa que haya errores

El método *oficial* de enseñanza y aprendizaje en la FES Iztacala, es el *seminario*; por esto la *participación* (generalmente conducir la sesión, dar respuestas de manera verbal, discutir, expresar ideas personales), se le considera esencial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, tiene un porcentaje elevado en la evaluación final. Aunque la participación es una exigencia institucional, en las representaciones estudiantiles encontramos que los profesores no siempre persuaden para que los alumnos lo hagan. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar, es una ocasión privilegiada para explorar las motivaciones e intereses de los alumnos. La participación es un momento para que los docentes reflexionen sobre la pertinencia de los métodos y las estrategias de enseñanza. ¿Cuáles preponderan climas favorables para el aprendizaje?

El 32.5% de los estudiantes expresa que la experiencia que han tenido con los profesores sí han favorecido, respaldado y apoyado la participación de ellos en el aprendizaje. *Algunos (profesores) invitan a participar y te dicen que te ayuda mucho, que si no participas nunca te vas a dar cuenta de tus errores (Sandra)*. Otro estudiante menciona: *toman en cuenta mi opinión, y si es incorrecta ellos me la corrigen o me dan su punto de vista (Gloria)*. Incluso, añade otro alumno, los profesores aceptan aquellas opiniones que supuestamente no tienen nada que ver con el tema: *la mayoría fomentan la participación, y se toma la opinión de*

cualquiera, aunque a veces no tenga nada que ver lo que uno dice (Antonio). Estas situaciones dan confianza a los alumnos para seguir participando.

Cuando el profesor *invita* a participar, el profesor apoya emocionalmente para que los estudiantes actúen en el aula: *me invitan a que me exprese. En una ocasión tenía una duda. Me parecía que todos sabían la respuesta y que iba a quedar como ingenua y no pensaba expresarla. Pero coincidió que el profesor vio mi actitud y la hice, me sorprendió su respuesta al decir "buena pregunta", y dejó que el grupo contestara, hubieron varias respuestas y casi todas erróneas (Gloria). Invitar para que los alumnos participen debería ser una preocupación constante en los profesores. Cuando así ocurra, es necesario indagar las representaciones de los estudiantes ante la invitación, porque no siempre están dispuestos a intervenir. Al respecto un estudiante dice: algunos fomentan la participación, aunque no me gusta hacerlo, lo hago más a fuerza que de ganas, pero es necesario para obtener una calificación (Gerardo).*

- **Los profesores crean un clima agradable para la participación de los alumnos.** Existen profesores que desarrollan las actividades dentro de un clima agradable y de confianza. Cuando esto sucede los estudiantes dicen: *te dan deseos de aprender, te dan ganas de participar, te dan ganas de no faltar a la clase (Francisco). Cuando algunos fomentan la actividad dentro del grupo, te hacen sentir el deseo de aprender (Pedro).* En este mismo sentido dos alumnas expresan que la forma en que el profesor dirigía las discusiones: *era tan fructífera esa clase que no te daban ganas de faltar, y discutías, y te daban ganas de participar (Socorro). La mayoría han fomentado el que participe de manera activa en el aula... creando un espacio agradable y tomando en cuenta mi opinión (Sol).*

- La participación en el aprendizaje cognitivo

Hacer que el estudiante actúe, es la clave para hacer posible que construya su aprendizaje. La *participación* de los estudiantes ocurre dentro de una serie de relaciones, de dimensiones y de procesos que hacen posible la construcción del conocimiento. El hecho de participar, de expresar ideas y manifestar opiniones es indicativo de prácticas adecuadas en el aula. Participar puede abrir oportunidades para construir habilidades cognitivas, sociales y afectivas. A la vez que se desarrollan habilidades personales (afectivas y cognitivas), también se desarrollan capacidades sociales. Son procesos de alternancia y de preponderancia, como diría **Wallon** (1981), entre lo **social** -interacción, diálogo, discusión- y lo **personal** -experiencia, reflexión, autonomía-. La participación se traduce en posibilidades de construcción de habilidades sociales, afectivas y cognitivas:

- sociales: participar en clase permite establecer la comunicación, la interacción, a través de diálogos o discusiones, para argumentar las controversias. Pero también permite observar inhabilidades sociales.

- afectivas: permite construir la autoconfianza, la autoestima y la seguridad para manifestar opiniones personales, es ocasión para respetar y tolerar otros puntos de vista.

- y habilidades cognitivas: al exteriorizar una opinión personal, el alumno está manifestando el nivel de organización del conocimiento. Si se requiere, es el momento para enriquecer, diversificar y reestructurar las habilidades cognitivas.

Enseguida analizamos algunas representaciones de los profesores sobre la manera de cómo los profesores propician habilidades superiores cognitivas, tales como: el análisis, la reflexión, la crítica, la comparación y la evaluación.

Sólo el 20% de los alumnos menciona que los docentes favorecen acciones tales como **reflexionar, discutir, analizar y criticar el conocimiento**, es decir, procesos que los encaminen hacia el aprendizaje autónomo. Veamos algunos ejemplos.

Algunos me han enseñado a meditar un poco más los contenidos a criticarlos, releerlos (Pedro). (Los profesores) ponen énfasis en la reflexión de materiales, para que uno pueda comprender y criticar (María).

Si hay discusión y análisis y crítica, te sientes con libertad de opinar y aclarar dudas (Anabel). Tengo la experiencia de que mis profesores me han motivado a ser crítico, reflexivo y han dado pie a que pueda brindar mi punto de vista acerca de lo que está hablando (Raúl).

Algunos te hacen pensar y reflexionar, otros ni siquiera te ponen atención (Gerardo).

Ha sido positiva, fomentan para que participe en clase, ya que casi no lo hacía. Ellos quieren que aprendas a criticar a analizar (Paola).

Un profesor de teoría de las ciencias sociales nos daba artículos demasiado interesantes de los cuales tenías que entregar una reflexión. Ya en clase, en una plenaria se realizaban discusiones en grupo, era tan fructífera esa clase que no te daban ganas de faltar, y te daban ganas de participar, y las reflexiones de los otros te permitían ver el contenido desde otro punto de vista (Socorro).

La escasa presencia en las opiniones de los alumnos de este tipo de procesos puede sugerir que las intenciones de la generalidad de los profesores no apoyan la actuación de los estudiantes hacia la construcción del *enseñar a aprender*. La mayoría de las representaciones anuncian que las teorías implícitas de los docentes se reducen a fomentar la participación cognitiva en acciones en donde preponderan procesos memorísticos.

No podemos desligar la formación de los procesos cognitivos con la actitud de los profesores. La conquista de procesos cognitivos superiores depende en gran medida del interés del profesor. Un buen profesor, según **Sherman** (1987, citado por **Díaz Barriga y Maggi**, (1997), es aquel que se caracteriza por su entusiasmo, por su capacidad motivadora y por sus conocimientos. Al respecto un estudiante menciona: *algunas veces puedes ver el entusiasmo cuando los profesores son más activos, utilizan dinámicas y fomentan más la participación. Ves el entusiasmo cuando a los profesores les interesa el aprendizaje de sus alumnos, nos enseñan técnicas de estudio (Jesús).*

Podemos destacar en estas representaciones que la *discusión* puede ser una actividad interesante y puede ser una ocasión para aprender a disentir, incluso hasta con el mismo docente. Es fundamental que el docente acepte que el alumno puede no estar de acuerdo: *pero no todos te enseñan a tener una actitud*

crítica (Sol). El docente debe abrir espacios para el debate porque es una actividad que promueve el pensamiento reflexivo y permite argumentar las opiniones que se manifiestan.

Cuando hay *discusión*, cuando se recuperan los puntos de vista, dice un estudiante: *es agradable cuando los maestros recuperan algo que tú has comentado y sobre todo cuando te lo dicen (Socorro).* Cuando esto sucede se evidencia la existencia de una sensación de libertad. En los momentos de *discusión* los profesores están lejos de pretender inculcar verdades idénticas e inmutables para todos los estudiantes. Cuando no se procuran ni se intentan discusiones, entre otros aspectos, es porque el profesor se considera poseedor de la verdad y su único intérprete legítimo. En los momentos en que se propicia la discusión no hay lugar para castigar el error ni para la imposición, más bien se actúa a favor de la diversidad y de la tolerancia. Discutir es enseñar a perder el miedo para que los estudiantes manifiesten su opinión. Las expresiones del *miedo* o la falta de confianza para participar, aparecen en representaciones de varios participantes de la investigación. Lejos de reducir la actuación cognitiva de los estudiantes hacia el mero ejercicio intelectual se propicia la construcción del fundamento necesario para "el respeto *mutuo* que exige la convivencia social" (Piaget, 1973:128). Para algunos estudiantes esto es posible. Así lo expresan las siguientes representaciones, *algunos profesores quieren que aprendas, quieren que brindes tu punto de vista (Ignacio).* Pero es más complicado cuando, *otros profesores ni siquiera te ponen atención (Alejandro),* o como menciona otro estudiante: *algunos se la pasan hablando de todo menos de lo que debería enseñar, como el profesor A. V. (Antonio).*

En síntesis, el aprendizaje tanto de los aspectos cognitivos como sociales y afectivos, es una construcción que se va produciendo en la medida que el alumno participa en acciones de discusión, de crítica, de reflexión, y de **interacción** tanto con los compañeros como con los profesores. La riqueza de los Capítulos teóricos sobre el tema de la discusión, permiten comprender y encontrar significado a las representaciones sobre este tema. *Con amigos se aprende mejor,* dirían las posturas de Wallon y Vigotsky. En ellos, el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento, provoca una modificación en los conocimientos mutuos y acaba produciendo aprendizaje.

En cuanto al **aprendizaje autónomo, independiente o autoaprendizaje,** suponen que los docentes tienen una posición superficial y simplista. Las representaciones de los estudiantes no anuncian la complejidad y lo valioso de la construcción del aprendizaje autónomo. Lo más que hacen algunos profesores, según algunos estudiantes, es demasiado simple. Por ejemplo: *algunos (profesores) te recomiendan libros relacionados con el tema (Gerardo).* *Fomentan el autoaprendizaje cuando te dejan leer libros complementarios (Daniel),* o llanamente: *me han orientado, me han dado consejos...hay trabajos grupales, tienes tareas individuales y eso te hace más independiente (Dana).*

Como si estas acciones bastaran para hacer brotar la autonomía en los estudiantes.

Representaciones negativas

Del mismo modo que en otros momentos de la investigación encontramos representaciones como las siguientes. *Mis experiencias han sido buenas, malas y regulares (Jesús). Puedo hablar de una experiencia muy variada (Mariana).* Estas representaciones espontáneas preponderan experiencias positivas y negativas. Otros utilizan la expresión: "*sí, pero no*". Un ejemplo es cuando dicen que los profesores: *sí mencionan qué es lo que debería ser, pero no enseñan cómo se logra todo eso.* Prueba de ello es el alto porcentaje de alumnos, 62.5, que manifiestan que los profesores no han fomentado experiencias de aprendizaje cognitivo orientadas hacia el *pensar*. La mayoría de las representaciones suponen que las prácticas educativas que han experimentado adolecen de espacios que fomenten una enseñanza que favorezca *aprender a aprender*. Las causas son diversas, algunas son similares a las encontradas en los apartados de la *Motivación* y de *los Actores*, cuando se analizaban los obstáculos para la motivación y para el desarrollo adecuado de la función docente. En este apartado sobresalen aspectos administrativos, la débil actitud de los profesores y el desconocimiento de la riqueza teórica que para impulsar el desarrollo del pensamiento han generado la psicología y la pedagogía. Ejemplo de ello son las propuestas de **Feuerstein** (1989) con su Programa de Enriquecimiento Instrumental; El Pensamiento Lateral propuesto por **De Bono** (1997); el Programa de Enseñanza a través de la Filosofía de **Lipman** (1990), y entre otros, el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento de **Sánchez** (1997), o simplemente acudir a las fuentes de la mayoría de los programas sobre el tema, como lo son las propuestas de Piaget, Vigotsky, Brunery y Ausubel, entre otros.

Las representaciones que se transcriben señalan la escasa posibilidad de que los profesores fomenten la participación para el enriquecimiento de los procesos cognitivos. Comentan que ocurren situaciones en las que participan pero que en vez de que los profesores fomenten y estimulen el desarrollo cognitivo, más bien promueven e impulsan prácticas de tipo memorístico.

- No interesa que los estudiantes participen

Desde las representaciones de los estudiantes los profesores *casi* no promueven la participación, ni les interesa a la mayoría. A manera de ejemplo citamos dos representaciones: *la verdad es que casi no fomentan la participación en el aula (Humberto); a la minoría, le interesa la opinión del alumno (Erika).* Facilitar la construcción de nuevos conocimientos, es sin lugar a dudas, el objetivo de gran parte de las situaciones educativas, pero esto sólo es posible cuando se involucra a los estudiantes.

*En alguna ocasión un profesor pidió una crítica sobre la forma en que impartía la clase, todos y cada uno de los integrantes, le dimos nuestro punto de vista. Él, a pesar de que prestaba mucha atención a los comentarios, no los tomó en cuenta. A tal grado que hoy en día, sigue impartiendo su clase de forma similar y sus alumnos siguen opinando que la clase es aburrida (Dana). Resulta que solicitar el punto de vista de los estudiantes tan sólo cumple una formalidad. No existe la intención de considerar las críticas, sugerencias para convertirlas en propuestas favorables para impulsar acciones más motivadoras. No existe la posibilidad de considerar las apreciaciones de los estudiantes, ni de tomar en cuenta el *pensar* y el *sentir* de los estudiantes, en realidad a este profesor no le interesan las opiniones de los estudiantes.*

- Los maestros *permiten* que participen los alumnos

¿Qué pasa en otros momentos cuando los estudiantes participan? Un estudiante comenta: *hay un profesor que sabe mucho, y aunque permite que los alumnos participen, cuando un alumno habla, él pone una cara de aburrición o nos ignora (Humberto).* El supuesto "*aunque permite que los alumnos participen*", es la imagen de un profesor que se porta magnánimo al no impedir lo que supuestamente se debería evitar. El derecho a ser educado y la obligación del profesor a hacerlo, queda supeditado a las concesiones bondadosas que pueda hacer el profesor. El profesor determina cuándo debe dar su consentimiento para que el estudiante aprenda con mayores posibilidades de significatividad. Además, una vez concedida la *autorización*, la participación del estudiante no encuentra apoyo, no encuentra un clima agradable, ni posibilidades de interacción. No es posible establecer un diálogo con un *profesor que sabe mucho*, (pero quizá nada del respeto al otro, nada de pedagogía...), no hay oportunidad para motivar al estudiante, no se presta atención al nivel de organización del conocimiento que tiene el estudiante.

Otra representación con el mismo sentido: *la mayoría (de los profesores) piensan que lo que dicen es absolutamente lo correcto (Erika).* Esta expresión pudiera explicar que los profesores no tengan necesidad de indagar lo que piensan los alumnos, ni la manera como van reestructurando el conocimiento. Con actitudes prepotentes, difícilmente se *dispone* a los estudiantes para prácticas de habilidades cognitivas.

Sucede también que cuando se le comenta al profesor que no se entendió un concepto, no siempre los alumnos reciben respuestas pertinentes. Veamos la representación: *es más, cuando en clase le manifestamos que no entendemos un concepto, en vez de explicarnos nos dijo que deberíamos consultar la fuente (Jesús).* Cuando apenas inicia una posibilidad de interacción para construir socialmente el conocimiento, ésta se trunca. La misma actitud se observa en la siguiente representación: *un profesor me dijo que podría participar más si yo me lo proponía. Si yo quería, había manuales de cómo fomentar más las habilidades que ya tenía (Catalina).* En estos ejemplos, cuando se manifiestan las

necesidades de los estudiantes, también se manifiestan las carencias de los profesores. Por supuesto que es valioso impulsar a los estudiantes a indagar información en otras fuentes, pero sin suprimir la interacción con el docente, sin suprimir que el docente participe al alumno de la riqueza que él ha acumulado. ¿Por qué no comparte el docente la manera como estudia, analiza y critica?

- La participación puede ser desventajosa para los estudiantes

Cuando el estudiante participa también se puede observar ausencia de retroalimentación. Una estudiante menciona: *te piden tu punto de vista, pero nunca te dicen si estás bien, si estás mal, o en qué estás en desacuerdo (Lizbeth). Es raro dice otro estudiante, que el profesor te explique el por qué de tu equivocación... eso provoca que me falte seguridad de mi misma para poder decir lo que pienso, no me es fácil y aunque a veces lo sepa, no lo expreso (Lizbeth).* Cuando el profesor toma en cuenta la opinión de los estudiantes, no necesariamente resulta alentador: *algunos profesores toman en cuenta mi opinión, pero para decirte lo mal que has aprendido las cosas y lo tonto que puedes ser (Sandra).* Otro participante menciona: *lo triste es cuando los profesores no hacen nada por apoyar a las personas que necesitan mayor motivación y aliento para participar, para reflexionar y analizar (Catalina).*

La opinión de algunos estudiantes es que cuando participen habrán de hacerlo con base en lo que piensa el profesor. No sólo es adular al profesor, sino también asegurar una calificación aprobatoria. *Algunos te invitan a que te expreses, menciona un estudiante, pero cuidado con que sea diferente a lo que ellos piensan (Gerardo).* El profesor puede llegar a reprobar a quien no piensa como él. Al respecto una estudiante manifiesta: *participar a veces era contraproducente porque se llegaba al extremo de reprobar materias, sin que se te expusieran explicaciones lógicas, simplemente porque tenías un punto diferente al del profesor.* Quizá sea drástica la conclusión de este alumno, pero ésta es su representación: *he aprendido a no hablar, ni siquiera cuando me ceden la palabra (Mariana).*

La participación puede ser ocasión para castigar o sancionar negativamente a los estudiantes. Puede acontecer que los profesores pregunten aún cuando saben que los estudiantes no tienen idea de qué responder. No solamente son situaciones en la que los estudiantes pueden ser ridiculizados, también se pierden oportunidades para apoyar al estudiante en su aprendizaje. Este tipo de situaciones podría convertirse en un momento para que el profesor enseñe, en vez de utilizar el entorno para penalizar a los estudiantes. En ocasiones cuando el profesor hace una pregunta y, si los buenos alumnos manifiestan no tener idea, el profesor no les pregunta y así evita penalizarlos. Veamos las representaciones: *algo que ocurre típicamente es cuando el profesor pregunta algo y nadie contesta. Él pregunta a los que nunca hablan. En estos casos yo creo que se debería preguntar a los que siempre hablan, ya que les encanta expresarse; y sucede que me preguntaron y como no supe, pues me bajaron un punto (Gerardo).* En otro

momento de la entrevista, éste mismo estudiante considera que también suele acontecer que los profesores amonesten a los estudiantes por no saber, incluso cuando no se les ha enseñado algún conocimiento. *Yo creo, dice el estudiante, que una cosa es que te inviten a participar y tomen en cuenta tu opinión y otra es que te reprendan por no saber algo que nunca te han enseñado (Gerardo).*

Una representación en donde la participación se convierte en castigo, más que en una oportunidad para el aprendizaje, es la siguiente: *una vez cuando alguien exponía un tema, mencionó que el contenido ya lo conocíamos y no tenía caso volverlo a ver. A mí me dio risa por la forma en que lo dijo. Al verme la maestra, me hizo que abordara los temas que ya todos conocíamos (Daniel).* Participar en el aula, ocasionalmente se convierte más en un castigo, que en una esperanza para el aprendizaje. Lo único que se consigue cuando se castiga la falta de aprendizaje, dijo Comenio (1970), desde el siglo XVII, es que los estudiantes *aborrezcan los estudios.*

- Actividades para el aprendizaje memorístico, no para el aprendizaje autónomo

La mayoría de los estudiantes menciona que los profesores no promueven métodos de enseñanza orientados hacia el aprendizaje de habilidades psicológicas superiores, para la mayoría esto no sucede. Hemos visto que algunos (Elena, Evelia, Mariana, Gloria, Edith, Juana e Ignacio), mencionan que han sido pocos profesores lo que se han ocupado en promover *métodos* de enseñanza activos, reflexivos y críticos. Otros más (Antonio, Daniel, Ana, Catalina, Lizbeth, Yolanda y Socorro), coinciden en señalar que son pocos los que han utilizado actividades para reflexionar y criticar los contenidos. También hay representaciones que mencionan que las prácticas que prevalecen en el aula son de tipo memorístico. ¿Cómo promover el talento para aprender a pensar si escasamente los profesores promueven habilidades intelectuales y estrategias cognitivas? Es remoto esperar que los estudiantes construyan destrezas propias del autoaprendizaje o que dominen habilidades y estrategias que caracterizan el aprendizaje autónomo. Hemos mencionado que algunos estudiantes simplifican demasiado la llamada autonomía, indicando que se produce *cuando te dejan leer libros complementarios o te recomiendan libros.* No dejan de ser ejemplos de heteronomía en donde se observa el poder de las consignas del otro y el señalamiento de reglas. En **Piaget** (1980), autonomía equivale a una autorregulación, entendida como el carácter fundamental de las estructuras, que consiste en regularse por sí misma. La construcción de la autonomía se da a través del respeto mutuo y de la reciprocidad, cuyo "producto es el sentimiento de justicia" (Piaget, 1973:182), no se reduce a la simple imposición de reglas, o de prescripciones. La autonomía se caracteriza por ejercer autocontrol y autorregulación sobre el comportamiento que se da en las actividades personales y sociales. Difícilmente es posible cuando las prácticas educativas se dan de manera unilateral, cuando se ignora el nivel de autonomía de los estudiantes, esto es, sin tomar en cuenta sus representaciones, creencias y valores que tienen

sobre el conocimiento de la disciplina y de su contexto social. Según un estudiante, los profesores lo intentan, pero no saben cómo hacerlo: *algunos profesores intentan fomentar un aprendizaje autónomo pero no cuentan con bases suficientes para hacerlo. La mayoría ha tratado de fomentar el trabajo autónomo, sólo que en lo que han fallado es en decirnos cómo obtener mayores beneficios de ese aprendizaje y cómo lograrlo, es decir, no nos han dado estrategias para ser más eficientes en esa autonomía (Sol).*

Las prácticas escolares que más patrocinan los profesores, según las representaciones de los estudiantes de nuestra investigación, se centran en métodos de enseñanza y aprendizaje donde sobresale el aprendizaje memorístico.

Ejemplo de ello son las siguientes representaciones.

Algunos quieren que se repita lo que nos enseña (Elena).

Dirigen la enseñanza hacia la memoria (Sandra).

Lo más negativo es cuando te ponen a memorizar (Yolanda).

La mayoría creen en la idea de que el aprendizaje se reduce a la repetición de conocimientos teóricos y lo demás no existe (Yolanda).

El profesor de PAL I y II (Psicología aplicada laboratorio), se molestaba bastante si no manejabas los tecnicismos de la materia y te hacía repetir una y otra vez lo que plantearas tal como él lo quería (Raúl).

Lo único que les interesa es que comentes sobre el contenido de los artículos. En una clase cada vez que queríamos expresar una idea o ampliar el tema con ejemplos más cotidianos, la maestra evadía la participación de esos alumnos o hacía alusión a que no dominábamos el tema, y ella terminaba poniendo su ejemplo (Dana).

En este nivel ya no se puede dar un tipo de memoria o repetición de conceptos de los artículos, pero hay profesores que así lo piden (Juana).

A pesar de que el plan curricular de la Carrera de Psicología no contempla la **evaluación del aprendizaje** a través de exámenes objetivos, éstos comienzan a tener presencia en algunas asignaturas. Son una manifestación de la pobreza didáctica incapaz de impulsar procesos más pertinentes y mejores que la simple exigencia de conocimientos memorísticos.

Por ejemplo en Clínica (Psicología Clínica), al realizar un examen, sólo era válida la respuesta si era textual (Darío).

A la mayoría le interesa que memorice y repita. Por ejemplo antes de un examen, la maestra nos proporcionó una guía para resolver. Quería respuestas mecanizadas, no reflexivas o de crítica, sino tal como aparecía en el texto (Evelia).

En cuanto a lo negativo cuando te evalúan conocimientos sólo de memoria, porque uno tiene que responder tal y como él dice las cosas. En un examen escrito, el profesor puso una nota en donde decía que él nunca lo dijo y te la ponía mal. En las demás preguntas sali bien porque me lo aprendí tal y como él lo dijo, pero ya no recuerdo los contenidos (Sol).

El aprendizaje de memoria puede ser útil para algunos conocimientos, pero ha ocurrido muchas veces, sobre todo en exposiciones y exámenes, memorizo casi todo para obtener buenas calificaciones pero en realidad no entiendo nada, sólo me aprendo las palabras. Además, como todo lo sabes de memoria se te olvida una palabra y perdiste todo, porque tienes un hueco que no puedes cubrir, porque no sabes qué vas a decir en la idea general (Gerardo).

Desde que **Ausubel, Novak y Hanesian** (1983), formularon una teoría de aprendizaje, para algunos centros educativos sólo ha resultado ser una gran promesa, porque no la han utilizado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos autores mencionan que en torno al tipo de aprendizaje que realizan los alumnos, es decir, la forma en que incorporan la nueva información en su estructura o sus esquemas cognitivos, se realiza a través de dos modalidades: el repetitivo o memorístico, y el significativo; y que la enseñanza puede intentarse con una doble modalidad: la recepción o el descubrimiento.

Se ha demostrado que si el docente promueve situaciones didácticas que propicien el aprendizaje significativo en sus alumnos por recepción o descubrimiento, resultará un aprendizaje con niveles superiores de comprensión de la información y con mayor resistencia al olvido (**Hernández**, 1998). Sin embargo, las representaciones de nuestros estudiantes manifiestan que los profesores dirigen la enseñanza para que aprendan de manera memorística o repetitiva, lo cual deja sin asimilar lo *sustancial* de la información, y por lo tanto es difícil que ocurran aprendizajes significativos. El aprendizaje de memoria, es un conocimiento que no es construido o reelaborado por el individuo. Además no es generalizable, sino que permanece ligado sólidamente a la situación en que se aprendió, sin poder ser aplicado a contenidos diferentes (**La Casa**, 1994). Quizá la idea principal de **Ausubel, Novak y Hanesian** (1983), es que el aprendizaje de nuevos conocimientos depende de lo que ya se conoce. En otras palabras, la construcción del conocimiento inicia con la observación y el reconocimiento de los conceptos, de los procesos de pensamiento, de habilidades intelectuales que ya poseen los estudiantes, pero si no hay oportunidades para que los alumnos participen, es difícil conocer esos conocimientos previos.

Los conocimientos previos, son representaciones que poseen sobre un elemento de la realidad. Con base en las experiencias personales, cada estudiante tiene información diferencial sobre hechos, sucesos, anécdotas, actitudes, normas y valores, hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a dicha realidad, debido a la diversidad de situaciones y contextos en los que han vivido y a la manera personal de integrarlos o asimilarnos (**La Casa**, 1994). Además, sabemos que los conocimientos previos no sólo se caracterizan por la cantidad de conocimientos que contienen, sino también por su nivel de organización interna pueden tener distinta validez, diferentes grados de coherencia distinta, y entre otros, una mayor o menor adecuación a la realidad, ¿Cómo es posible conocer todos estos elementos que configuran la visión del mundo que les rodea, cuando no se propicia la participación de los estudiantes? ¿Cómo pueden los estudiantes aprender significativamente, si no se conoce la existencia de conceptos relevantes que deban relacionarlos con los nuevos conocimientos? ¿Cómo saber si el nuevo conocimiento interactúa con la estructura del conocimiento ya aprendido? El aprendizaje significativo, es personal, depende de las representaciones, teorías y creencias que tienen los estudiantes. Aunque sabemos que los estudiantes no son receptores pasivos de conocimientos, sino por el contrario, son participantes activos en la interpretación de los conocimientos que les proponen para que intenten aprender, las representaciones de los estudiantes indican que los

profesores enaltecen y pondera una enseñanza dirigida a un aprendizaje repetitivo y memorístico. ¿Pasará lo mismo con la enseñanza y el aprendizaje de valores?

b) La participación en el aprendizaje de valores

Es válido afirmar que una de las tareas asignadas a la escuela responde a un doble sentido: formar libremente al ciudadano para que esté en condiciones de desarrollar sus derechos y a la vez permitirle acceder al conocimiento de la ciencia (Díaz Barriga, A.1998). Actualmente, menciona **Touraine** (1997), uno de los problemas educativos es la ruptura en los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre la ciencia y la conciencia. La escuela dice, percibe en primer lugar al alumno como futuro trabajador, subordinado a las demandas y las capacidades del mercado laboral, y deja de definirlo como miembro o ciudadano de una sociedad. Poco se ocupan de exigencias de los alumnos, de sus proyectos personales de las relaciones con sus padres y compañeros. El propósito de la escuela debería ser alcanzar la combinación más elaborada posible de los proyectos profesionales y las motivaciones personales. No se puede hablar de educación, menciona Touraine, cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir, sin fortalecer las posibilidades de los individuos a ser Sujetos de su existencia. Para este autor, es necesario que la escuela recupere al Sujeto, que la escuela forme y fortalezca primero, la *libertad del Sujeto*; segundo, una educación que atribuya importancia a la diversidad cultural y el reconocimiento de los otros (escuela de la comunicación), y tercero, la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades (educación democrática). Es necesario que la escuela permita que los estudiantes entiendan el mundo que les toca vivir, que comprendan las relaciones con los demás y se conozcan a sí mismos. Percibir el mundo, a los demás y a uno mismo es una invitación para considerar la formación de *actitudes y valores* en los estudiantes. Las actitudes incluyen, dicen **Díaz Barriga, F. y Maggi** (1997), una *disposición* para responder ante una situación determinada, una *tendencia* a comportarse de un modo, una *idea cargada de emotividad* que predispone a una clase de acciones o motivaciones. Los valores son preferencias que se creen y se consideran justificadas moral o estéticamente como fruto de un proceso de razonamiento (**Curwin y Curwin**, 1989).

- El trabajo grupal, la construcción de la democracia

Los valores que permiten la construcción de una sociedad democrática, parecen ser los que tienen preeminencia en los sistemas educativos contemporáneos (**Touraine**, 1997; **Díaz Barriga, F. y Maggi**, 1997; **Savater**, 1997; **Díaz Barriga, A.**1998). En las actividades que se realizan en el aula, el trabajo grupal supone la formación de una actitud democrática. Un estudiante comenta: *creo que cuando nos hacen trabajar en grupo y cuando comentan el respeto a las ideas de todos los integrantes, cuando conocemos que tenemos derechos y obligaciones y*

tenemos que hacer valer nuestros derechos (María). Sabemos que el trabajo grupal es un espacio para cultivar *habilidades sociales*; es un espacio para ir configurando la competencia de cada estudiante para intervenir en sus diferentes ámbitos de interacción humana. Son situaciones en donde los estudiantes pueden expresar el *sentimiento* de sus ideas. Son momentos para la comunicación, el respeto para las ideas de los otros, para la construcción de la autoestima porque supone el derecho de expresar sus juicios y el derecho de ser escuchado, así como la *obligación* de atender los puntos de vista de otros. El trabajo grupal exige del profesor la pericia para conducir el desarrollo de las habilidades sociales: *pedir favores y corresponderlos, disculpar, pedir ayuda, expresar afecto y compartirlo, superar la timidez, comprender los sentimientos ajenos, para dar y seguir instrucciones, aprender a solucionar conflictos, defender los derechos propios y tomar en cuenta los ajenos, tratar adecuadamente a las personas del sexo opuesto, aceptar los errores personales*, (Díaz Barriga y Maggi, 1997). Los estudiantes consideran que no siempre los profesores tienen la habilidad para hacer posible que se trabaje de manera grupal: *una maestra intentó que hubiera una unión grupal, pero el grupo era bastante apático y no funcionó (Evelia).* Cuando es posible el trabajo grupal, existe la probabilidad de construir actitudes positivas: *tengo ahora una maestra que fomenta el aprendizaje a través de la convivencia grupal y apoyo entre compañeros y en donde propicia la comunicación, la honestidad, la confianza y la responsabilidad (Lidia).*

- El compromiso y la responsabilidad

El *compromiso* parece ser una actitud que favorecen algunos profesores. Los participantes se expresan de la siguiente manera.

Han fomentado sobre todo el compromiso hacia el trabajo (Gerardo).

Han fomentado la responsabilidad y compromiso en todo lo que hagamos, incluso con personas y la sociedad (Isabel).

Sí con su actitud nos enseñan a crearnos un compromiso con nuestra carrera con la gente (Sol).

Uno de los medios más promisorios para el aprendizaje de las actitudes, es que los profesores demuestren coherencia entre lo dicen y lo que hacen. Cuando el profesor con su actitud enseña a que los alumnos construyan compromisos, muestra en la práctica, la habilidad social deseable. Por otro lado, un estudiante manifiesta que los profesores *en las materias de aplicada* (asignaturas en donde los conocimientos se emplean en la población), *han puesto énfasis de que a través de nuestro trabajo tenemos grandes responsabilidades para con las personas con las que trabajamos (Catalina).* Formar en este sentido, es contribuir en la formación de actitudes que beneficien a los *usuarios* del servicio.

- Los profesores no fomentan la enseñanza y el aprendizaje de valores

Sólo el 20% de los estudiantes considera que a través de la experiencia como aprendices, los profesores han auspiciado la enseñanza de valores, y el 80% estima que la enseñanza y el aprendizaje de valores, no es una prioridad en los profesores, al contrario, hay manifestaciones contrapuestas. Las representaciones de este apartado enriquecen el análisis realizado sobre las creencias de los estudiantes en el apartado sobre la *Motivación* y confirman los supuestos que ahí se expresan.

Desde las disciplinas sociales hay numerosas e interesantes resultados de investigaciones para enriquecer la práctica educativa con relación a la formación valores. Piaget ofrece aportaciones sobre el desarrollo de la moral ("El juicio y el razonamiento en el niño", "El juicio moral en el niño", cfr. **Battro**, 1971) en donde explica que la elaboración de la moral se da de forma progresiva; como un camino hacia la autonomía que conduce a la justicia, al desarrollo de la igualdad, y alejada de la coerción. Los estudios de **Kohlberg** (en **Papalia** y **Wendkos**, 1998), inspirados en Piaget ofrece estudios sobre cómo se formulan los juicios morales. También **Wallon** (1975), estudia las maneras de actuar en la relación con otros, en su obra *Los orígenes del carácter*. Se ha mencionado en el tema sobre la *Motivación* y en el apartado sobre los *Actores*, que las condiciones sociales y económicas de nuestro país, exigen que la escuela, incluso hasta los niveles universitarios, los docentes formen actitudes morales, éticas y valores en los estudiantes, junto a los conocimientos de las propias disciplinas. A pesar que los fines primarios de la educación superior corresponden a la recuperación de la esencia humana (**Hierro**, 1990), la mayoría de las representaciones de los estudiantes anuncian la ausencia de la promoción moral y de lo valioso que resulta crear *personas libres en una sociedad justa* (Hierro, 1990).

Una constante en las expresiones de los estudiantes son los contrastes de sus representaciones. Ejemplos: *la ética y la honestidad de los profesores es muy variada, hay tanto muy honestos como muy descarados (Inés); algunos te hablan del valor y de la responsabilidad del profesional ante la sociedad y con uno mismo, pero otros son nefastos (Elena); ninguno de mis profesores han fomentado valores, ni nada por el estilo, al contrario, promueven antivalores (Erika)*. A través de la historia académica de los estudiantes, las experiencias han sido similares. A manera de ejemplo, mencionamos los casos de las experiencias de cuatro estudiantes durante su estancia en niveles previos a la universidad. Un estudiante manifiesta que: *en la primaria siempre me fomentaron que el estudiante listo era un estudiante callado. Los favoritos eran o los hijos de los padres de la mesa directiva, o parientes de alguien que pertenecía al cuerpo de educación (Mariana)*. Desde la secundaria, dice otra alumna: *yo acostumbraba ayudar a mis compañeros cuando no entendían. Una vez el profesor me dijo que me dedicara sólo a lo mío y no me preocupara si los demás no entendían. Creo que esto va en contra de la solidaridad y te hace sentir egoísta. (Sol)*; y desde el bachillerato, nuevamente otra alumna comenta: *ha habido de todo, en el CCH se daba mucho eso de "pagar para pasar", o invitar al profesor a "tomar" (Gloria), y un profesor de*

prepa dijo que para quien quisiera pasar más rápido había unas tarifas MB 200, B 150 y S 100 (Arturo).

- Se promueven antivalores

En los ejemplos sobre su experiencia en la universidad hay situaciones semejantes. Lo cierto es que la escuela promueve valores y a la vez forma en la construcción de antivalores. En la universidad las experiencias de favoritismo se repiten, un estudiante menciona que los profesores promueven antivalores: *fomentan la competencia negativa, por ejemplo cuando comparan los exámenes o los trabajos entre uno u otro compañero. Esto genera cierto resentimiento entre los demás (Erika).* De manera similar una estudiante indica: *te enseñan antivalores cuando nos comparan con otros equipos de trabajo. Eso hace que entre nosotros formemos agresividad, venganza y competencias por fregar al otro (Edith).* Son ejemplos que evidencian una pasividad pedagógica en los profesores, y una ausencia de estrategias para promover contextos de trabajo colectivo, de ayuda y apoyo a quien lo requiere. Veamos otros ejemplos.

- Experiencias negativas porque los profesores piden dinero para la evaluación del conocimiento. Como ya se mencionó en el tema de la *Motivación*, los profesores cobran en la universidad. Al respecto una alumna menciona: *en el tercer semestre de la carrera un profesor pidió que si le pagaban una multa nos daba un punto extra (Inés)*, y otra indica que ha tenido experiencias negativas y deshonestas: *como cuando un profesor corrupto nos pidió dinero para aprobar la materia (Evelia).*

- Experiencias negativas cuando los estudiantes no comparten la postura teórica psicológica del profesor. Las prácticas negativas que viven los estudiantes también se manifiestan cuando no se respeta la pluralidad del conocimiento y la adopción de posturas psicológicas que no son las que el profesor promueve.

Hay profesores que descalifican, sin saber, sin tener fundamentos de otras posturas teóricas (Armando).

Los profesores no fomentan el respeto a la opinión, sólo aceptan su verdad, dejando a un lado lo que pueda decir el alumno. Cuando están ligados a una corriente de la psicología, difícilmente puede valorar las otras opiniones. En esa clase sólo valían participaciones que concordaran con la corriente a la que ella estaba ligada (Sandra).

Estos ejemplos, como los demás, permiten ver cómo el discurso de los participantes significa a la vez que la ausencia de formación de valores, el alejamiento de oportunidades para la autonomía del pensamiento, el abandono de la motivación, y entre otros, la desaparición de la función docente como guías para la construcción de aprendizajes cognitivos y valorales.

- Experiencias negativas cuando no hay cooperación. Un estudiante manifiesta: *en la universidad es una lucha de todos contra todos, el chiste es ser primero, no importa a quien fastidies (Francisco).* Lo lamentable es que en nuestra sociedad

hay prácticas generalizadas de esta actitud, y se supone que la escuela tiene la intención de evitar este tipo de actitudes, y no de permitir las o fomentarlas.

- Experiencias negativas cuando los estudiantes tienen errores en sus trabajos. Son vivencias que pueden generar en los estudiantes sensaciones de que son incapaces e inhábiles para comprender el conocimiento. Expresan que cuando el trabajo no es del agrado del profesor, éste no acepta ni reconoce que los estudiantes pudieron hacer algo bien. Un ejemplo. *A veces cuando critican tu trabajo de manera negativa y no dan opciones de mejorar el trabajo, llegas a considerar por momentos que eres un inepto, creo que esto va ligado a la autoestima. Por ejemplo, entregamos un trabajo a un profesor y sólo nos comentó los aspectos negativos del trabajo. Nosotros le preguntábamos por lo que estaba bien. Él nos contestó: limitense a saber en todo lo que están mal. Dos de mis compañeras dijeron, no importa cuanto trabajemos, nunca le daremos gusto y no nos bajará de pendejas (Edith).*

- La experiencia negativa se manifiesta también cuando los profesores *engañan* o no son coherentes con lo que proponen. Es positivo que los profesores inviten a participar en las actividades de aprendizaje sin importar en el nivel en que lo hagan, pero quizá sólo lo dicen, porque suponen que así debería ser. Pero cuando las intervenciones no son de su agrado, dejan de cumplir con su calidad de *anfitriones* de la participación. Un participante expresa: *una profesora nos invitaba a participar aunque las participaciones fueran triviales, pero algunas participaciones las consideraba muy triviales y no las tomaba en cuenta (Dario).*

- Experiencias negativas cuando algún profesor daba clases en estado de ebriedad. *En una ocasión un maestro que siempre se ponía intransigente, estricto y que faltaba mucho, llegaba borracho, era un irresponsable (Pedro).* De manera semejante otro estudiante menciona que: *un profesor, que no me quiero acordar como persona, se pone a dar clases borracho (Arturo).*

- Experiencias negativas cuando los profesores no tienen identidad institucional, *por ejemplo la profesora de laboratorio, decía que venía desarreglada y sucia porque ésta escuela no valía la pena. Estos profesores, sobre todo cuando los ponen en los primeros semestres te desaniman hasta el grado de considerar que no vale la pena la universidad (Elena).* En realidad está diciendo a los estudiantes *ustedes no valen la pena* de que yo venga arreglada.

En fin, otro alumno expresa: *creo que fomentan antivalores como la holgazanería, la corrupción, la agresión, intolerancia, la injusticia (Gerardo).* A pesar que el profesor tiene una función que desarrollar y tiene la obligación de hacer posible que los estudiantes se formen como profesionales y como seres personales, los estudiantes también tienen su función y su responsabilidad. Un estudiante manifiesta: *creo que no te fomentan valores, sino que tú los vas adquiriendo conforme tienes contacto con ellos, tú estableces lo que te sirve y que no. Por ejemplo te ponen a trabajar en grupo pero si no lo haces por convicción tuya,*

definitivamente ese aspecto no lo vas a adquirir (Sandra). Es también una representación que evidencia la construcción de la autonomía.

En este apartado se ha mencionado que para construir aprendizajes *significativos* es necesario considerar conocimientos previos de los estudiantes para conocer el nivel de organización del conocimiento y partir de ahí para construir aprendizajes cognitivos, sociales, afectivos y valores. Es necesario tomar en cuenta el desarrollo de cada estudiante para hacer posible el nuevo aprendizaje. Precisamente, a continuación centramos el análisis de las representaciones estudiantiles sobre si los profesores consideran que cada uno de ellos tiene un estilo y ritmo para aprender y, si los profesores lo toman en cuenta.

La atención a la diversidad: los estilos y ritmos de aprendizaje

- Aportaciones de las neurociencias, de las psicologías cognitiva y sociocultural

Resultados de investigaciones desde la neurociencia, la psicología cognitiva, la psicología sociocultural, postulan la conveniencia de reflexionar sobre la importancia de la diversidad de los estudiantes en los procesos de enseñar y de aprender. Con fundamentos biológicos, la teoría de los hemisferios cerebrales, los estudiantes aprenden de manera distinta. Resulta que según el hemisferio que usen y según prefieran pensar de una manera o de otra usarán el izquierdo para realizar procesos lógicos y el derecho para pensar de manera holística (http://www.ibi.herrera.unt.edu.ar/Temas/sist_nervioso/pagina3.htm). **Alonso** (1993), menciona que en nuestro sistema escolar priman actividades del hemisferio lógico sobre el hemisferio holístico, es decir, se procesa la información de manera secuencial y no de manera global. Gardner (1996), también con bases en los centros funcionales del cerebro postuló la teoría de las inteligencias múltiples. La capacidad intelectual diversa hace posible, por ejemplo, que algunas personas puedan resolver problemas lógico matemáticos, pero a la vez son incapaces de elegir bien a sus amigos, o bien puede haber gente menos brillante en las actividades del aula, pero triunfa en su vida personal. Esto sucede, según **Gardner** porque en cada campo utilizamos un tipo de inteligencia distinto, no mejor ni peor, pero distinta. Este autor identificó varios tipos distintos de inteligencia: lógica matemática, lingüística, espacial, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Desde la psicología cognitiva **Ausubel, Novak y Hanesian**, (1983), la idea de que el aprendizaje significativo tiene mayor probabilidad de construirse si se parte de los conocimientos que ya tienen los estudiantes, está llamando la atención sobre la necesidad de considerar la diversidad y heterogeneidad de cada uno de los estudiantes, porque cada individuo tiene experiencias, anécdotas, conceptos, y habilidades intelectuales diferentes. **Novak y Gowin** (1988:19), orientados por los descubrimientos obtenidos, pretenden *"ayudar a la gente para que cada cual*

logre controlar mejor los significados que conforman su vida". Los mapas conceptuales son uno de los instrumentos que sugieren para conocer cómo se va construyendo el *aprendizaje personal*. Postulan que el aprendizaje es personal e idiosincrásico.

Y desde la psicología sociocultural, la propuesta de **Vigotsky** explica que la pluralidad de los individuos esta determinada por los contextos sociales y culturales en los que interactúan los individuos. Hay por lo tanto desiguales niveles de desarrollo *real y potencial*. También se ha mencionado que Wallon sugirió que cada individuo es una excepción debido a las condiciones particulares de existencia, tanto biológicas como sociales. Así pues, la diversidad no es algo novedosa. La diversidad es la expresión de la normalidad.

Es esencial reiterar que a la escuela confluyen personas de todo tipo. La diversidad de condiciones económicas y culturales están presente en los estudiantes; sólo el 10% manifiesta no tener problemas económicos para comprar libros y asistir a eventos culturales. El 45% manifiesta tener casa propia, aunque de éstos, sólo el 12.5% la tiene en zonas llamadas residenciales. Estas situaciones junto a las interacciones que han tenido en su medio familiar, y social (escolar y no escolar), les han brindado experiencias y vivencias diversas de aprendizaje en contextos diferenciales de afectividad y motivación. Esto se traduce en desiguales intereses y expectativas; distintos niveles de afectividad; diversos estilos y ritmos de aprendizaje; niveles heterogéneos de heteronomía y autonomía en las actividades que desarrollan, y entre otros, los aprendizajes teóricos, las habilidades y los valores que cada estudiante ha construido tienen valores diferenciales en cuanto a cantidad y calidad.

- Las prácticas pedagógicas exigen un aprendizaje diferenciado

Actualmente las prácticas pedagógicas exigen tomar en cuenta ritmos y estilos personales de aprendizaje. No todos aprenden a la misma velocidad y en cuanto al estilo personal del cómo aprender, hay preferencias diferenciales en el uso de métodos, de estrategias y de técnicas, por ejemplo, mientras algunos estudiantes expresan mejor sus conocimientos por escrito, otros en cambio, lo harán mejor de forma oral. De esto resulta que cada estudiante tiene su particular preferencia en la selección de la información; distinta manera para organizar el conocimiento; formas diversas para relacionar y aplicar los contenidos; significaciones múltiples; dudas desiguales. Cada persona entienden y siente el mundo de manera distinta, y este trabajo es un ejemplo de ello.

Cuando se preguntó a los estudiantes si los profesores han tomado en cuenta sus características personales y se han preocupado por atender el ritmo y estilo de aprendizaje, fue con la intención doble de conocer: si los docentes toman en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje y conocer qué imagen de su función como alumnos suponen tienen los profesores. El interés es para configurar si los docentes consideran a los estudiantes como sujetos activos que sienten y

piensan, y si esto ocurre, es de esperarse que los docentes ofrezcan grandes posibilidades de actuación en los estudiantes para que consigan un aprendizaje más efectivo.

Es absurdo que se siga actuando como si todos los alumnos aprendieran de la misma manera. El mismo contenido se puede presentar de formas muy diversas para permitir que el alumno lo asimile partiendo de su capacidad y aprovechando sus puntos fuertes. Considerar el desarrollo de cada alumno, invita a que la escuela adecue las actividades del aula a las características de los alumnos (Arnaiz y Garrido, 1997). El trabajo de **Almaguer y Piñones** (2001) ofrece datos interesantes sobre la igualdad de la educación. Tomar en cuenta la diversidad de los estudiantes exige una serie de ajustes o modificaciones para crear condiciones idóneas que hagan posible el desarrollo de diferentes programas en el aula para garantizar que ningún alumno sea ajeno al aprendizaje y que participen activamente en las actividades comunes en la medida de sus posibilidades. Por ejemplo los procesos del aula exigen que los objetivos contemplen el desarrollo de distintas capacidades en los estudiantes (cognitivas, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de inserción social). Ser congruente con los objetivos, las actividades de enseñanza y de aprendizaje deberán ser diversos para permitir diferentes modalidades de ejecución (expresión directa, reflexión, comunicación, integración escrita de la información o su aplicación), según **Puigdellívol** (1993). También en la evaluación, lo veremos en el siguiente apartado, se utilizarían procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos (cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, pruebas objetivas), para ser más equitativos. ¿Por qué no evaluar según las habilidades de los estudiantes con instrumentos en donde mejor puedan expresar sus conocimientos? La atención a la diversidad pide que se contemplen las necesidades personales. No se puede ignorar el contexto, ni el entorno en donde están situados docentes y alumnos. En ocasiones resulta complicado, no sólo por la cantidad de alumnos, por aspectos sociales, económicos, carencias en habilidades académicas, pero también por la actitud y debilidades pedagógicas de los docentes. A éstas se refieren las siguientes representaciones.

- El ritmo de la clase, como son muchos, avanza de acuerdo a los *aplicados*

Durante las actividades que se realizan dentro del aula, uno de los grandes obstáculos para atender a los alumnos de manera más personal, es de origen institucional. Un estudiante menciona: *aunque existe disponibilidad de algunos docentes para brindar ayuda, pienso que no se toma en cuenta mi ritmo de aprendizaje. Pero esta responsabilidad cae en las instituciones al crear grupos numerosos, en los que no se puede llevar una clase personalizada (Mariana).* Otra representación similar manifiesta: *es difícil que los profesores se preocupen por las características personales de cada uno de sus alumnos, y de sus necesidades personales de aprendizaje. La verdad que esto sería utópico por la cantidad de alumnos que atiende, por ejemplo ahora somos 39 alumnos (Humberto).*

Ante la cantidad de alumnos que tienen los profesores, la clase avanza al ritmo de los que más *saben*. No deja de ser una elección metodológica discriminatoria y elitista. El ritmo de la enseñanza se olvida de los que tienen necesidad de mayor apoyo. Una estudiante comenta: *se guían por el modo de aprender de pocas personas (María)*. Otra menciona: *los profesores no se interesan por los lentos, se enfocan a aquellos que son más rápidos (Yolanda)*; y un alumno comenta: *en algunos casos le dan preferencias a los alumnos que casi siempre participan (Ignacio)*. En todo caso, se avanza de acuerdo al grupo, sin considerar el desarrollo personal. *Los profesores, dice un alumno, se basan al ritmo del grupo y no al de una sola persona (Pedro)*; y una alumna, en el mismo sentido indica: *toman en cuenta al grupo en general, no prestan tanta atención a cada persona (Anabel)*.

Las representaciones de los estudiantes suponen que la institución manifiesta escasa oportunidad de ofrecer un clima de atención para los diversos necesidades personales de los estudiantes. Las autoridades programan grupos numerosos, los contenidos son amplios, y como diría un alumno: *es corto el semestre (sic) (Andrés)*. El contexto institucional, podemos sospechar, colabora para que los docentes no hagan planeaciones pensando en los aprendizajes de los estudiantes, ni para que las actividades sean en función de las necesidades de los alumnos. Más bien, interesa cumplir con los contenidos curriculares. Así lo expresa una estudiante: *lo que le interesa al profesor es terminar de ver el tema de esa clase (Dana)*, y otra manifiesta: *creo que los profesores no consideran importante la atención personal. Ellos siguen realizando sus actividades como las traen preparadas (Edith)*. Son contados, manifestaría otra estudiante, *los que se interesan por saber en el nivel en el que estamos con respecto a los contenidos de la materia (Juana)*.

- Algunos alumnos solicitan asesoría personal, fuera del aula

Una de las manifestaciones que evidencia la atención personal, es la que puede ofrecerse más allá del aula, es cuando los profesores conceden tiempo para tutorías y asesoría individual a los estudiantes. El 25% de las representaciones de los estudiantes menciona que los profesores les ayudan cuanto lo solicitan.

Sí, algunos te dan asesoría. La mayoría trata de ayudarnos con algún consejo o nos ubica para saber por dónde podemos atacar el problema que nos ocupa (Daniel).

Sí, la mayoría, me sugieren formas de hacer los trabajos (Mariela).

Las pocas veces que la he pedido no me la han negado (Mariana).

Cuando solicito su ayuda jamás se me ha sido negada (Erika).

Siempre he encontrado ayuda cuando la he buscado (Sol).

A los pocos profesores que les he pedido ayuda, sí me la han dado (Ana).

Si solicitas sí (Isabel).

Si les pedimos ayuda generalmente nos la dan (Edith).

En las pocas ocasiones que he llegado a hacerlo he obtenido respuestas positivas (Gerardo).

Por supuesto que estas representaciones indican la disposición de los profesores por atender de manera personal a los estudiantes, sin embargo, son representaciones que indican que son los estudiantes quienes se acercan a los profesores. No se puede mencionar con seguridad que los profesores asumen su *función* docente para programar asesorías a quienes lo necesiten. Un alumno así lo menciona: *ninguno de mis profesores se ha acercado, ni me ha tomado en cuenta (Socorro)*. En cambio otro estudiante manifiesta que si se dan cuenta de su ritmo de aprendizaje, pero no fue agradable la experiencia: *pero alguno de ellos lo hizo para compararme con los otros y decirme que soy muy lenta (Gloria)*.

Cuando solicitan ayuda, no siempre hay disposición agradable del profesor. Al respecto un estudiante refiere: *cuando he pedido ayuda, me la dan. Pero unos me la han brindado como si fuera de compromiso y no han sido muy orientadores, (Catalina)*. Quizá por esta disposición del profesor y por otras situaciones que mencionamos a continuación, algunos estudiantes no solicitan apoyo.

- Algunos estudiantes no solicitan asesoría de los profesores

Hay quien manifiesta que los profesores: *quizá no están acostumbrados a dar atención personal (Jesús)*. La *costumbre* también puede originarse desde los estudiantes como lo menciona otro alumno: *no acostumbro a pedir ayuda (Gerardo)*.

Quizá otros han aprendido a no solicitar apoyo de los profesores, por diversas razones.

- Porque no hay confianza: *casi no solicito ayuda. Es porque no tengo la confianza de hacerlo (Elena)*.

- Porque los alumnos suponen que los profesores se molestan: *a veces me da la impresión que piensan que siempre los voy a estar molestando (Dionicio)*.

- Porque han aprendido que los profesores no tienen tiempo: *muchas veces no tienen tiempo para atenderme y aclarar mis dudas. Me explican rápido las cosas (Dionicio)*; otro estudiante considera que: *los contados, los pocos que te atienden, no te dan más de cinco minutos (Alejandro)*.

- Porque no siempre reciben una atención cordial: *una vez pedí ayuda sobre un tema pensando que un profesor me echaría la mano. Sólo me dio una referencia pero de manera despótica (Andrés)*.

- Porque cobran las asesorías: *cuando me acerqué a pedirle ayuda a un profesor, fuera de clase, me dijo que me la daría, pero con un pequeño acuerdo de dinero (Elena)*.

¿Los docentes dominan los contenidos de enseñanza?

El análisis de las representaciones de los estudiantes sobre la competencia que tienen los profesores de los contenidos académicos, enriquecen el significado y el sentido de las creencias de dos grandes temas que ya se han analizado: uno en el apartado de los *Actores* sobre las representaciones de lo que espera la sociedad sobre el trabajo de los profesores, y el otro tema que está en el apartado de la *Motivación* y que se refiere a cómo motivan los profesores.

Los supuestos de algunos alumnos sobre el escaso o nulo dominio de los conocimientos, por parte del profesor, confirman la idealización que la sociedad tiene del docente como un ser *todo poderoso*. La sociedad espera demasiado de los profesores. Algunos estudiantes opinan que difícilmente los profesores cumplen con lo que la sociedad espera de ellos. Es cierto que los estudiantes expresaron que desde la Institución no cuentan con el apoyo necesario, que se les carga de toda la responsabilidad, se les culpa de todos los males que suceden en la escuela, y entre otros aspectos, se mencionó que ni la Institución ni la sociedad respetan la profesión docente. También se comentó que según los estudiantes, los docentes no cumplen con su función docente debido a una escasa actitud profesional y laboral, como por ejemplo: *muchos se equivocaron de profesión, algunos son corruptos, otros no asisten a impartir clases, hay desinterés en su profesión, incluso, ellos mismos no saben lo que significa la docencia*. Ya en esas representaciones los estudiantes consideraban también, que los docentes no siempre cumplen su función docente, tal vez, por *falta de competencia*.

Cuando se analizó el tema de la *Motivación*, las representaciones de los estudiantes anunciaban debilidades en la función docente. Por ejemplo se mencionó que los profesores: *simulan apoyo, los profesores amenazan, aburren, desconfían de los alumnos, y se aprovechan de su autoridad para pedir dinero o acosar sexualmente, además, son intransigentes e irracionales*. Nuevamente, en este apartado, encontramos creencias similares.

- Si dominan los contenidos, pero sólo los que les interesan

Creo que todos dominan los contenidos, el problema es que a veces son muy clavados en sus teorías y no ven más allá de la teoría que predicán. Por ejemplo a un maestro le gustaba mucho la escuela histórico cultural y cuando veíamos otro modelo teórico, decía que sólo lo daba porque lo tenía que dar. Que si por él fuera, no lo daba. Realmente ni chiste tenía cuando lo explicaba (Antonio).

Si en la representación anterior, al profesor le gustaba la escuela histórico cultural, en la siguiente es lo contrario.

Cuando hacíamos nuestro proyecto de investigación para la práctica, le planteamos el objetivo y le pareció interesante. El problema fue en el marco teórico, porque ella no entendía lo que decía Vigotsky. Nosotras le explicábamos y nos decía que estaba muy complicado y que así no nos podía ayudar. Total que terminó diciendo que lo quitáramos. No lo hicimos y nos regañó, diciendo que no le hacíamos caso, así que lo tuvimos que quitar. Al final nos puso 7, porque dijo

que "era un trabajo que arrastró desde el principio con errores teóricos y metodológicos", pero por nuestra dedicación nos puso 7 de calificación (Lizbeth).

Otra representación similar es la siguiente: *creo que lo dominan, pero lo que sucede es que lo enfocan por donde a ellos les interesa y a veces es otro rumbo que a nosotros no nos interesa, lo interpretan desde la perspectiva teórica que manejan (Dana).*

Sin duda, es válido que los profesores tengan preferencias teóricas y metodológicas. Es legítimo, como en toda representación científica y del *hombre de la calle*, que los profesores *crean* en alguna o algunas orientaciones de la disciplina, pero desde su profesión docente, es necesario que tengan *conocimiento* de otras posturas teóricas. Esto podría generar una discusión interesante sobre la *libertad de cátedra*. De inicio sugerimos que hace falta una *libertad de aprendizaje*. ¿Es válida una libertad de cátedra, cuando se *esclaviza* a los alumnos a los conocimientos que le interesan al profesor? ¿Es pertinente *regañar* a los alumnos por no fundamentar los trabajos en autores que le gustan al profesor? ¿Cómo avalar una libertad de cátedra cuando los profesores, como menciona un estudiante, *son tendenciosos e intolerantes hacia otras posturas, las critican mal, y tratan de despedazarlas?* (Armando). La intolerancia también está presente en la siguiente representación: *cuando tuve un problema por tener discrepancias con la elaboración de un cuestionario, la maestra me decía que eso no era lo que el libro decía y que no le interesaba lo demás* (Daniel).

Además de que los estudiantes suponen demasiado *cuadrados* a los profesores porque se aferran a una sólo teoría, indican también que no siempre cuentan con la seguridad del dominio del conocimiento de la teoría que les gusta. Un estudiante menciona que: *cuando una maestra venía dando su materia de acuerdo a una sola corriente, era demasiado cuadrada. Desde el primer día se notó su falta de manejo de conocimientos incluso desde su postura teórica, se contradecía ella sola* (Sandra).

También sucede, quizá auspiciado por la exigencia de hacer *investigación* si desean obtener estímulos económicos, que los profesores orienten la preferencia de la enseñanza y del aprendizaje hacia la investigación que realizan, aunque no tenga nada que ver con los contenidos del plan de estudios. Un estudiante indica que: *en ocasiones pretenden llevarnos a prácticas que no tienen relación con el plan de estudios pero sí con investigaciones que ellos hacen* (Humberto).

- Algunos profesores no dominan los conocimientos

Los estudiantes de la carrera de Economía de la Universidad Autónoma de Madrid, hicieron pública una carta dirigida a los profesores y responsables académicos. Le dieron el nombre de "Manifiesto de los estudiantes de Economía post-autísticos", y la pusieron en la web (<http://www.paecon.net>). Entre otros aspectos mencionan que se declaran insatisfechos con la enseñanza que

recibieron porque los contenidos académicos de la carrera de economía, no cubrieron sus expectativas de comprender mejor los fenómenos económicos con los que se enfrentan los ciudadanos. Señalan que la teoría se separa de la realidad de los hechos. Reivindican el pluralismo en la docencia y denuncian que las clases, a menudo, no dejan lugar para la reflexión. Declaran que no aceptan el dogmatismo, quieren el pluralismo de ideas para adaptarlas a la complejidad de las situaciones y a la incertidumbre que domina a la mayor parte de los problemas económicos (desempleo, desigualdades, mercados financieros, ventajas y desventajas del comercio libre, globalización, desarrollo económico, entre otros). Terminan diciendo que no piden lo imposible, tan sólo quieren que prevalezca el sentido común, y esperan, por tanto, que pronto se les escuche.

Alumnos de nuestra investigación podrían hacer un manifiesto quizá con mayores denuncias y reclamos.

Existen profesores que no tienen ni la menor idea de lo que están enseñando. Una profesora de métodos cuantitativos que debería enseñar estadística, todo el semestre se la pasó criticando las matemáticas y jamás tocó tema alguno del temario (Erika).

Una vez viendo un artículo de Piaget, un compañero al exponer mencionó algunas leyes matemáticas que explicaban algo del desarrollo de la inteligencia y dijo que no había entendido. El profesor preguntó al grupo. Todos se quedaron callados. Yo tenía a mi vista esa parte del texto y la leía rápidamente y la expliqué. El profesor simplemente siguió la clase sin hacer ningún comentario. Al terminar la clase leí con más calma y me di cuenta de que lo que había dicho era totalmente incorrecto, pero el profesor ni lo notó (Gerardo).

- Algunos profesores no saben qué contestar

En alguna ocasión le hicimos una pregunta del tema a la maestra. Ella no supo qué contestar. Dijo que lo que sabía ya lo había dicho, y lo que pasaba es que no le habíamos entendido. Que era eso ¡y ya! (Sandra).

Con dos profesores aquí en la universidad, nos dábamos cuenta que no dominan los contenidos, porque se perdían en lo que estaban diciendo, y cuando se les hacía alguna pregunta, le daban muchas vueltas para contestar, o que en la próxima clase lo aclaraban (Elena).

Sí, yo lo he comprobado. Cuando le hacían una pregunta a una profesora sobre el tema que estaba tratando en la clase, ella contestaba con otra pregunta, o como se dice vulgarmente nos daba la vuelta sacando un tema que no tenía nada que ver... se debe a que no están lo suficientemente preparados, les falta capacitación en algunas áreas (Evelia).

Recuerdo a uno en primaria, otro de matemáticas de secundaria y lo más sorprendente fue en el nivel de licenciatura, no parecía estar informada acerca de los temas que pretendía cubrir en el curso. Le preguntabas y te decía ¿En dónde dice eso? Ya que le decíamos en dónde, lo leía en voz alta, y decía, "pero está muy claro". Pero no me sacaba de mi duda. Estos casos son para preocuparse (José).

Por supuesto que no todos manifiestan su desconocimiento de lo que enseñan, pero el profesor de estadística, solía ocupar un cuaderno de notas en donde tenía las fórmulas y los ejercicios que habríamos de realizar en clase. Surgió una duda, y el profesor se puso muy nervioso y no pudo dar la respuesta ya que en su cuadernillo no traía anotado lo que se le preguntaba y con un tono de nerviosismo dijo: "me tengo que retirar el día de mañana continuamos" (Gloria).

- Cuando los alumnos tienen dudas, los profesores confunden más

Los profesores no dominan los contenidos.

Y se observa cuando al comentar el profesor las lecturas no comprendíamos cosas, porque no hacía comentarios adecuados. Y al preguntar al profesor, siempre acrecentaba nuestras dudas sobre el material. Esto originó que muchos ya no entraran a esa clase (María).

Sí, hay profesores que no saben llevar una clase, no resuelven dudas, por el contrario generan más y no te guían para que tú logres resolverlas, esto es muy dañino para la educación, ya que pienso que el profesor debe orientar, y si no lo hace, no cumple (Anabel).

Sí en (la asignatura de) Desarrollo, la maestra sólo contribuía a que las dudas que tenía se me hicieran más confusas. Quizá se debió a que no tenía la preparación de enseñar ni dominaba la materia (Andrés).

Me percaté que una maestra no dominaba los contenidos de la asignatura porque su participación en clase era poca. No nos retroalimentaba cuando hacíamos algún comentario y prefería que todo el tiempo expusiéramos nosotros. Cuando llegaron a surgir dudas, no las disipaba, o respondía con otras cosas que ni al caso, o simplemente nos decía que eso ya lo teníamos que saber, o bien que lo investigáramos. Las pocas veces que intentó explicar algo, ella sólo se enredaba (Sol).

- Los profesores dicen incoherencias, no organizan el contenido

Además de la creencia de que alguna profesora se *enredan* al intentar explicar, otras dos representaciones expresan la existencia de prácticas incoherentes durante los procesos de enseñanza.

Sucede que alguna vez los profesores dicen incoherencias, pero difícilmente alguien se pone a discutir con ellos (Inés).

A veces no es porque no sepan, más bien no saben organizar los contenidos y no transmiten la información de manera coherente (Elena).

Las representaciones de los alumnos, permiten hacer algunas declaraciones de cómo ven su mundo educativo, nos revelan algunas situaciones con escaso valor pedagógico, exhiben actuaciones de escasa calidad académica en los profesores. Las representaciones pedagógicas de los estudiantes atestiguan cómo ven, como viven y sienten sus prácticas escolares. Las afirmaciones que hacen sobre el dominio o no de los conocimientos por parte de los profesores y las derivaciones que se desprenden de tales aseveraciones, podrían generar un *manifiesto* como el que sigue. "Nosotros estudiantes de la FESI, manifestamos que algunos profesores no permiten la pluralidad del conocimiento, son intransigentes y sólo se enfocan en las teorías que a ellos les interesan, incluso orientan los conocimientos hacia las investigaciones que realizan, aunque no tengan nada que ver con el programa académico. Además de que algunos están de *relleno*, no muestran algún interés en darnos clases. No parecen estar informados ni capacitados acerca de los temas académicos, no tienen ni la menor idea de lo que están enseñando. Cuando solicitamos su ayuda para aclarar nuestras dudas, nos confunden más, o simulan que nos apoyan. Muchos se equivocaron de profesión, algunos son corruptos, otros nos amenazan, nos aburren y se aprovechan de su autoridad para pedir dinero o acosar sexualmente".

- Cuando algunos profesores no *saben*, ponen a enseñar a los alumnos

Una de las *soluciones* de los profesores *ineptos*, según los estudiantes, es dejar que estos últimos coordinen la enseñanza de los contenidos académicos. No son representaciones que ponderen la estrategia de la enseñanza aprendizaje a través del *seminario*, propuesta metodológica ideal en el plan de estudios. Aquí el docente no aparece como la persona informada que oriente tanto a los alumnos que coordinan las actividades, como las aportaciones o intervenciones de los demás estudiantes, ni se refieren a un docente que tenga el dominio del conocimiento para aclarar dudas, enriquecer con su experiencia o hacer una síntesis de la información que se analizó en el aula; no son *guías ni mediadores*, más bien expresan debilidades pedagógicas, y actitudes como la *flojera*.

A veces cuando no dominan algo, dejan la tarea de enseñar a los alumnos. Si tienes dudas, te dicen que les preguntes a los que expusieron, pero él no interviene. Yo creo que se debe a la simple flojera, o porque no dominan los métodos de enseñanza (Juan).

... no dominan los temas que supuestamente deberían de impartir (Humberto).

Una maestra dejaba que los alumnos expusieran y que tomaran toda la responsabilidad, pero hasta el final, hasta el final, decía que todo estaba mal y siempre estaba en desacuerdo con lo que uno decía. Cuando se le pedía que explicara el tema, ella le daba muchas vueltas al asunto, y medio explicaba, y medio confundía (Juan).

La maestra P. B. la verdad es que no sabía ni de lo que hablaba. Lo peor fue cuando, mejor, puso a uno de los compañeros a darnos clase, y ella ya nada más estaba ahí. Realmente fue nefasta (Mariela).

- Las causas de la *ineptitud docente*, desde las creencias de los alumnos

En las representaciones que hemos reportado, en realidad ya se ha aludido a las causas que hacen posible la existencia de profesores *ineptos*. A manera de resumen, las hemos caracterizado en causas de origen institucional y aquellas propias de los docentes.

Causas institucionales. Según las creencias de algunos estudiantes cuando es necesario reemplazar a un profesor, *la institución contrata a quien sea*. Esta situación origina que se contraten profesores que no tienen nada que ver los contenidos académicos que se deberían impartir.

Causas de los docentes. Se han reportado representaciones en donde los estudiantes opinan les falta preparación a los docentes, situación que se observa cada día, como menciona un estudiante: *la falta de conocimiento del tema se veía cada día (Pedro)*.

No actualizan sus conocimientos de la disciplina. La falta de información hace que se *pierdan* en lo que están diciendo. Lo peor es que dejen de contestar preguntas de los estudiantes debido a que no tienen la respuesta en su cuaderno de notas: *hay maestros que no dominan los temas que supuestamente deberían de impartir (Humberto)*.

En síntesis, algunos profesores tienen prácticas pedagógicas muy pobres. No saben llevar una clase. Algunos sólo leen en clase la lectura que ya leyeron los alumnos. No organizan el conocimiento, no dominan métodos de enseñanza, se contradicen, dicen incoherencias, no retroalimentan, generan más dudas o confunden más a los estudiantes, y la falta de planeación se observa cuando parece ser que dejan trabajos *ridículos* como si les hubiera ocurrido en ese momento. Otros profesores no tienen interés, les da flojera explicar a los alumnos, *no explican bien, parece que les molestara que uno les pregunte, otros tienen flojera de explicarnos, y mejor le piden a otro alumno que explique, no les interesa que uno haya comprendido o no (Humberto)*. Por otra parte, ciertos profesores no asumen una actitud ética en sus tareas académicas. Un ejemplo es el hecho de los profesores no tengan una actitud abierta para escuchar teorías diversas o contrapuestas a la que ellos *intentan* enseñar. No se identifican con la institución. Algunos dan clases en estado de ebriedad. Mencionan que algunos profesores tienen una alta mediocridad y poca ética.

A manera de conclusión de este tema se retoman elementos de las representaciones mencionadas. Los estudiantes expresaron que es *alarmante* que haya profesores *ineptos*, que es una situación que *molesta* y, que además, *enoja*. Las condiciones, como se observa en algunos casos de profesores, son para *preocuparse*. La existencia de profesores que están *de relleno* y que tienen escaso dominio pedagógico, son *dañinos* para la educación. Ante estas condiciones y situaciones, es difícil que los profesores anuncien los objetivos, métodos y formas como evaluarán, es difícil que los docentes se preocupen porque los estudiantes participen en el aprendizaje, que se promuevan actividades considerando la diversidad de cada uno de los estudiantes, que favorezcan la construcción de habilidades para aprender a pensar, y aprender a aprender.

¿Los profesores relacionan los conocimientos con el contexto social y económico de tu futuro trabajo profesional?

Al igual que en los dos apartados anteriores, éste termina refiriéndose a representaciones de tipo social, como a aquéllas que tienen los estudiantes con relación a si los docentes vinculan contenidos académicos con las necesidades del país, si los profesores les comentan sobre la situación social y económica y referencias sobre cómo los docentes les hablan del futuro trabajo profesional.

El interés de indagar representaciones que los estudiantes tienen sobre cómo los profesores se refieren a la cuestión social y económica se explica porque la escuela prepara para vivir y trabajar de mejor manera en el contexto social y económico; se justifica porque los contenidos académicos están en función de las necesidades que como profesionales habrán de prevenir, atender y solucionar. No se pueden formar futuros profesionales sin hacer alusión al contexto social y

cultural en el que desplegarán su actividad. La profesión psicológica es una ciencia netamente social.

Los alumnos participantes, futuros psicólogos, requieren comprender durante su formación: cómo el hombre *de la calle* construye el conocimiento (creencias, representaciones, imágenes) de su mundo cotidiano y qué *piensan* de él; demandan entender el tipo y calidad de las interrelaciones humanas (valores, actitudes); además, pretenden aprender cómo *siente* y cómo se emociona el hombre en sus experiencias cotidianas. Esa vida cotidiana que se despliega tanto en el ámbito personal (vida privada), como en el institucional (vida pública). Siempre dentro de contextos sociales, económicos, políticos y culturales, ya sea en la familia, en centros escolares, laborales, de salud o gubernamentales. En apartados anteriores los datos muestran que en el mismo proceso de formación los estudiantes tienen que sortear obstáculos *sociales, económicos, políticos*, que les impiden cumplir con su función de aprendices. Es preciso que la escuela considere prioritario la visión psicológica del mundo social.

En la institución escolar confluyen alumnos, profesores y directivos de diferente estrato social y económico, de diversos niveles culturales y con valores e intereses diferentes. Es un escenario como la mayoría de las instituciones de nuestro país, con escaso financiamiento, porque el dinero que el gobierno recoge de la población, no siempre lo maneja de manera honesta, o lo aplica para pagar una deuda pública que nunca termina por finiquitarse. ¿Si la escuela prepara para trabajar en escenarios educativos, hasta dónde habrá que referirse a la complejidad social para comprender y explicar las crisis y virtudes de lo educativo? ¿Cómo entender y explicar que hay escuelas pobres para los pobres y otras con comodidades para los ricos? ¿Cómo entender y explicar que los contenidos de aprendizaje se aplicarán en contextos educativos, en empresas, en el ámbito clínico, comunitario o en instituciones de salud, en un país que se caracteriza por condiciones económicas y de gobierno poco favorables?

Se supone que cuando se elaboran las currícula un elemento esencial inicial, es partir de un diagnóstico de las necesidades sociales que la profesión puede solucionar o al menos menguar. Incluso las demandas del mercado laboral son indicadores para incorporar contenidos pertinentes en la formación de los profesionales. Sin embargo, en las actividades cotidianas del aula, los profesores no vinculan los temas académicos con su aplicación en la práctica. Ojalá éste breve preámbulo justifique el por qué se convierte indispensable considerar representaciones que vinculen lo escolar con lo social, además no se podría obviar, ésta investigación pedagógica parte de premisas psicológicas y sociales.

¿Los profesores relacionan los contenidos con las necesidades del país, o comentan la situación social y económica?

- Los profesores sí vinculan la educación con el contexto social.

Tan sólo 12.5% de las representaciones de los estudiantes (5), manifiesta que los profesores relacionan los contenidos con las necesidades del país o comentan la situación social y económica. A manera de ejemplo mencionan que: *los profesores nos dan un panorama de la situación por la cual está pasando nuestro país (Inés). Sí, los temas van en relación con cuestiones de la situación del país (Anabel).* El porcentaje es muy reducido ante la relevancia que estos temas adquieren en una economía global, en un mundo de mercados de capital abiertos y flujos de dinero globales masivos (Malo, 1998). Un sistema económico con enormes consecuencias negativas para la mayoría de la población: reducción de empleos, estancamiento de salarios, desigualdades de ingresos (Wallace, 1998).

También hay representaciones que manifiestan que aunque los profesores conectan lo académico con lo social, en realidad es un intento. Más bien manifiestan la incapacidad y el desconocimiento que tienen los profesores.

Si lo hacen, pero no veo bien la relación, creo que alucinan mucho (Elena). Comentan la situación económica y política del país pero no lo enlazan con el tema que estamos viendo (Sofía). La relación es tan simple que: algunos sólo critican al presidente en turno (Dionicio).

- Algunos o pocos profesores hacen la vinculación entre la escuela y lo social.

Las representaciones que mencionamos son ejemplos en donde los estudiantes manifiestan la riqueza de reflexionar sobre las condiciones que vive el país; expresan que es una forma de estar concientes de las necesidades del país y de cómo pueden contribuir como psicólogos; indican que al preocuparse por las cuestiones políticas, económicas y sociales, habrá más probabilidades de desempeñarse con eficacia; los ejemplos revelan que tomar conciencia de la problemática del país será la base para su actividad no sólo profesional sino familiar y contribuirá a la vez a que tengan una interpretación diferente a lo que ofrecen los medios de comunicación. Sin embargo, los estudiantes tienen pocas expectativas porque mencionan que hay profesores que desconocen el medio social, no hacen vinculaciones serias ni profundas. Además mencionan que existe poco interés por parte de los profesores para comentar sobre la relación entre lo académico y la situación que día a día acontece en nuestro país. Son contados los profesores que lo hacen.

Algunos profesores, para tener una mejor enseñanza del tema, te lo demuestran con algunos problemas reales sobre la situación actual (Paola).

Algunos sí relacionan los conocimientos del aula con los problemas y necesidades del país, nos hacen reflexionar sobre la situación social y económica que vivimos para que estemos concientes de cómo podríamos contribuir como psicólogos (Sol).

Pocos extrapolan el conocimiento impartido en clase a la realidad que vivimos en el país (Erika).

Son contados los profesores que contextualizan los comentarios con la situación económica y política del país (Jesús).

Muy pocos profesores relacionan los conocimientos con los problemas y necesidades del país, generalmente tratan de explicar con ejemplos, a veces dicen tengo el ejemplo académico y el no académico, ¿cuál quieren? Algunos temas son tan evidentes, que las condiciones se relacionan con el estrés, con los trastornos emocionales, ... y también de los problemas por conseguir empleo (Edith).

En esta última representación, en donde se menciona que el profesor puede ofrecer un ejemplo académico o no académico, está expresando en cierta forma el divorcio que el profesor establece entre lo que sucede en el aula y lo que sucede fuera de la escuela. Un ejemplo similar, lo encontramos en una alumna: *pocos se preocupan por hablar de la situación del país... los demás sólo se dedican a dar clase (Lizbeth)*. Esta representación supone que dar clase es evitar o ignorar comentarios de las relaciones entre los contenidos que lo forman como profesional y las situaciones en la que aplicará sus conocimientos.

Las siguientes representaciones expresan el escaso interés de los profesores por vincular lo académico con las necesidades sociales, la situación del país y la posibilidad de crear una visión más rica para interpretar las noticias desde otra perspectiva.

Realmente existe poco interés por parte de los profesores para hacer comentarios acerca de la relación existente entre lo académico y la situación que día a día acontecen en nuestro país. Son contados los que lo hacen y realmente me extraña que sea así, dado a que nuestra área de trabajo abarca todo aquello en donde exista un ser humano y son actores sociales, si es que realmente queremos despeñarnos con eficacia nos tendríamos que preocupar por esas cuestiones políticas, económicas y sociales (Catalina).

Algunos profesores, muy raros, hacen comentarios hacer de la situación general del país (Humberto).

La cantidad de los profesores que han hecho esto, los podría contar con los dedos de una mano. Es lamentable que sean pocos los profesores que realizan esto, ya que esto es esencial para la formación de cada uno de nosotros como individuo integrales de una sociedad. Tenemos que tomar conciencia de las problemáticas en las que esta sumergido el país y esto lo tenemos que hacer desde diferentes perspectivas, desde el ámbito escolar, ya que partimos de que a la larga será base para nuestra actividad profesional, en el ámbito familiar y veremos las noticias, leeremos los diarios y las revistas de análisis desde otra perspectiva (Sandra).

No, la mayoría de los profesores han olvidado la importancia de relacionar los conocimientos del aula con los problemas y necesidades del país (Yolanda).

Una representación que nos parece relevante, para concluir este punto, es que los estudiantes solicitan que los profesores intenten comentar las ideas personales que tienen los estudiantes sobre los problemas que vive el país. Es lamentable que sean escasos los profesores que pongan atención a las preocupaciones estudiantiles. *Han sido escasos los profesores por escuchar nuestras ideas y opiniones acerca de la política nacional (José).*

¿Los profesores hacen comentarios sobre tu futuro trabajo profesional?

Uno de los motivos que tienen los profesores para establecer un vínculo entre lo que sucede en el aula y la sociedad es conjugar la demanda que reclama el ejercicio de la profesión con los conocimientos, habilidades y actitudes que la profesión ha generado. ¿Qué conocimientos construir en el aula para dar respuesta, desde la profesión, a las exigencias de la sociedad? Si bien, escuela y sociedad, son contradictorias, ¿cómo establecer la complementariedad entre ambas? Es un reto establecer la relación entre lo que se enseña y cómo se está contribuyendo a la formación del futuro profesional. El desafío es augurar una formación que beneficie al propio estudiante y a la sociedad en donde ejercerá su profesión. Veamos algunos ejemplos de cómo los estudiantes expresan que los docentes favorecen el vínculo profesión empleo.

En cuanto al futuro laboral, unos me aconsejan, otros me deprimen y otros me desmoralizan pero al fin y al cabo lo hacen (comentan sobre el futuro trabajo profesional) (Armando).

Si lo hacen, y te hablan del campo laboral en que habremos de insertarnos, así como las obligaciones y los retos que tendremos (Gerardo).

Si, sobre todo en quinto semestre nos dan orientación de la práctica profesional, de la forma de actuar, de enfrentar los problemas y la forma de cobrar servicios los que se dan a los usuarios (Inés).

Te mencionan cuáles son los campos de trabajo del psicólogo y sobre la alta competencia que existe (Juan).

Los pocos que lo han hecho, me ha servido para tener un criterio más amplio, por ejemplo, nos dan idea de los campos en los cuales nos podemos insertar y también cuáles son los que nos corresponden directamente y cuáles se encuentran ocupados por otros profesionales (Erika).

Finalmente, una representación que manifiesta la unión entre los dos puntos que hemos venido comentando: *si, los profesores comentan sobre la situación económica y si se refieren al futuro laboral, en este nivel ya algunos profesores comentan la situación económica y social del país relacionando los conocimientos del aula con problemas y necesidades reales y con nuestro futuro trabajo profesional (Lidia).*

Desafortunadamente, la relación que intentan establecer los docentes no siempre es la pertinente a veces es trivial, como la siguiente: *del trabajo del psicólogo, a veces lo hacen pero no muy a fondo, es un comentario muy superfluo (Dana), a veces es incompleta: algunos nos comentan que tenemos que trabajar muy duro para poder sobresalir, pero no dice cómo (Daniel).* En el mismo sentido: *sólo te llegan a decir que te tienes que preparar para estar a la altura... pero no te dicen que afuera sólo vale tu conocimiento a partir de las relaciones públicas, de tus influencias. Yo lo sé desde que ingresé a trabajar (Sandra).*

Desgraciadamente también encontramos expresiones de los estudiantes en donde indican que los profesores en vez de alentar debilitan el entusiasmo por seguir estudiando. Son expresiones con pocos niveles de motivación pero saturadas de temor ante el futuro laboral. Veamos algunos ejemplos. El primero expresa una opinión que parte desde el primer semestre de la carrera: *cuando entramos a la*

carrera nos dicen que no vamos a encontrar trabajo y que si lo encontramos va a ser con poco sueldo (Darío).

Los profesores nos hablan de nuestra función al insertarnos al campo de trabajo, pero la mayoría de los comentarios son de un sentido pesimista, de que no vas a encontrar trabajo (Humberto). De lo que sí se preocupan por marcar, aunque de manera pesimista, el pobre futuro al que nos vamos a enfrentar al salir de la escuela, y todo se reduce a que nos tenemos que preparar (Catalina).

La anterior representación revela que el profesor no sólo atemoriza, no sólo manifiesta la inexistencia de estrategias para anticipar una formación que contribuya a la formación profesional, sino que deja la responsabilidad al propio estudiante. La siguiente es una representación similar: *cuando lo hacen, sus comentarios son desalentadores: que nos falta preparación, que hay pocos trabajos y que si lo encontramos, la remuneración es baja (Yolanda)*. El ciclo lo establece el profesor: falta preparación, pocos trabajos, remuneración baja. Como si la función docente fuera establecer sólo ciclos funestos, o como si su función fuera sólo para enseñar a desalentar.

Expresiones similares se encuentran en los siguientes ejemplos: *lo hacen pocos, y cuando estos pocos lo hacen, es para desmoralizarnos, porque te hacen sentir que no tiene caso seguir estudiando. Que casi me van a hacer un favor al contratarme. Pues ya de antemano te sientes mal si vas a pedir un trabajo (Mariela)*. Los profesores están preparando para que los alumnos no vayan a solicitar trabajo. Son representaciones que evidencian en los profesores, carencia de opciones para construir un mejor futuro en los estudiantes. Asumen los profesores cierta complicidad con aquellos empleadores que limitan el acceso a los egresados de las instituciones públicas. En fin, otro estudiante expresa que: *cuando nos hablan de nuestro futuro en el mundo laboral, sólo nos comentan lo difícil que es entrar al mercado laboral (Juana)*. Sin duda, en las condiciones de crisis de nuestro país hacen difícil entrar al campo laboral, pero la actuación docente no puede ser pesimista y desalentadora, es preciso contribuir en la construcción de habilidades y de seguridad emocional para los estudiantes puedan contar en ellos mismos en situaciones de crisis. No basta tener conciencia de la problemática laboral, es necesario tomar una postura que contribuya a mejorar las condiciones.

Una representación que nos parece relevante, para concluir este punto, es la que expresa que el problema del establecimiento del vínculo entre escuela y sociedad, compete tanto a profesores como a estudiantes: *creo que no son sólo los profesores sino nosotros mismos los que no queremos hacer conciencia de nuestro papel en la sociedad como individuos, profesionistas y psicólogos (Sandra)*.

Al igual que en los apartados sobre la *Motivación* y de los *Actores*, se termina haciendo referencia a la cuestión social. La información obtenida ofrece elementos útiles para reflexionar sobre aspectos conectados con lo pedagógico,

como lo son problemas sociales, económicos que poco favorecen la actividad escolar. Hay datos, como los que se derivan desde las políticas educativas nacionales y entre otros, desde las condiciones sociales y económicas del país, que rebasan los límites de intervención directa de los docentes. Sin embargo, conocer esos datos permite comprender que el trabajo pedagógico y psicológico que hacen los profesores, es sólo una parte de la complejidad de las dimensiones en las que despliega su actividad profesional. Al tomar en consideración lo que sucede en el mundo social más amplio, es probable que los docentes potencialicen su actuación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los testimonios de los estudiantes conceptualizan que el docente no es *todopoderoso* que pueda resolver la problemática social y económica, e incluso algunos aspectos, del ámbito institucional. El campo profesional del profesor tiene sus límites de acción, pero a la vez sus articulaciones con terrenos más allá del aula. Se supone que si el docente actúa desarrollando con excelencia su función docente, el impacto será más contundente en el mundo cotidiano donde vive el estudiante, y en el que vivirá cuando aplique profesionalmente sus aprendizajes profesionales. Los supuestos de los alumnos ofrecen información para que los docentes, algunos docentes, transformen su función hacia la construcción de contornos con mayores posibilidades de enseñanza y aprendizaje. De manera general los estudiantes piden un cambio de actitud en los docentes, mayor disposición para escuchar lo que piensan y sienten; desean que se preocupen por sus demandas, que atiendan sus necesidades, que los apoyen con base en sus ritmos y estilos de aprendizaje, que se interesen para que construyan aprendizajes cognitivos y afectivos mediante una participación más activa. Los estudiantes demandan compromiso y responsabilidad para que los docentes cumplan con su función y también para que dominen el conocimiento teórico y metodológico de las *psicologías*, o al menos que tengan tolerancia cuando no se comparten visiones psicológicas, pedagógicas y sociales semejantes. Reclaman también que tengan mayor dominio para comunicar con claridad el conocimiento y evitar a la vez confundir y decir incoherencias. Algunas representaciones estudiantiles son una especie de demanda o de súplica para que algunos profesores mejoren sus actuaciones pedagógicas actuales. Que las orienten hacia la previsión del futuro. Que establezcan un puente entre la preparación profesional y humana con los ámbitos en donde ejercerán la actividad de la psicología y en donde se desarrollarán como personas. Estos cambios los alumnos los reclaman desde el inicio de las actividades, durante su desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también en los momentos de la evaluación del aprendizaje, como lo veremos en el siguiente capítulo.

d) La evaluación

Elementos teóricos de la evaluación

¿Cuáles son los propósitos de la evaluación?

¿Por qué evalúan los profesores?

¿Para qué deberían evaluar los profesores?

¿Qué estrategia consideran que ha sido la mejor en la que hayan expresado de manera sobresaliente el aprendizaje?

La evaluación inicial o diagnóstica

La evaluación formativa

La evaluación sumativa

¿Cómo se dan a conocer los resultados de las evaluaciones?

Los profesores entregan de manera pública los resultados de la evaluación

Algunos profesores entregan los resultados de manera personal

Algunos profesores pegan la lista de los resultados, en su cubículo

Entregan las listas a un alumno para que las dé a conocer a los demás

Los alumnos se enteran hasta que consultan la calificación a través de internet

¿Han sido justas tus calificaciones?

La evaluación es injusta porque los profesores cambian los criterios

¿Te cambian la calificación cuando lo justificas?

¿Qué propones para que haya una *buena* evaluación?

Evaluar la formación integral

Los estudiantes proponen una evaluación formativa, con atención personal

Los estudiantes sugieren ser evaluados sobre su autonomía cognitiva y afectiva

Proponen que sean evaluados aplicando el conocimiento

Proponen considerar los aspectos pedagógicos

Los profesores deberían evaluar para que sepan que no están siendo inútiles (Daniel).

Este apartado inicia con un breve análisis teórico del concepto de evaluación. Interesa analizar cómo las representaciones estudiantiles se alejan o acercan a los supuestos teóricos pedagógicos de la evaluación. Posteriormente se analizan representaciones sobre algunos elementos de la evaluación:

- por qué estiman que los profesores evalúan sus actividades,
- qué estrategias de evaluación han sido las mejores para expresar el aprendizaje,
- experiencias por la forma en que les dan conocer los resultados del aprendizaje,
- experiencias que han tenido cuando los califican de manera injusta, y sobre
- cómo podría cambiar el sentido de la evaluación, así como propuestas que hacen los estudiantes para una mejor evaluación del aprendizaje.

Elementos teóricos de la evaluación

Todos los participantes deberán ser evaluados. La evaluación forma parte de todos los procesos educativos y es un componente esencial del desarrollo global de la enseñanza, menciona **Rosales** (1990). El docente, es cómplice tanto de los aciertos y desaciertos de los estudiantes. Considerar que la evaluación es un componente esencial del desarrollo de la enseñanza, invita para que también el docente se responsabilice de los niveles académicos logrados por los estudiantes. Sucede con frecuencia que cuando los estudiantes *reprueban*, el profesor sólo lo atribuye a causas imputables a los estudiantes: "no estudiaron", "no se esforzaron". En realidad en algunos casos, quizá muchos, cuando reprueba un alumno también el profesor reprueba. Si el profesor no concibe que también él tiene cierta responsabilidad en los resultados reprobatorios de los estudiantes estimará que no tiene porque cambiar su práctica docente. Difícilmente reflexionará sobre la validez de sus maneras de motivar a los estudiantes, sobre la pertinencia de sus formas de conducir la enseñanza y el aprendizaje y, sobre la excelencia de los modos de interactuar con los estudiantes. En la evaluación se refleja tanto la enseñanza (la función docente), como el aprendizaje (función estudiantil); es una evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. Una visión fragmentada de la evaluación es asumir que las evaluaciones son sólo para ver el nivel del aprendizaje. Además de considerar en la evaluación las disposiciones y las maneras como intervienen los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es necesario apreciar la calidad y la cantidad de las acciones que ejecutan los docentes. **Kisnerman y Serrano** (1987), suponen que todos los involucrados en los actos educativos deben participar para que la evaluación no sea parcial, discriminatoria ni antieducativa. **Santos** (1991), lo reitera al indicar que una de las características de la evaluación es el hecho de que sea participativa, que de voz a los participantes, y que sea independiente, en el sentido que no esté comprometida ni con el poder, ni con el dinero. **Barbier** (1993),

crítica al poder que ejerce el docente en el acto educativo cuando solamente éste evalúa. Cuando así sucede, las relaciones de evaluación entre los agentes (evaluadores y evaluados), son vínculos de poder unilateral, en donde el evaluador es el agente que ejerce el poder de someter a juicio la identidad del otro agente y de conferirle un valor, en cambio, en ningún momento dispone el evaluado de medios para someter a juicio la identidad del evaluador. En este estudio que da voz a los estudiantes, hay varias representaciones de los estudiantes que sugieren que las actividades del docente, también sean consideradas como parte de la evaluación *integral*.

También se ha considerado que la evaluación es un *proceso continuo*, que valora todos los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, de manera *integral* y no simplemente el aprovechamiento del curso (**Kisnerman y Serrano, 1987**). Para que la evaluación tienda a ser continua e integral, más allá de identificar tan sólo logros académicos finales, los profesores deberían tomar en cuenta otros elementos que acompañan a los procesos del aprendizaje, como por ejemplo: las estrategias y las formas como los estudiantes organizan su trabajo; las maneras como asimilan los contenidos; la diversidad y el nivel de habilidades cognitivas y afectivas que tienen; las ideas personales que tienen sobre el conocimiento; los juicios críticos ante el conocimiento; la presencia y ausencia de destrezas para resolver problemas; el nivel de formación de actitudes; el empeño y desempeño de las actividades diarias en el aula y la forma como integran el aprendizaje a su vida cotidiana. No es válido pues, reducir a un examen final, la evaluación definitiva del curso escolar.

Una buena evaluación, menciona **Pozo (1992)**, debe proporcionar información, tanto al profesor como a los propios alumnos sobre lo que está sucediendo con el aprendizaje y los obstáculos a los que se enfrentan tanto docentes como estudiantes. Evaluar consiste fundamentalmente en emitir un juicio de valor sobre las consecuencias de una acción proyectada o realizada sobre una determinada parcela de la realidad (**Hadji, 1992**, citado en **Coll, Palacios y Marchesi, 2001**). En este trabajo se considera que la evaluación es una reflexión para mejorar. La reflexión permite anticipar de mejor manera las acciones; permite regular la acción porque se reflexiona sobre la posibilidad de utilizar prácticas y estrategias mejores; la evaluación permite reflexionar sobre los resultados con la intención de que las nuevas actuaciones sean mejores. Es una práctica que habrá de estar al inicio en la *planeación*, durante la *operación* y al final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerando todos los componentes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¿Cuáles son los propósitos de la evaluación?

En el campo de la evaluación es frecuente que los procedimientos o el *cómo* llevar a efecto la valoración ocupen el lugar central en la discusión y la mayor controversia pareciera estar en decidirse por la aplicación de una u otra técnica o por la selección de ciertos instrumentos. La decisión sobre el método sin duda

tiene importancia, pero no se debe perder de vista que tiene sentido siempre y cuando se tenga claridad sobre el qué y para qué evaluar (Canales, 2002). **Un primer elemento a considerar en la evaluación, son los propósitos.** En una síntesis de propuestas de varios autores sobre las intenciones que persigue la evaluación, Rosales (1990), menciona que cumple diferentes cometidos, tales como: para evaluar los objetivos de aprendizaje (Tyler); para obtener datos y tomar decisiones (Cronbach); para elaborar juicios (Stake); para recabar datos de manera holística (McDonald y Parlett), para analizar los procesos formativos (Scriven); la finalidad es evaluar de manera sistémica (Stufflebeam); para Rosales, es la oportunidad de reflexionar, y Santos (1991), añade, *para mejorar la práctica educativa.*

Canales (2002), menciona dos posiciones respecto de la función que debe cumplir. La primera, al igual que Scriven, tiene una intención *formativa*. El énfasis está puesto en los procesos. La segunda función es una *evaluación sumativa*, en la que se hace básicamente una "valoración del producto" o del desempeño porque lo esencial es asignar una calificación.

Varias representaciones de los estudiantes evidencian, al margen de los postulados teóricos, que los profesores evalúan con la finalidad de rendir cuentas a la institución. Son representaciones que señalan el desconocimiento o la ignorancia de que los profesores podrían reflexionar sobre cómo los alumnos van aprendiendo, cómo los profesores van enseñando, cómo los estudiantes van construyendo el aprendizaje, cómo los profesores van formando y, además, cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

¿Por qué evalúan los profesores?

- Porque es una disposición institucional. El 60% de las opiniones manifiesta que los profesores evalúan porque es una exigencia institucional. A manera de ejemplo, los estudiantes mencionan que los profesores evalúan porque *tienen que entregar actas de calificación (Humberto); porque es un requisito (Gerardo); es un trámite que les pide la institución (Jesús); es un requisito impuesto por las autoridades.* El propósito es poner un número al aprendizaje adquirido, siempre deben poner un número para tu calificación (María). *Porque es una regla que establece la escuela para poder calificarnos y clasificarnos en un rango (Daniel). Lo primero es porque la institución lo solicita (Dana).* Lo significativo de estas representaciones, es que la generalidad de los estudiantes considera el presente propósito como el único. Escasamente, dos representaciones, señalan otro propósito que no sea el cumplir con las exigencias institucionales. Son opiniones que evidencian la ausencia de una evaluación para conocer cómo se han apropiado los estudiantes del conocimiento.

El segundo elemento que conviene tener presente cuando se pretende evaluar, dice Canales (2002), y a pesar de lo obvio que podría parecer es **reconocer la naturaleza de lo que se somete a la evaluación.** Si al inicio de las actividades del

curso escolar, no se anuncian ni se comparten las maneras como se va a evaluar, ni el propósito, pero tampoco aquello que se va a evaluar, implícitamente se asume que sólo se espera que los alumnos *obtengan una calificación aprobatoria*. Para valorar la naturaleza del trabajo que se pretende abordar hace falta contar previamente con dos elementos, mencionan Coll, Martín y Onrubia (2002), unos criterios o expectativas sobre los aprendizajes que se pretende que realicen los alumnos y unos indicadores observables en las realizaciones o ejecuciones de los alumnos. Los resultados de nuestra investigación indican que la naturaleza de la evaluación es más bien de tipo administrativo, las intenciones pedagógicas y de desarrollo psicológico, están ausentes, como lo atestiguan las siguientes representaciones.

Se evalúa

-Para que los profesores justifiquen que trabajan: *los docentes tienen que evaluar para justificar que hicieron algo durante el periodo escolar (Dionicio)*. Esta opinión sugiere la ausencia de posibilitar la construcción del aprendizaje en los estudiantes.

-Para estandarizarlos resultados del aprendizaje: *es necesario para homogeneizar a los estudiantes para obtener un aprendizaje similar (Elena)*. En esta opinión subyace el postulado de la pedagogía tradicional que concibe la función docente como el intento para que todos los estudiantes avancen al mismo ritmo. La pretensión es estandarizar el conocimiento y no atender a la diversidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

-Evalúan, porque es un medio de control: *los profesores evalúan primero porque la institución lo solicita, y en segundo lugar para tener un control más estricto sobre la atención de los alumnos, y así poder ejercer cierta influencia sobre ellos y hacerlos participar o exigirles trabajos. Evalúan para mantener cierto tipo de disciplina, por ejemplo el orden, el respeto y la responsabilidad (Dana)*. La evaluación funciona como un mecanismo para ejercer el control de los estudiantes, para exigir, pero no para persuadir. Es frecuente oír cómo los profesores los amenazan con una calificación reprobatoria si no cumplen con las demandas de los profesores (Monroy, 1998).

-Evalúan para clasificar a los estudiantes: *con el fin de tener un punto de referencia para poder acreditar como bueno malo, positivo negativo, apto no apto, para tal o cual actividad (Catalina)*. Para colocar un número a la cantidad de contenidos, pero no a la calidad, es decir la comprensión análisis y manejo de los mismos, esto sólo se da en las materias de aplicada¹⁴ (Juana).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁴ Las materias aplicadas, son las que se realizan con la población, con usuarios ya sea en escuelas, industrias, comunidades, clínicas, entre otros centros.

-Evalúan para conocer el nivel de aprendizaje. Estas representaciones expresan una concepción más valiosa de la naturaleza de la evaluación.

Porque requieren datos que muestren quién ha aprendido (Elena).

Para poder determinar qué tanto han aprendido los alumnos, y al evaluarlos se hacen a la idea de que vamos aprendiendo algo (Pedro).

Supuestamente para mediar el grado de conocimientos adquiridos (Andrés).

La tercera (la alumna ya ha mencionado dos intenciones de la evaluación), es para comprobar si adquirieron parte del conocimiento. El propósito es para que tu conocimiento se vea plasmado en las respuestas, en la solución de problemas, en la aplicación de habilidades y herramientas, (Dana).

Para comprobar que sabes lo indispensable (Mariela).

Evalúan para saber si realmente se cumplieron los objetivos del curso, si pudiste apropiarte, comprender y encontrarle una utilidad a la información o habilidad proporcionada, así como para asegurarse de que tengas las bases necesarias para acceder al siguiente nivel (Sol).

Para evaluar los conocimientos adquiridos. Para ver si en verdad se entendió algo o se aprendió algo, por lo menos qué tantos avances lograrse durante el semestre (Lizbeth).

¿Para qué deberían evaluar los profesores?

Cada vez se extiende más la idea de que uno de los fines de la evaluación es para que el docente mejore su relación con el alumno en función de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Mejorar la relación con los alumnos, dice **Rosales (1990)**, implica que las funciones de la evaluación se dirijan primero a obtener información sobre los componentes y actividades de la enseñanza, después a interpretar la información con base en una teoría o esquema conceptual para que finalmente se adopten decisiones para perfeccionar cada uno de los componentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para **Gil (2000)**, mejorar la relación con los alumnos requiere que los profesores incluyan actividades que permitan poner de manifiesto (directa o indirectamente) las posibles concepciones opcionales de los alumnos acerca de los temas estudiados; que incluyan actividades y hagan referencias que lleven a analizar críticamente lo que dice el sentido común o la experiencia cotidiana acerca de los conceptos implicados; que consideren observaciones que llamen la atención sobre las ideas que históricamente han supuesto una barrera a la construcción de los conocimientos (y que podrían constituir también una barrera para el aprendizaje de los alumnos); incorporar actividades para ver en qué medida se ha conseguido la comprensión real de los conceptos introducidos y en qué medida las concepciones precientíficas han sido superadas.

Las representaciones de los estudiantes sobre cómo deberían ser evaluados, tienen una correspondencia alta con las opiniones de los dos autores que acabamos de citar. Los estudiantes también desean y tienen la expectativa de que la evaluación debería ser aquella que beneficie la relación entre los profesores y los estudiantes. **Proponen que la evaluación debería ofrecer datos.**

-Para que los profesores conozcan por dónde *andan* los alumnos: *básicamente para darse cuenta por donde anda el alumno en cuanto a lo que se ha visto en clase (Antonio).*

-Para que los profesores conozcan si el alumno aprende y comprende: ... y evaluar al alumno para saber si éste comprende y maneja la información necesaria para su desarrollo profesional (Gerardo).

La evaluación es muy importante porque así se sabe si el alumno verdaderamente aprendió (Inés).

Para saber el grado de desarrollo y conocimientos que hemos logrado (Armando).

Creo que es un medio para saber si uno está aprendiendo lo visto en clase (José).

Para conocer nuestro aprendizaje. El propósito es para corroborar nuestro aprendizaje y ver si realmente estamos capacitados para adquirir los conocimientos que nos darán más adelante puesto que el conocimiento lleva cierta programación y el grado de dificultad se supone que va avanzando (Gloria).

-Para que los alumnos se den cuenta de las deficiencias de los estudiantes: *el propósito debería ser para que nosotros mismos nos demos cuenta de nuestros errores y aptitudes adquiridas (Humberto).*

-Para comprobar un aprendizaje más allá de la repetición: *para comprobar si realmente aprendiste o únicamente es repetición, precisamente es por lo que ellos deben evaluar (Raúl).*

... es necesaria para saber qué aspectos necesitas repasar o consolidar para que tengas la capacidad de asimilar los conocimientos más complejos, sino solo la vas a memorizar y no a comprender (Sol).

Debería evaluarse en la manera que usas los conocimientos en una situación real (Andrés).

-Para que mejore tanto el estudiante como el profesor: *para corroborar si en realidad estamos aprendiendo algo. Comprobar si estamos entendiendo los temas. Para observar si el grupo avanza en cuanto a conocimiento, y si no se está entendiendo algún tema, detenerse y explicarlo más a fondo, o si puede ser que hasta las técnicas de enseñanza cambien (Alejandro).*

-La evaluación debería beneficiar a los profesores, para que reflexionen si cumplen con su calidad de facilitadores del aprendizaje: *deberían evaluar para determinar en qué están fallando ellos, ya que ellos son facilitadores del conocimiento, y si hay un bajo rendimiento es debido a los métodos del profesor (Pedro).*

-Para valorar la eficiencia de los métodos de enseñanza: *creo que es necesario una evaluación del docente para valorar la eficiencia de los métodos de enseñanza (Gerardo); para autoevaluar sus formas de enseñanza y saber si son funcionales o raquíticas (Armando); creo que deberían evaluar para llevar un registro de qué estrategias les funcionan más en la enseñanza (Mariela).*

-Para valorar su desempeño: *creo que lo más positivo es cuando la evaluación también contempla el desempeño del profesor (María).* Al igual a lo que expresa **Díaz Barriga, F.** (2002a), los estudiantes estiman que una buena evaluación es intentar que ésta desemboque en episodios de retroalimentación y formación de los enseñantes

-Para ver si apoyan a los estudiantes y con qué calidad lo hacen: *para darse cuenta de la forma en que ayudaron al alumno en su adquisición del conocimiento y crecimiento personal (Armando).*

-Para evaluar su actitud como docentes: *deberían evaluar para ver si realmente está haciendo bien su labor de enseñanza. Creo que lo que sucede es que realmente no les importa si el educando aprende o no (Antonio).*

Si de lo que se trata es evaluar el conocimiento adquirido debería tomarse también el papel que desempeñó el profesor durante el curso, y si la mayoría de los alumnos comprendieron sus puntos de vista (María).

-Para ver si realmente enseñan: los profesores deberían evaluar para que sepan que si estás aprendiendo, sino ¿para qué te enseñan? (Daniel).

En síntesis los estudiantes consideran que la evaluación debería tener el propósito de reflexionar si los profesores cumplen con su calidad de facilitadores del aprendizaje, para ver en qué están fallando, para valorar la eficiencia de los métodos de enseñanza, para darse cuenta cómo ayudan en el aprendizaje de los estudiantes y con qué actitud actúan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en todo caso diría un estudiante, deberían evaluar para que: *se aseguren de alguna forma que nos están formando como psicólogos (Sandra), y para que sepan que no están siendo inútiles (Daniel).* Como vemos, entre las opiniones de los alumnos encontramos que la evaluación ha de beneficiar a profesores y a estudiantes.

Al comparar las opiniones de los estudiantes entre su experiencia de cómo han sido evaluados, y entre sus creencias de cómo debería ser la evaluación, encontramos al menos tres contraposiciones.

-Algunos estudiantes contraponen a la importancia que los profesores le otorgan a la evaluación como un requisito institucional, la idea de que ésta debería aplicarse para mejorar la relación entre ellos y los profesores. Ciertos estudiantes, con base en la experiencia escolar manifiestan que cuando los profesores evalúan, sólo actúan por un compromiso institucional, pero no para mejorar en lo social, en lo psicológico, ni lo pedagógico.

-A la experiencia constante que han tenido en el sentido que algunos profesores evalúen sólo las acciones de ellos como aprendices, contraponen el hecho de que la evaluación *debería* contemplar también acciones y resultados de los profesores. La evaluación, como el resto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya se ha señalado, concierne a profesores y a estudiantes, es una responsabilidad compartida, es un compromiso mutuo.

-Algunas representaciones de los estudiantes suponen que los docentes han estado más interesados en evaluaciones sumativas, en cambio ellos sugieren que la evaluación también debería considerar la *formativa*. Desean la presencia de la evaluación durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no sólo al final.

¿Qué estrategia consideran que ha sido la mejor en la que hayan expresado de manera sobresaliente el aprendizaje?

Antes de cuestionar a los estudiantes sobre la estrategia que consideran que ha sido la mejor para expresar su aprendizaje, se les preguntó sobre las estrategias

más comunes que los profesores han utilizado para evaluarlos. Enseguida se analizan los tipos de evaluación que privilegian los docentes.

La evaluación inicial o diagnóstica

En las opiniones de los estudiantes no se hace mención alguna sobre estrategias de evaluación *diagnóstica*. Suponemos que los estudiantes sí han tenido experiencias de *evaluación inicial*, tal como se ha reportado en un trabajo similar (Monroy 1998). Sin duda, algunos profesores han utilizado con ellos *exámenes de entrada, cuestionarios, entrevistas*, o simplemente preguntas verbales para indagar los conocimientos previos. Este tipo de acciones no parecen ser consideradas como pertenecientes a una evaluación *diagnóstica*. No se puede ignorar que algunos profesores no realizan una evaluación inicial, ni siquiera hacen partícipes a los estudiantes de objetivos, métodos y criterios de evaluación al inicio de las actividades académicas, situación que se ha reportado en el tema de *Los procesos de enseñanza y de aprendizaje*. Esto sucede porque algunos profesores no tienen idea de qué, cuándo y cómo van a evaluar a los estudiantes a través del curso, ni tienen tampoco la preocupación por involucrar a los estudiantes en los momentos de la evaluación. Tampoco se encontró en las opiniones de los estudiantes que la evaluación sea utilizada como ocasión para reflexionar sobre conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes y expectativas con la que se presentan los estudiantes al inicio del curso escolar. Cuando no existe una evaluación diagnóstica ¿Cómo es posible reflexionar desde el inicio de las actividades sobre aquellos elementos que habrán de enriquecer un mejor aprendizaje? Si no se realiza una evaluación de entrada ¿Cómo asegurar el aprendizaje significativo? Quizá uno de los propósitos de la evaluación diagnóstica, más allá de la exigencia institucional, o pedagógica y psicológica (para hacer posible el puente entre lo que el alumno ya sabe y lo nuevo), sea la preocupación por conocer a las personas con las que se pretende iniciar una relación. La evaluación inicial puede ser la manifestación del respeto por el otro. Más bien suele acontecer, como se reportó en el apartado de la *Motivación*, que *algunos lo que comentan es lo amenazante que va a ser el curso, por haberlo escogido como maestro (Sofía)*. El inicio de actividades cede el espacio para amenazar: *un profesor de laboratorio, al inicio nos amenazó que si no trabajáramos a su ritmo y bajo sus condiciones que mejor no entráramos a clase (Inés)*. En otro trabajo se ha encontrado que al inicio de las actividades escolares el profesor menciona: *mi materia es difícil y sólo pasarán cuatro*. Resulta que termina el curso escolar con la profecía cumplida y el profesor les dice *ya ven, se los dije desde el inicio*. (Monroy, 1998). En síntesis, no hay en las representaciones estudiantiles, estrategias de evaluación inicial que informen lo valioso de los conocimientos, expectativas y actitudes con las que los estudiantes emprenderán su aprendizaje.

La evaluación formativa

En primer lugar ponemos la frecuencia con la que los estudiantes mencionan las estrategias más comunes que utilizan los profesores para evaluarlos en los procesos de aprendizaje.

Cuadro 2. Frecuencia del uso de estrategias en la evaluación formativa

	La mencionan en primer lugar	La mencionan en segundo lugar
Exposición (coordinación de la enseñanza de contenidos académicos)	45% ¹⁵	20%
Participación (comentar artículos, responder y hacer preguntas)	10%	40%
Investigación (proyecto y aplicación de una investigación)	40%	5%
Asistencia (aunque es un requisito, funciona como estrategia)	5%	15%
Lectura, reportes de... (resumen, cuadro sinoptico, ficha bibliográfica)		15%
Tareas		5%

En segundo lugar, regresando a nuestra pregunta de este tema, se analizan opiniones de los estudiantes sobre cuál de estas estrategias les han permitido expresar mejor su conocimiento.

En las asignaturas teóricas, mencionan que ha sido a través de la participación y la exposición: *porque nos dan libertad para expresar las ideas y pensamientos (Isabel).*
Porque nos dejan juzgar y razonar (Inés).
Creo que la exposición está bien, porque se hace hablar a todos los alumnos (Andrés).
La participación en clase, es el mejor medio para ver el desempeño real de cada alumno (José).

Aunque en estas técnicas expresan mejor el conocimiento y son las que preponderan los profesores, no siempre son guiadas de manera adecuada. Los estudiantes consideran que los profesores no siempre tienen pericia, habilidades ni actitudes para coordinar las actividades. En ocasiones la participación se reduce a decir lo que ya dijo otro: *el profesor debe intervenir para que las participaciones sean verdaderas participaciones, para que no repitan lo que otro ya dijo (Inés).* Los profesores también deben impulsar la reflexión personal sobre el conocimiento, así lo menciona una estudiante: *la exposición es la mejor, pero que en verdad des tu punto de vista y no reflexiones tan sólo en lo que dicen los contenidos (Lizbeth).* Otra alumna expresa que ojalá que los profesores tengan una actitud democrática: *creo que lo mejor es la participación, pero cuando el profesor esté dispuesto a tomar en cuenta a todos (Gloria).*

En las asignaturas aplicadas (clínica, educativa, social) y de laboratorio, los estudiantes estiman que la mejor manera de manifestar el aprendizaje es a través de la elaboración y aplicación de proyectos de investigación. Ésta es la mejor

¹⁵ Los porcentajes son independientes en cada celda.

manera de expresar el conocimiento. Algunos ejemplos: *en un trabajo aplicado pongo en práctica mi conocimiento y en verdad compruebo que aprendí algo (Evelia).*

La mejor ha sido demostrar en la práctica lo que sabes (Andrés).

Lo mejor, lo que hice en la práctica, fue muy gratificante, exigía mucha responsabilidad, pero me supervisaban, fue muy enriquecedor a nivel personal y profesional (Dana).

La evaluación formativa implica atender las diferencias individuales y habrá de realizarse de manera permanente. *La mejor estrategia, dice un estudiante, es la evaluación continua, porque te permite ver hacia donde orientar tus prioridades, qué necesitas saber, percatarme a tiempo en dónde voy mal para esforzarme más y no dejarlo para el final cuando ya no tengo oportunidad (Lidia).*

Durante la dinámica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, si los profesores evalúan en este sentido, es posible que consideren también el *esfuerzo* que realizaron los estudiantes en la elaboración de los trabajos y en la aplicación de los proyectos. Ejemplo de ello son las siguientes representaciones: *que no sólo se basen en números, que tomen en cuenta el esfuerzo que se tiene al hacer determinado trabajo (Socorro).* Las siguientes representaciones son una muestra de cómo los estudiantes esperan que se tomen en cuenta las actitudes que tienen ante el aprendizaje.

La manera como califican, la más común es que existe favoritismo... la mejor estrategia es cuando me califican en base en lo que aprendí, cuando sé que el profesor estuvo pendiente de mi esfuerzo que realicé en clase, y que se manifiesta en que enfrente mis miedos a equivocarme enfrente del grupo (Mariana).

Da gusto cuando el profesor te toma en cuenta aquello que tú crees haber aprendido, y cuando te da la oportunidad para sumar o restar el empeño personal y la motivación que pusimos en la materia (Ignacio).

La evaluación sumativa

En el siguiente cuadro se presentan las frecuencias de las estrategias que utilizan los profesores para evaluarlos en la etapa final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuadro 3. Estrategias que usan los profesores para la evaluación sumativa

Estrategia	La mencionan en primer lugar	La mencionan en segundo lugar	Total
Ensayo	40% ¹⁶	35%	75%
Reportes de práctica	40%	20%	60%
Exámenes escritos	15%	20%	35%
Exámenes orales	5%	20%	25%
Autoevaluación		5%	5%

¹⁶ Los porcentajes son específicos para cada celda.

Las estrategias que usan los profesores con mayor frecuencia, son también las mejores estrategias de evaluación *final* en las que los estudiantes consideran que han expresado de mejor manera sus conocimientos:

- para las clases teóricas, los alumnos prefieren el ensayo, 80%,
- para las asignaturas aplicadas consideran que es el reporte de la práctica, 75%.

Aunque los estudiantes prefieren ser evaluados a través de ensayos y reportes de trabajo, la aplicación de *exámenes* parece estar presente en la evaluación sumativa, a pesar de no estar contemplados en el curriculum formal de la carrera.

Algunas representaciones que justifican la estrategia del ensayo.

Porque explico lo que he aprendido de las diferentes lecturas del temario (Edith).

La mejor manera es evaluar el ensayo porque te da idea de lo que has aprendido en todo el semestre (Erika).

La mejor forma de evaluar es con el ensayo, porque ahí el alumno puede demostrar que ha logrado conjuntar los conocimientos y se puede ver en cómo analiza los temas (Anabel).

La manera que me ha parecido más adecuada ha sido el ensayo, porque tiene las características de ser integrativo, te expresas con tus propias palabras y no te limita a plasmar lo que los demás autores manejan (Sandra).

En la estrategia del ensayo, los estudiantes expresan qué han aprendido, manifiestan cómo han integrado y organizado el conocimiento. Preponderan esta estrategia porque pueden manifestar de mejor manera sus representaciones y creencias del conocimiento.

Es cierto, indica un estudiante que: *todas las estrategias tienen sus ventajas y desventajas (Gerardo)*. Los trabajos escritos, entre ellos el ensayo, pueden tener desventajas, pero no tanto por la estrategia, sino por la actitud de los docentes, porque según lo mencionan los estudiantes: *cuando entregas trabajos exhaustivos, los profesores simplemente no los leen, y sólo cuentan qué tan grandes, cuántas hojas tienen (Catalina)*. A veces, manifiesta otro estudiante, *los profesores sólo cuentan qué tan grande es el trabajo, cómo está el fólter y qué tipo de impresora usaste (Jesús)*. Asumen que el profesor actúa como si tuviera un pensamiento infantil que corresponde a la etapa piagetiana de lo sensoriomotriz, es decir, estimar que la realidad se obtiene al ver lo aparente.

El **examen escrito** es considerado por los estudiantes como algo impuesto por el profesor y no una ocasión para expresar sus constructos personales, ni para que los docentes puedan observar la calidad y cantidad del aprendizaje. Más bien es para que el profesor confirme en qué medida su enseñanza se depositó en ellos. La mayoría de los estudiantes (55%) hacen comentarios desfavorables hacia los exámenes escritos, porque *sólo califican las cosas de memoria (Dionicio)*. Prefieren el ensayo en vez del examen escrito, dice un estudiante, porque: *creo que se comprueba que los conocimientos que se enseñaron fueron verdaderamente aprendidos y no memorizados (Mariana)*. El examen escrito está más en función de los profesores, pero no en función de las características y de los intereses de los estudiantes.

A diferencia del examen escrito, la estrategia de evaluación a través del examen oral, es aceptada de manera positiva.

Considero que no hay método que evalúe todos los conocimientos que adquieres durante el curso, quizá el examen oral porque vas platicando con los profesores los contenidos (Edith). Una estrategia adecuada es el examen oral, porque puedes resaltar la importancia del conocimiento en relación con nuestra vida y los problemas reales (Dionicio).

La **autoevaluación** es un espacio de reflexión de y sobre las actividades que se realizan. Generalmente se emplea en la parte final del curso, pero su riqueza pedagógica exige su presencia durante los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Por ejemplo, el uso del *portafolios* permite, según **Díaz Barriga, F.** (2002b), *ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas*. Algunas de las ventajas que mencionan los estudiantes sobre la autoevaluación, son: la oportunidad de que su voz, sus juicios, y valores sean escuchados y tomados en cuenta por los profesores. Además es un instrumento que favorece la defensa de sus creencias porque están *cara a cara* con el profesor, y entre otros aspectos, es una oportunidad para exigir el reconocimiento del esfuerzo e interés que pusieron en la materia, así como observar el proceso de mejoramiento del aprendizaje. Con seguridad las representaciones de los estudiantes no se refieren a la técnica del *portafolios*, técnica que va registrando la historia de la progresión en la conquista del aprendizaje a través del acopio de los trabajos de los alumnos. Los estudiantes se refieren a la autoevaluación tradicional que se realiza al final del tiempo escolar. Un estudiante menciona una experiencia. *Las calificaciones se sometían a consenso entre los compañeros y si estábamos en desacuerdo con la evaluación final, podíamos hacer una defensa pública (Mariela)*. Una alumna está a favor del uso de esta estrategia de autoevaluación: *propongo la autoevaluación, ya que es el propio alumno quien sabe lo que realmente aprendió (Yolanda)*. La intención es que los docentes consideren el punto de vista personal de los estudiantes y el de los compañeros. Son visiones que se alejan de la idea de depositar de manera unilateral la evaluación sólo en los profesores como única fuente de información. Y esto nos lleva a considerar un elemento más de la evaluación.

Canales (2002), menciona que el **tercer elemento** de la evaluación es considerar **quién realiza la evaluación**. Cuando la evaluación se reduce a los docentes, en ocasiones sucede que basta la empatía o antipatía que el profesor tiene con los alumnos para asignarles una calificación. También puede ocurrir que cuando la calificación se determina de manera unilateral, no siempre se fija una calificación acertada, por ejemplo: *cuando un estudiante participa poco en la discusión de los temas, no necesariamente se debe a falta de aprendizaje, sino probablemente a que el estudiante es tímido o inseguro (Catalina)*. No es justa la ponderación que hace el profesor desde su particular visión, es necesario indagar en el estudiante el por qué de su comportamiento y hacerlo partícipe del proceso de evaluación.

La autoevaluación, se ha mencionado, no sólo conduce a la formación de la autonomía y a la autorregulación y control de la actividad, también es una estrategia para reflexionar sobre las actividades realizadas, sobre la calidad de los métodos personales de aprendizaje, porque es una estrategia que permite reconstruir cómo se involucraron en el aprendizaje, *ya que es el propio alumno quien sabe lo que realmente aprendió*. Otorgar una evaluación pertinente obliga al profesor a establecer un diálogo con los estudiantes para apreciar su punto de vista y, exige a la vez considerar el esfuerzo y las actitudes que aplican los estudiantes. Además, el profesor puede intervenir de manera concreta, como sería el caso de apoyar a los estudiantes en cómo superar los obstáculos y debilidades que enfrentaron como aprendices.

¿Cómo se dan a conocer los resultados de las evaluaciones?

La diversidad de formas a través de las cuales los profesores dan a conocer los resultados del aprendizaje, según los estudiantes, originan en ellos experiencias emocionales que van desde el aliento hasta el desaliento por las cuestiones académicas. Mencionan además, que las formas que utilizan los profesores pueden deteriorar o enriquecer aspectos cognitivos, así como la imagen que tienen de ellos mismos. Los más (67.5%), prefieren que los resultados sean entregados de manera personal. La realidad es que los profesores dan a conocer de manera pública las calificaciones (60%), a través de un estudiante (20%), o las pegan en los cubículos (40%). Si ya la anterior forma de dar a conocer los resultados de la evaluación manifiesta un escaso respeto a los alumnos, no dar a conocer las calificaciones es aún peor. El 15% manifiesta que se enteran de sus calificaciones hasta que las ven en su *historial académico* a través de *internet*. Actuar de esta manera ejemplifica otra forma de cómo algunos profesores expresan su autoritarismo. No hay consonancia entre las representaciones de profesores y estudiantes. Los medios de comunicar las calificaciones que preponderan los profesores, son las que los estudiantes quisieran evitar. Al igual que otros resultados de la investigación, se evidencia la necesidad de que los profesores den voz a los alumnos para que expresen sus representaciones y emociones, especialmente cuando sabemos del poder simbólico que tienen las notas académicas.

Los profesores comunican de manera pública la evaluación

La forma más común que los profesores usan para dar a conocer los resultados del aprendizaje es hacerlo de manera pública en el salón.

- Los profesores entregan de manera pública las calificaciones (Antonio).*
- ... de manera grupal (Evelia).*
- ... ante todo el grupo (Dana).*
- ... pasan lista y te van diciendo tu calificación (Darío).*

Los estudiantes la conciben como una experiencia negativa, a menos que tengan una *buena* calificación. Así lo expresan los participantes.

No me agrada. Los demás no tienen porque enterarse de mis calificaciones. Cuando salgo bien, me es indiferente, pero cuando mis calificaciones son bajas, son experiencias negativas, me hacen ver frustrado y en público (Gerardo).

Un hecho que me desagrada es que te den a conocer la calificación delante de todo el grupo. Cuando hay una calificación reprobatoria he sentido vergüenza y en contrapartida está el orgullo que se siente recibir un elogio por una buena nota (José).

Mis calificaciones me las han dado frente al grupo. Eso no me gusta. Sabemos que si fulanita sacó 10 a nosotras nos espera un 6. O sucede que cuando sacamos buena calificación, ella nos dice presumidas (Edith).

No se puede desconocer que las calificaciones clasifican a los estudiantes en "buenos y malos". Cuando los resultados del aprendizaje se dan a conocer de manera grupal, no parece haber experiencias negativas para aquellos alumnos que de manera constante tienen *buenas* calificaciones. Al respecto una alumna menciona: *no he tenido experiencias negativas, siempre he aprobado y llevo muy buen promedio (Dana).*

Algunos profesores entregan los resultados de manera personal

Las representaciones de los estudiantes atestiguan que los profesores casi no entregan la calificación final de manera personal.

Pocos la entregan personalmente (Erika).

Casi nunca es personal (Jesús).

Sólo algunos solicitan tu presencia para poder darte tu calificación (Raúl).

Sólo algunos lo hacen personalmente (Evelia).

Pocos citan al grupo y te van llamando uno por uno (Dana).

Para los alumnos es provechoso recibir la calificación de manera personal porque existe la posibilidad de aclarar la calificación, porque se puede explicar el por qué se falló, porque se puede discutir con el profesor o porque es una oportunidad para que el profesor haga sugerencias para que los estudiantes mejoren las deficiencias en el aprendizaje. Veamos algunos ejemplos.

Es positivo cuando a uno lo llaman de manera personal, y cuando te toca tu turno te aclaran la situación (Arturo).

Te permiten verificar o exponer en el caso de existir alguna inconformidad tu punto de vista con respecto a ésta (Raúl).

Ha sido una experiencia positiva, porque tenía baja calificación por inasistencias, pero le demostré que dominaba su materia y me subió un punto, ya que le expliqué que por mi trabajo, no podía asistir todos los días y que si sacaba esa calificación perdería mi beca (Erika).

Algunos nos dicen qué había fallado y en lo que había estado bien (Evelia).

Cuando te las dan personalmente puedes discutir con el maestro si estás de acuerdo (Darío).

Cuando nos llamó a su cubículo la profesora de PAL (Psicología Aplicada Laboratorio), nos decía la calificación, pero nos decía en qué habíamos fallado, pero reconocía lo que habíamos hecho bien y nos daba sugerencias para mejorar (Sol).

Te las dicen de manera personal. Aquí, los profesores se toman la molestia de explicarte con base en lo que evaluaron, cuál fue el porcentaje, y si estás de acuerdo. Esto te agrada y se lo agradeces a la profesora (Sandra).

Ha sido positivo cuando en el salón te van llamando por lista. Cuando van dando punto por punto las razones por las que había obtenido las calificaciones finales.

El profesor me preguntó el motivo de mis pocas participaciones, esto me alentó (Yolanda).

Los estudiantes manifiestan grandes ventajas cuando los profesores les comunican personalmente los resultados del juicio de valor que hacen sobre el nivel del aprendizaje que han construido. Lamentablemente es una práctica común que los profesores empleen otras formas de dar o incluso, de no dar a conocer los resultados del aprendizaje. **Coll, Martín y Onrubia (2001)**, consideran la importancia de la dimensión comunicativa de la evaluación. **Coll y Onrubia (1999)**, indican que cuando evaluamos, no sólo evaluamos algo, sino que también evaluamos para algo y se podría añadir, que se evalúa a alguien.

Los profesores pegan la lista de los resultados, en sus cubículos

De manera contrapuesta a la entrega personal de los resultados de aprendizaje, algunos profesores evaden a los alumnos. *No se toman la molestia*, ni manifiestan respeto por los estudiantes cuando *pegan* las calificaciones en la puerta de sus cubículos, expresan algunos estudiantes. Veamos algunos ejemplos.

La mayoría de las veces es pegada en listas (Erika).

Por lo general lo pegan fuera de su cubículo (Inés).

Casi siempre pegadas en las puertas de los cubículos de los profesores (Raúl).

Algunos las pegan en su cubículo (Ignacio).

Las creencias de los estudiantes al respecto, coinciden en señalar que éstas han sido experiencias negativas.

Cuando quieres saber por qué esa calificación, jamás encuentras al profesor (Erika).

Justo cuando necesitas que te expliquen tu 6 (seis), buscas al profesor y jamás lo encuentras (Evelia).

Lo negativo, es que no te las dan personalmente, y tienes que andar buscándolos para saber cuál es tu calificación (Dionicio).

Pero cuando se pegan en la puerta del cubículo y si no estás de acuerdo no tienes la posibilidad de discutir, y es imposible encontrar a los profesores (Dario).

Tengo que perseguir al profesor para que me de mi calificación (Mariela).

Un profesor que sólo pegó las calificación en la puerta de su cubículo, nunca nos entregó los trabajos, no supimos porque obtuvimos la calificación y nos dejó muy claro que no aceptaba reclamaciones, ¿qué puedes hacer? (Sol).

Otros (profesores) las pegan en las puertas de su cubículo, y esto da la pauta para que si quieres reclamar ya no tengas oportunidad puesto que la próxima vez que los ves es regresando de las vacaciones (Sandra).

Una experiencia negativa ha sido cuando una profesora nos citó un día y no fue. Nos citó otro día y tampoco asistió. Finalmente pegó las calificaciones en su cubículo. Mi calificación fue baja a pesar de que yo había cumplido con todo, pero la maestra se ausentó y ya no puedes ubicarla (Gloria).

La función comunicativa, queda sin resolverse, ¿qué tipo de retroalimentación puede hacerse con este tipo de prácticas?

Entregan las listas a un alumno para que las dé a conocer a los demás

Otra manera de evadir la presencia de los estudiantes, es entregar la lista de calificaciones a un estudiante para que éste la dé a conocer a todo el grupo. Es una forma en la que el profesor deja en manos de un alumno la función que le compete. *Algunos dan a conocer las calificaciones por otros compañeros (María).*

Los alumnos se enteran hasta que consultan la calificación a través de internet

Otro recurso para eludir a los estudiantes, o más bien para huir de los estudiantes es cuando rehúsan cumplir con la función docente de comunicar personalmente los resultados del aprendizaje a los estudiantes. Los estudiantes se enterarán hasta que ingresan a través de la computadora y revisen su *historial académico*. Este un ejemplo de ausencia de una cultura de evaluación. Son acciones alejadas de considerar a la evaluación como una reflexión para mejorar. Una estudiante menciona: *nos enteramos hasta que las vemos en internet (María)*, y otro manifiesta: *con el de sociales tienes que andarlo buscando. Pero no lo encuentras. Terminas viendo tus resultados por internet en tu historial académico (Juan)*. *Algunos*, añade una alumna, *ya no se dignan a dar calificaciones. Hay que esperarse hasta que salen en el historial académico (Catalina)*.

En fin, las maneras de comunicar los resultados de las calificaciones son de manera muy diversa, pero la mayoría de las veces *han sido de manera angustiada, irrespetuosa, a distancia, pegadas en listas, postergadas, de mala manera y en el último minuto (Armando)*.

¿Han sido justas tus calificaciones?

Un principio ético central que atraviesa los componentes metodológico y político de la evaluación, expresa **Díaz Barriga F.** (2002a), reside en el derecho de los alumnos a *ser evaluados mediante un sistema justo, válido, eficaz y sobre la base de pruebas y criterios pertinentes*. A pesar de que se insiste en que el sistema de evaluación adoptado, sea cual sea, ofrezca la garantía a la comunidad educativa de que los enfoques, procedimientos, políticas e instrumentos de evaluación de los docentes, de los alumnos y de la docencia en general se encuentren justificados, sólidamente sustentados y contruidos, no siempre sucede así. **Coll, Martín y Onrubia** (2001), comentan que una de las implicaciones de la evaluación es la objetividad la cual depende del grado de claridad con que se definen los criterios e indicadores y de la precisión y fiabilidad de los procedimientos e instrumentos

utilizados para determinar la presencia o ausencia de los indicadores en las producciones de los alumnos. Además, indican que la validez tiene una especial importancia en la evaluación del aprendizaje, es decir, ¿hasta qué punto son reveladores los indicadores de los aprendizajes que pretende promover la enseñanza? Cuando la evaluación no es *sana* y se aplica de manera parcial, con desviaciones y manipulaciones se cae en lo que **Santos** (1991), denomina *funciones patológicas* de la evaluación. Esto sucede cuando la reflexión (la evaluación), sobre los procesos educativos se usa con deseos de encontrar una excelente excusa para tomar decisiones que perjudiquen a los estudiantes o cuando se utiliza como una arma contra quienes piensan o actúan de forma distinta a las teorías, expectativas y valores de los profesores. Cuando esto ocurre, a los alumnos se les reprueba, se les segrega o expulsa. Ya se han al menos dos ejemplos. El primero fue cuando una estudiante por solicitar a la profesora que cambiara sus métodos de enseñanza por aquellos que los tomaran más en cuenta, la profesora le dio una calificación baja, sin opción de mejorarla *hiciera lo que hiciera*. El segundo se mencionó en el tema del trato preferencial que ofrecen los profesores a los estudiantes y se veía cómo ante resultados iguales se otorgan calificaciones diferentes.

Muchas de las representaciones de los estudiantes (65%), expresan la necesidad de que sus evaluaciones sean justas. Reclaman un principio de justicia, piden honestidad de los profesores, para que *basen la evaluación precisamente en los contenidos que se analizaron y que se practicaron a través del curso escolar (Jesús)*. Otros estudiantes pretenden, quizá ruegan, que cesen las calificaciones injustas que otorgan los profesores. En ocasiones, dice una alumna *he hecho todo, he asistido, estudiado, participado, he entregado todos los trabajos, y apenas me dan una calificación aprobatoria. No entiendo, nunca me dijeron en el semestre que mejorara, que hiciera mejor los trabajos, ni que mis participaciones estaban bien o mal, y después me comparo con otros, hacen menos y resulta que tienen mejor calificación (Sandra)*.

Algunas representaciones de los estudiantes manifiestan que no sólo se vulneran los principios éticos, sino los pedagógicos y los psicológicos. Algunos ejemplos.

Algunas veces, expresa un estudiante, las calificaciones han sido injustas porque no reflejan el auténtico esfuerzo por aprender que hice en el transcurso de las clases (Humberto). Te ponen una calificación baja, y te la justifican con razones tontas. A un profesor le pedí que me dijera por qué había reprobado, y lo único que me contestó, si reprobaste fue por algo (Humberto). Tuve una calificación baja, por el simple hecho de no reirme de los chistes que una profesora hacía. El chiste era sobre la pareja y yo estoy casada. Y me di cuenta porque el trabajo que se calificó fue por equipos y todos los integrantes de mi equipo sacaron mejor calificación (Catalina).

Se ha visto también el escaso apoyo de las autoridades ante la injusticia de los profesores. La siguiente opinión así lo manifiesta: *acudí a las autoridades para tener una calificación justa, y lo primero que me dijeron fue que si nos metíamos con algún profesor lo más seguro es que no terminaríamos la carrera (Daniel)*.

Las percepciones de los estudiantes parecen no encontrar una explicación de cómo funcionan los criterios de evaluación de los profesores.

A veces es tan contradictorio, no presto atención a un tema, descuido el estudio y tengo buenas calificaciones y en otras ocasiones estudio mucho y tengo resultados no tan buenos. Creo que depende mucho de los criterios de los profesores (Anabel).

Han existido ocasiones en que siento que me dan calificaciones demasiado bajas y otras en que siento que no merecía la calificación (Mariela).

También hay quien expresa que no ha tenido experiencia de calificaciones "injustas". La siguiente representación así lo manifiesta: *no al contrario, en algunas materias yo no he puesto todo de mi parte y los maestros, aún así, me dan buena calificación (Juana).*

Estas representaciones evidencian la ausencia de objetividad en los criterios de dominio del aprendizaje. Ocurre que desde las representaciones estudiantiles los resultados de la evaluación obedecen en ocasiones a aspectos emocionales más que a actuaciones que permitan ver si profesores y alumnos cumplieron con las expectativas iniciales de aprendizaje. La falta de cumplimiento de las expectativas tales como "si trabajo obtendré mejores resultados", o "si no trabajé obtendré una calificación baja", puede originar que se piense que las evaluaciones docentes se deben más a la suerte, al estado de ánimo de los profesores, o a otros factores.

La evaluación es injusta porque los profesores cambian los criterios

Las evaluaciones suelen ser injustas también porque los profesores cambian los criterios iniciales con los que se proponía evaluar a los estudiantes, algo similar, como ya se reportó, ocurre con los objetivos de aprendizaje. Habrá que recordar que algunos docentes dan a conocer los criterios de evaluación sólo cuando los estudiantes lo solicitan. Según los estudiantes hay profesores que llegan al aula sin tener claridad sobre qué criterios determinarán la construcción del aprendizaje. Un alumno indica que *no siempre son claros los parámetros (Erika)*. Aunque otros profesores expresen cómo evaluarán, esto se hace de manera unilateral, tal como lo indica un participante: *los criterios de calificaciones sí me quedan claros, aunque no esté de acuerdo con ellos (Gerardo)*. Cuando los estudiantes no son tomados en cuenta quizá no necesariamente se sientan comprometidos a realizar algo con lo que no está de acuerdo. El problema no sólo es de cómo evaluar, sino de cómo propiciar entusiasmo y compromiso por el aprendizaje.

Quizá uno de los aspectos más desagradables de los profesores, es cuando son deshonestos, cuando cambian los criterios con los que se comprometen a evaluar, sobre todo cuando son en perjuicio de los estudiantes. Al respecto una estudiante menciona: *lo que es molesto es que, aunque sean explícitos los criterios, al final esos parámetros son cambiados sin el consentimiento o acuerdo con el grupo (María)*. Más adelante de la entrevista, la misma alumna expresaría: *una profesora se negó rotundamente a corregir mi calificación, negando los*

criterios de evaluación propuestos y tomando los que a su juicio eran los adecuados. La situación es peor cuando a la deshonestidad de cambiar criterios establecidos, se suman acciones de corrupción, como en el caso que evoca una estudiante: *bueno sí, en una ocasión un profesor me cambió los criterios, pero me cobró (Inés).* ¿Podemos esperar que en su vida como ciudadanos, tanto profesores y estudiantes, dejen de vivir y actuar estas prácticas?

Es injusto que los profesores cambien los criterios de evaluación con la intención de castigar a los estudiantes cuando, por ejemplo, se pone en evidencia la falta de autoridad intelectual del docente. En vez de que el profesor reconozca sus debilidades, utiliza su poder para destruir a quien le recuerda que habrá de seguir preparándose académicamente. Una estudiante comenta que: *como yo fui la que le hice la pregunta a una profesora que no puedo contestar, a partir de eso tomó represalias contra mí y cuando me evaluó no tomó como base mis conocimientos, pero sí las fricciones que habíamos tenido durante el curso y me reprobó (Sandra).* Es el problema de la unidireccionalidad. Luna (2002), dice que esta visión unilateral es parte de la cultura de la evaluación en instituciones caracterizadas por el autoritarismo o el burocratismo, en donde se puede recurrir a la evaluación como una excusa o un simple apoyo para la actuación impune del patrocinador que, de este modo, puede llevar a la práctica venganzas, castigos, ideas propias, descalificaciones.

¿Te cambian la calificación cuando lo justificas?

Cuando se dan a conocer las calificaciones de manera personal se crean condiciones para dialogar, se abren espacios para pactar y acordar conjuntamente los resultados con base en las condiciones y situaciones de los estudiantes y las exigencias institucionales. Esas oportunidades de encuentros para el análisis de representaciones mutuas tienen la posibilidad de que ambas partes *ganen o pierdan éticamente.*

Un ejemplo positivo: *sí me han cambiado la calificación porque lo justifiqué (Gerardo).* Aunque la siguiente representación muestra que si hay posibilidad de cambiar la calificación, existe la creencia de que no se generaliza con todos los estudiantes. La negociación es diferencial, se realiza con preferencias hacia algunos alumnos: *sí cambian la calificación, pero sólo hay negociación entre los amigos (Yolanda).* Otro ejemplo de deshonestidad sucede cuando los profesores prometen a los estudiantes que les cambiarán la calificación, pero los profesores mienten. *En alguna ocasión me prometió que cambiaría la calificación y el profesor cuando entregó actas no tomó en cuenta su palabra, y ya no lo ves hasta el siguiente semestre (Andrés).*

También se menciona el rechazo al diálogo: *cuando me dijeron que había reprobado no me dejaron revisar mi trabajo y no me dijeron cuáles fueron mis errores (Juan).* Algunos profesores que no tienen disponibilidad para entender que la evaluación es una reflexión para mejorar, generan expectativas poco

alentadoras y los estudiantes se abstienen de solicitar una explicación sobre el por qué de su calificación, como en el siguiente caso: *no, no reclamo una calificación. Estoy conciente del esfuerzo que hice. Cuando las calificaciones no han sido justas, prefiero no decir nada, porque uno nunca sabe cuándo le vuela a tocar en otro semestre y será con repesalias (Sandra).* Con algunos profesores parece no haber la posibilidad para que los estudiantes revisen los supuestos errores de sus trabajos, a pesar de estar estipulado en la *Legislación Universitaria*.

Los resultados que expresan los estudiantes sobre este tema, son un ejemplo característico en donde jerarquizar los datos sería trivial. Conviven creencias opuestas, porque las experiencias han sido distintas. No es válido sugerir que el profesor que *no quiso revisar el examen*, sea un docente que actúe de la misma manera con los demás alumnos. Es algo que no se puede generalizar. Aunque sería interesante incluir una tabla que exprese los porcentajes para observar si es mayor el número de profesores que si aceptan cambiar la calificación, sería un análisis no prioritario en este trabajo. Más bien se ha insistido en dar relevancia a cada una de las representaciones. Es necesario apreciar la singularidad de cada estudiante. Se pretende llamar la atención sobre la necesidad de flexibilizar los esquemas que hasta ahora han dominado el mundo escolar. Generalmente las acciones se planean y ejecutan con base en promedios y porcentajes. ¿Atender a la estadística es oponerse a la democracia?

La siguiente representación sintetiza los tres puntos anteriores que se han venido comentando: algunos profesores son **injustos**, otros **cambian los criterios** y a pesar de que los estudiantes **justifiquen** su trabajo ante el profesor, la calificación permanece sin cambio. *Con un profesor fue injusta la calificación, porque salí muy bien en los exámenes. Pero lo promedió con un trabajo que según él pidió. Y a pesar de que se lo hicimos saber, nunca cambió la calificación (Sol).*

¿Qué propones para que haya una buena evaluación?

Este apartado hace referencia al **cuarto elemento** que según **Canales (2002)**, habrá que tomar en cuenta en el estudio sobre la evaluación, nos referimos al análisis de **las fuentes de información**. Los participantes mencionan que una buena evaluación es cuando los profesores obtienen información pertinente sobre el aprendizaje significativo construido. En el análisis de los datos surgieron las siguientes categorías. Los estudiantes opinan que para conseguir información apropiada y acertada sobre su nivel de aprendizaje, sugieren que la evaluación sea integral; que sea formativa; que se les evalúe su autonomía cognitiva y afectiva; que se les evalúe en situaciones simuladas para analizar qué estrategias y qué decisiones eligen; que se les evalúe sobre cómo resuelven problemas; cómo analizan con base en un pensamiento crítico; sobre cómo construyen valores; sobre cómo aplican el conocimiento y, que los docentes al evaluar tomen en cuenta aspectos pedagógicos.

- Proponen una evaluación integral

Un estudiante cree que la evaluación *debería ser de acuerdo al desempeño de cada uno en cada una de las clases (José)*. Sin duda es una representación en donde el estudiante alude al carácter formativo que debe tener la evaluación, al compromiso de los docentes a atender la diversidad en los alumnos y entre otros, a la creencia de que los profesores se comprometan a apoyar los estilos de aprendizaje de *cada* estudiante en *cada* clase, pero también evidencia la necesidad de una *formación y evaluación* integral. Al pedir el estudiante una evaluación que tome en cuenta lo que sucede cada día en cada uno de los estudiantes, está solicitando una evaluación integral. La exigencia es enorme y desafiante. **Hernández y Sancho** (1996), dirían que es una expectativa que podrían cumplir sólo docentes profesionales, no los aficionados a la docencia. Estar atento a la complejidad de elementos, dimensiones y sucesos que manifiesta cada alumno en el aula, es estar atento a expresiones pedagógicas, psicológicas, morales, sexuales, políticas, axiológicas, entre otras. Una *buena evaluación*, como la que propone el estudiante, compromete al profesor a considerar la diversidad de elementos que ocurren en el aula, para evaluar cómo *cada* alumno está construyendo *cada* día el conocimiento, para impulsar a *cada* uno según lo requiriera. Cada día y en cada alumno, el profesor deberá conocer cómo las acciones e interacciones en los procesos educativos permiten ver el progreso en diferentes dimensiones, tales como las maneras cómo estructuran y organizan cognitivamente el conocimiento, así como las formas cómo construyen los valores éticos y sus habilidades comunicativas. Además, cada una de estas dimensiones tiene particularidades inmensas, por ejemplo, en el área cognitiva habría que observar si cada alumno aprende a pensar con rigor, si razona de modo persuasivo y fundamentado, si toma decisiones lúcidas, si se avanza hacia el aprender a pensar; en cuanto a los valores, podemos observar si en el aula se vive una cultura democrática, si hay tolerancia, equidad, si los estudiantes manifiestan actitudes cooperativas y justas y, en cuanto al área afectiva es necesario observar si cada estudiante convive de forma grata y fecunda. Algunas de estas particularidades son parte de los objetivos cuya meta es la *formación integral* de los alumnos en el sistema español de educación (**López**, 2002). Proponer una evaluación que día con día y en cada alumno atienda la formación integral, es según **Rodríguez** (2002), un proceso continuo permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. La propuesta del alumno sobre una *buena* evaluación, es estar atento para que como lo exige el Artículo 3º de la Constitución Política, las prácticas educativas de cada alumno y en cada clase *tiendan a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano* (UNAM, 1991).

Por supuesto que no es fácil lograr el reto que propone el estudiante. Desde sus mismos compañeros surgen reflexiones que muestran lo difícil que es lograr la *formación integral*. La cantidad elevada de alumnos que tienen que atender los profesores hace complicada la formación integral de *cada uno cada día*. Un

estudiante sugiere que: *se tomen en cuenta todos los aspectos involucrados: tu participación, tareas, y todas las actividades en donde manifiestas tu aprendizaje... Por supuesto que esto es muy difícil por la cantidad de alumnos (Sol). Otros alumnos mencionan que los profesores deberían tomar **todas aquellas cuestiones que se desempeñan dentro del aula, desde el respeto entre profesores y alumnos, pero somos muchos (Catalina). Como somos más de treinta no puedes dar tu punto de vista, en donde se manifieste lo que te dejó el conocimiento para ti. Es muy difícil que te retroalimenten si tienes deficiencias (Lizbeth).***

Ésta última representación manifiesta algo importante, la retroalimentación para superar deficiencias. Si bien por la cantidad de alumnos que se tienen en el aula no alcanza el tiempo para retroalimentar a cada uno, y en cada clase, otra manera de favorecer la retroalimentación y a la vez reconocer las deficiencias, es que los docentes favorezcan que sean los mismos estudiantes quienes reflexionen sobre lo que hacen y deriven, con base en los resultados de la reflexión, opciones para avanzar en el control de sus acciones.

- Proponen una evaluación formativa: *evaluación continúa con atención personal*

Una *buena* evaluación, según opiniones de los alumnos, es cuando ésta se realiza durante los procesos de enseñar y de aprender, porque aún hay posibilidad de mejorar, en cambio en la evaluación sumativa ya no hay posibilidades. Evaluar el aprendizaje implica obtener información para mejorar, y esto sólo es posible cuando se realiza en tanto se desarrollan las actividades de aprendizaje. La evaluación para ellos, es obtener información para ver cómo van progresando en la construcción del conocimiento, para analizar cómo van perfeccionando sus funciones cognitivas. Cuando esto sucede, la relación entre profesor y estudiante es más enriquecedora y, es posible apoyar el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes. Esto es precisamente una de las propuestas para que exista una *buena* evaluación. La información que se obtiene en lo cotidiano de la actividad, nutre la reflexión sobre qué se hace, cómo se hace, qué resultados, qué obstáculos en la adquisición o aplicación del aprendizaje. Este tipo de evaluación que preponderan los estudiantes contribuye al desarrollo autónomo, debido a que la reflexión permite autorregular la acción. El análisis de los resultados permite ver que los estudiantes, los profesores y las autoridades tienen visiones diferentes de la evaluación. La autoridad administrativa está más interesada en la calificación, para *seguir llenando el historial académico*. El énfasis está puesto en el resultado final, no le interesan los procesos, le interesa la evaluación sumativa. En el historial académico, sólo aparecen números, nunca vamos a encontrar la *historia* de los procesos, no se comenta por ejemplo que una calificación reprobatoria se debió a la incapacidad o falta de compromiso del docente o que se debió a que el estudiante no tuvo recursos académicos o económicos suficientes, o que se debió a que el estudiante no fue de los *favoritos*. Lo mismo sucede con los que tienen calificaciones aprobatorias. Detrás de la *historia académica* se esconde la *historia*

de los alumnos. En realidad no sabemos qué se esconde detrás de cada número. A la institución le interesan los números, no la historia de los sujetos. En cambio a los estudiantes les interesa que se les vea como Sujetos, que la evaluación sea para conocer cómo van progresando. Es válido pues, que propongan que una buena evaluación es pedir a los profesores: que sigan cómo va nuestro trabajo individual, que se nos dedique más atención individual y que se nos permita expresarnos libremente según nuestro pensamiento (Armando).

Una buena evaluación es cuando se posibilita, dice otro estudiante, una relación más personal entre profesor y alumno, ya que lo mejor sería una evaluación continua para ver cómo vas, en qué necesitas poner más énfasis, qué bibliografía tienes que leer... si realmente tienes el conocimiento, si sabes cómo aplicarlo, qué habilidades creaste o estás desarrollando (Sol).

Otro estudiante propone que: durante el curso se observe con algún tipo de práctica o actividad, los avances que poco a poco se van dando, por ejemplo observar cómo va avanzando el alumno en sus intervenciones (Juan).

Que conozcan, menciona otro alumno, nuestro ritmo para aprender para que de esa forma observen nuestros avances y nos evalúen en función de nuestra aproximación a los mismos (Ana).

De las representaciones de los estudiantes podemos derivar que esos avances se dirigen hacia una formación continua y con atención personal.

Los estudiantes sugieren ser evaluados sobre su autonomía cognitiva y afectiva

Algunos alumnos solicitan que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje estén orientados hacia la autonomía cognitiva, hacia aprender a pensar, hacia aprender a aprender. Hay quien sugiere que la evaluación de cuenta si van avanzando en el logro del aprendizaje autónomo: *evaluar es una reflexión para ver cómo vas aprendiendo a hacer las cosas, para ver como controlas tu acción, para ver qué mejorar, que cambiar, qué desechar (Socorro).*

El estudiante postula que los docentes usen la evaluación como una reflexión de la acción con la intención de conocer en qué nivel se encuentra para partir de ahí hacia aprendizajes más pertinentes y significativos. Solicitan a los docentes no emplear la evaluación como un acto terminal y definitivo, sino para construir un aprendizaje autónomo.

Que los profesores evalúen en situaciones simuladas

También sugieren que los profesores los evalúen con base en el pensamiento hipotético y en la toma de decisiones. *La evaluación de las materias teóricas sería mejor con una situación hipotética de aplicación y explicando el por qué de las decisiones que se tomarían en la situación hipotética (Humberto).* **Piaget** (1973), indica que cuando el sujeto llega a desprenderse de lo concreto, a elaborar hipótesis y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles, la persona

se está liberando de lo concreto en favor de una autonomía orientada hacia lo inactual y hacia el porvenir. En esta representación el estudiante considera que una *buena* evaluación es cuando se observa el desarrollo de habilidades cognitivas como el elaborar y tomar decisiones y explicar por qué se eligen.

Que los evalúen cómo resuelven problemas, aplicando lo aprendido

Proponen que los profesores evalúen habilidades cognitivas, como sería el caso de la solución de problemas.

Que evalúen dentro de una situación práctica, porque ahí se necesita de todo el conocimiento para dar soluciones al problema planteado (Pedro).

El que demuestres en una situación problemática tus conocimientos, pero sin presión de que me tienes que decir todo de memoria (Daniel).

Solicitan ser evaluados con: *estrategias o situaciones sobre el saber hacer, o de aprendizajes significativos en donde demos que vinculamos, relacionamos o aplicamos el conocimiento (Jesús).*

Sería mediante la aplicación del conocimiento aprendido en alguna actividad de la vida real (Gerardo).

Que me cuestionen sobre los conocimientos que tengo y cuál es su aplicación (Dionicio), y calificando los conocimientos con base en la aplicación de los mismos en la práctica (Juana).

Que los profesores evalúen el desarrollo del análisis y la crítica

También y como parte de la formación de un aprendizaje autónomo, los estudiantes proponen que los profesores evalúen el desarrollo de habilidades cognitivas, como el análisis y la crítica: *realizar un análisis y crítica de los temas y hacer una propuesta de cómo los llevaríamos a la práctica. Esto implica conocer el tema a fondo para darle un valor práctico al conocimiento (Anabel).*

Que los profesores evalúen la construcción de valores

Considerar la formación de valores, como el caso de la responsabilidad, habrá de formar parte de la evaluación.

Cuando vivencias los conocimientos y lo llevas a la práctica, aprendes mucho y no sólo en lo teórico sino en responsabilidad porque en la práctica todo gira alrededor tuyo (Dana).

Proponen considerar los aspectos pedagógicos

Un elemento prioritario al inicio de las actividades escolares, es dar a conocer cómo se evaluará el aprendizaje. Se ha visto que esto no es práctica común en la generalidad de los docentes, a pesar de que los estudiantes lo contemplan como un requisito para que exista una *buena* evaluación. Al respecto una estudiante menciona: *para empezar, que todos los profesores nos dieran a conocer los*

critérios de evaluación, los objetivos y las estrategias para lograrlo (Ana). Otra estudiante manifiesta: yo propongo que los profesores nos den a conocer los conocimientos y habilidades a desarrollar en el curso y que sean los adecuados para cimentar el aprendizaje del siguiente curso (Lidia). Estas representaciones anuncian la ausencia del uso estratégico de la evaluación por parte de los docentes. Actuar de forma estratégica, según Monereo (1998), es elegir de manera intencional métodos, técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje y, además, reflexionar sobre los resultados de su aplicación. Así pues, los estudiantes sugieren para propiciar una buena evaluación, primero, que los profesores comuniquen los criterios de evaluación para que funcionen como una guía de las acciones que hay que seguir.

En este apartado se ha considerado a la evaluación como una reflexión *continua e integral* sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como una reflexión que se nutre de juicios valorativos con la intención de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Las representaciones estudiantiles manifiestan la presencia de al menos cuatro elementos que habrán de considerarse en la evaluación. El primero de ellos, *los propósitos de la evaluación*. Implica que el profesor al reflexionar sobre su práctica, mejore su actuación para apoyar el aprendizaje en la formación humana y profesional de los estudiantes. Los propósitos educativos están señalados en la Constitución, en la Legislación Universitaria, pero sobre todo en las creencias y teorías valores del mundo pedagógico de los profesores.

El segundo elemento de la evaluación es considerar la naturaleza de la evaluación, es decir, qué conocimientos se habrán de evaluar. Las estrategias durante la evaluación formativa y la sumativa, permiten ver la naturaleza de la evaluación que los profesores priorizan tanto en materias teóricas como en las aplicadas. Las estrategias en las que los estudiantes consideran que han sido las mejores en las que han expresado mejor el aprendizaje, son las que se aplican en la evaluación formativa, como la participación y la exposición, en el caso de las materias teóricas, y en el caso de las materias aplicadas, mencionan que son la elaboración de un ensayo o un reporte de investigación. Pero también comentan que los profesores no tienen el dominio suficiente para aplicar de manera pertinente este tipo de estrategias de evaluación. Por otro lado, consideran que la autoevaluación es un espacio para controlar sus actividades, siempre y cuando se utilice durante la evaluación formativa. Esta estrategia se refiere al tercer elemento de la evaluación, ¿quién realiza la evaluación? En las representaciones sobresale el poder unilateral del docente, los estudiantes escasamente participan en los procesos de evaluación.

Las maneras como los profesores dan a conocer la evaluación, parecen no ser los más pertinentes. Algunas de las maneras como lo hacen, y también cuando no las comunican, evidencian una vez más el autoritarismo y la falta de respeto a los estudiantes. Los estudiantes consideran que hacerlo de manera personal podría ser la forma más ventajosa tanto para ellos como para los profesores.

Las teorías de los estudiantes consideran que no siempre los resultados del aprendizaje han sido justos, porque no siempre reflejan el esfuerzo aplicado durante el semestre, ni consideran la objetividad de criterios sobre el dominio del aprendizaje. Además, los profesores cambian los criterios y en ocasiones, no hay posibilidades de que algunos profesores cambien la *calificación*, cuando los estudiantes lo justifican.

Finalmente, los estudiantes proponen que una buena evaluación es cuando ésta es integral, continua, y cuando los profesores los escuchan. Son creencias que aluden al cuarto componente de la evaluación: las fuentes de información. En suma los estudiantes estiman que los profesores deben a) crear situaciones en donde muestren la cantidad y calidad del aprendizaje significativo conseguido y b) oportunidades para demostrar el dominio de habilidades cognitivas y emocionales.

Así, una buena evaluación sería cuando los profesores los evalúen sobre cómo toman decisiones, cómo resuelven problemas, cómo analizan y critican, cómo van construyendo valores y cómo aplican el conocimiento. Implícitamente los estudiantes solicitan que los profesores consideren elementos pedagógicos para planear y desarrollar durante la enseñanza, actividades que orienten a los estudiantes hacia el dominio de los aspectos en los que desearían ser evaluados. Recapitulando, las representaciones de los estudiantes, sugieren que algunos profesores, asuman su función docente para garantizar evaluaciones, cuyos resultados sean aplicados para mejorar las relaciones con ellos.

Conclusiones

Cuando se investiga el pensamiento pedagógico de los protagonistas de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, en este caso de las representaciones pedagógicas de los estudiantes, es una oportunidad para tener un conocimiento más riguroso de por qué, cómo y para qué actúan los estudiantes de manera cotidiana en los centros escolares. Los resultados del análisis pueden motivar el repensar la visión que se tiene de la función de los estudiantes, de esta forma la reflexión de los datos singulares de lo que piensan y sienten los estudiantes sobre los procesos educativos, puede derivar en mejoras a la actividad de las instituciones escolares. Es un tipo de estudio que se realiza *en y sobre* la institución.

Cuando la evaluación de la función educativa se reduce a la preocupación por los resultados académicos en cuanto a aprobados y reprobados, la evaluación se simplifica porque sólo se consideran aspectos superficiales y finales ignorando los procesos que hicieron posibles esos resultados. ¿Cómo estar seguros que los alumnos con *calificaciones excelentes*, no están aprendiendo también a ser excelentes opresores? ¿Cómo se puede tener la certeza de que los estudiantes sobresalientes, sean a la vez tolerantes, solidarios y justos? Una investigación como la presente pone de manifiesto la necesidad de investigar lo implícito, de *oír* aquello que permanece tácito y de significar lo que está detrás de lo aparente. Los resultados del aprendizaje plasmados en calificaciones, no son una garantía para estimar si la escuela cumple o no, con su función social. Las calificaciones ocultan procesos pedagógicos, psicológicos y sociales tanto favorables como desfavorables, justos e injustos, benéficos y malsanos, superficiales y profundos. Generalmente se acepta que un estudiante reprobó porque no tuvo la competencia del conocimiento ni el esfuerzo necesario y, si aprobó, se deduce que la escuela va bien y que profesores y autoridades están trabajando. Es un análisis unilateral y fragmentado que oculta procesos sociales, interacciones sanas y dañinas, que calla condiciones diferenciales económicas y culturales. Los datos expresan que es inevitable conocer qué conocimientos y creencias constituyen la visión del mundo escolar de los alumnos. Es una visión que han construido con la complicidad, convivencia y complementariedad de lo psicológico y lo social en las prácticas educativas.

Si se quiere evaluar con mayor certeza lo que sucede en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, es esencial tomar en cuenta los sistemas de teorías, creencias y valores de los estudiantes. El estudio del pensamiento pedagógico de los estudiantes puede ayudar a comprender mejor por qué y cómo participan en las prácticas educativas. Indagar las representaciones estudiantiles puede ser una guía más certera cuando se desean introducir cambios importantes en el desarrollo profesional docente, en la planeación educativa, en los procesos de

enseñanza y de aprendizaje y en los procesos de valuación y, por supuesto, en una nueva consideración social, psicológica y pedagógica de los estudiantes.

La sociología y la psicología. Un supuesto teórico que sirvió de guía para la investigación, fue que la institución educativa está situada en un contexto social económico y político, incluso en ella misma se satisfacen demandas sociales que los estudiantes habrá de construir para acceder a la cultura y para formar fuerza de trabajo para el servicio o la producción. Los procesos pedagógicos tienen mayor comprensión y significado cuando se analizan con la riqueza del conocimiento sociológico y psicológico. No es posible entender la pedagogía de los estudiantes al margen de las prácticas y pautas sociales que posibilitan su desarrollo humano. No es posible comprender el desarrollo personal dejando de lado la riqueza que el conocimiento sociológico y psicológico han generado. Cuando se hace referencia a los procesos *pedagógicos* de enseñanza y de aprendizaje, se está aludiendo al profesor como el representante *social* para enseñar la cultura que la sociedad ha construido y al alumno como sujeto *psicológico* constructor del aprendizaje. No hay desarrollo humano al margen de la cultura como tampoco hay cultura si no hay desarrollo humano. Son procesos dialécticos.

Los centros escolares no siempre analizan los compromisos y tareas que la sociedad les ha encomendado. Analizar la imagen del mundo educativo que cada alumno tiene es una manera de evaluar si las instituciones cumplen con la misión social. El carácter social también se observa en las interacciones de la vida cotidiana escolar, en donde las condiciones familiares y económicas de procedencia están presentes. Los estudiantes realizan de manera permanente intercambios con compañeros, profesores y administrativos. Los resultados informan de representaciones de cómo suponen que interactúan y de las opiniones sobre las actitudes que establecen en los procesos pedagógicos. El trabajo atestigua cómo los estudiantes atribuyen intenciones y cómo interpretan las palabras y acciones de sus profesores. Las creencias que han construido son el sustento para interpretar, para hacer frente a las demandas de su entorno y para tomar decisiones sobre cómo, cuándo actuar o no actuar. Hay representaciones que informan sobre cómo ajustan su práctica a los propósitos de los docentes o a sus metas personales. También se ha advertido que las determinaciones externas a la escuela, como es el caso de la familia, o el factor laboral están presentes. Por ejemplo, la motivación por seguir estudiando está sustentada por motivos familiares, a pesar de no estar seguros de entrar al mundo del empleo. Con seguridad los datos ofrecen evidencia de que la construcción de representaciones pedagógicas se realiza en el medio social, familia, medios de comunicación, entre otros y, en el medio escolar, gracias a las pautas de interacción con autoridades, profesores y compañeros. La aportación teórica de la sociología y de la psicología del conocimiento permitió comprender el pensamiento pedagógico de los estudiantes. El trabajo patentiza la necesidad de retomar elementos de la sociología del conocimiento para comprender de mejor manera la *realidad* pedagógica de los estudiantes, para buscar los lazos que unen la existencia social con el conocimiento. Los siguientes autores lo confirman.

Durkheim desde un enfoque macrosocial se refirió a las *representaciones colectivas*, para explicar que toda la conciencia del individuo es de origen social. Aunque el presente trabajo no concuerda con la idea de que todo lo que es el individuo es de origen social, su contribución es valiosa por el estudio de las correlaciones entre sistemas específicos de pensamiento y sistemas de organización social. Mannheim decía que las producciones mentales brotan de las condiciones de vida. Husserl propuso develar la intencionalidad de los actos humanos. El trabajo de Mead se ocupó de la explicación del *papel* de los individuos en un mundo dado y en una situación dada y cómo el conocimiento une a la sociedad y al individuo en un contexto de interacción que cobra sentido gracias a símbolos compartidos. Thomas propuso que la definición de la situación permitiría analizar cómo la realidad se construye socialmente en cada individuo; Blumer estudió los productos mentales de la conciencia humana existencialmente situada. Goffman, al igual que Thomas y Blumer desde un análisis microsociales postularon la necesidad de analizar la interacción, la actuación y las pautas de acción para comprender cómo se presenta la persona en la vida cotidiana.

Además de la sociología del conocimiento, el presente trabajo ha considerado aportaciones de la psicología, específicamente de la psicología genética, tanto la postura de Piaget que explica los procesos internos de construcción del conocimiento, como la teoría sociocultural de Vigotsky y la psicología de Wallon. Una primera conclusión expresa la necesidad de considerar elementos teóricos desde la sociología del conocimiento y de la psicología genética para comprender de mejor manera las representaciones pedagógicas de los estudiantes. Precisamente en este trabajo se asume que las representaciones son construcciones personales, *psicológicas*, gracias al medio *social* en el que se está situado.

Las representaciones. Otro supuesto teórico que guió el presente trabajo postula que las representaciones de los estudiantes sobre los asuntos educativos expresan la certidumbre de fenómenos reales, aunque para otros no lo sea. Lo que han expresado es el *sentido común* de lo que conocen y creen como realidad en la vida cotidiana de su mundo escolar. Es una realidad psicológica que han interiorizado en su experiencia social como aprendices. Los datos reportados permiten interpretar cómo representan la realidad de su mundo escolar. Se han presentado ejemplos de cómo con base en sus teorías anticipan y realizan interpretaciones particulares de la realidad, cómo con base en ellas controlan su acción y cómo explican su realidad educativa. Por ejemplo ante actuaciones docentes que suponen negativas, expresan que son situaciones que *molesan, que enojan, y que son para preocuparse*. Los datos permiten ver que sus representaciones son una guía para comprender y para predecir su acción. Con base en ellas interpretan los sucesos que se producen en su entorno y elaboran inferencias para actuar. Es preciso reconocer que no siempre planifican la acción de manera adecuada, porque las representaciones no son totales ni definitivas y, además, pueden tener concepciones equivocadas. Los estudiantes, como fruto de la interacción dialéctica entre su experiencia social y su reflexión personal, van incrementando el valor de sus representaciones, van enriqueciendo una visión de

su realidad, cada vez con mayor certeza. La segunda conclusión es que los datos del presente trabajo expresan cómo los estudiantes conciben su realidad pedagógica. Por ejemplo en cuanto a creencias relacionadas al orden y la autoridad que ejercen los profesores; en cuanto a sus expectativas sobre el profesor ideal y, entre otros aspectos, creencias sobre cómo suponen los estudiantes que los docentes se interesan y se comprometen en la construcción del aprendizaje. Sus representaciones son singulares y expresan la certeza de la realidad educativa, porque para ellos el mundo es así como lo expresan.

Metodología. Una limitante de la presente investigación fue la preferencia por un solo instrumento para obtener los datos. Aunque la entrevista semiestructurada ofreció una gran cantidad de información muy valiosa, no pudo dar cuenta con plenitud de la complejidad de los sucesos y eventos pedagógicos, psicológicos y sociales que suceden en las prácticas educativas. Sin embargo, es un instrumento privilegiado para conocer el mundo de las representaciones. El análisis de los datos atendió prioritariamente representaciones que se presentaron de manera inmediata. La ventaja que tienen las representaciones espontáneas es que expresan lo más relevante, son las más significativas. Una de las grandes aportaciones que como fruto de la realización de la entrevista fue que algunos estudiantes confrontaran la manera como concebían el mundo educativo y también el reconocimiento de que no habían considerado la importancia de la riqueza de la pedagogía en sus procesos de aprendizaje.

Una de las debilidades del trabajo fue que al sistematizar los datos, no siempre se logró una comprensión integral de las interrelaciones de los fenómenos. Lo real es que una sola representación está dando cuenta de varios aspectos a la vez: de lo social, de lo psicológico, del autoritarismo del profesor, del estudiante, de los métodos, de la participación, de la interacción. Por ejemplo, en el apartado de la *Motivación* se reportaron representaciones sobre autoritarismo y abuso de los profesores. Estas categorías aparecen también en los demás apartados. Así mismo, en *Los procesos de enseñanza y de aprendizaje* los estudiantes opinaron que en vez de valores, algunos profesores promueven antivalores y que uno de ellos es el abuso del poder y del favoritismo. En el apartado de la *Evaluación* nuevamente se menciona el favoritismo como generador de resentimiento en algunos alumnos cuando se comparan los resultados del aprendizaje entre los compañeros o cuando sólo se negocian los resultados entre los amigos de los profesores. Las categorías de autoritarismo o de favoritismo, se relacionan con la motivación, con las actividades de aprendizaje, con la función docente y con la evaluación. Tratar los eventos según su naturaleza es hacer todas las relaciones posibles, con algunas representaciones si se logró hacer, pero en la mayoría, se dio preponderancia al apartado (*Motivación, Actores, Procesos de enseñanza y de aprendizaje, Evaluación*), que guiaba la investigación. Al hacer la interpretación de una representación se atribuyó un significado, pero sin duda puede haber varias interpretaciones y relaciones más. Sin embargo, la enorme cantidad de datos y la excepcional riqueza que encierran, hizo difícil dedicar el espacio y el tiempo que merecían cada uno de ellos. Es preciso reconocer que el análisis de los datos no explotó la abundancia de significaciones y de sentidos

valiosos que los datos encierran. Algunas, mejor dicho muchas representaciones de los estudiantes pueden originar análisis más amplios y profundos. Aunque se estuvo lejos de develar y hacer explícito toda la riqueza que encierran, los datos presentados son valiosos.

Asimismo, debido a la magnitud de los datos, no siempre se dio espacio para elaborar más cuadros o gráficos como los que se exponen en el tema de la evaluación; tampoco se presentaron diálogos extensos y, quizá en el análisis de algunas representaciones el énfasis pudo darse más hacia una especie de *evaluación* que de *comprensión*.

El análisis de los resultados ofrece jerarquizaciones, categorías, porcentajes, relaciones en cuanto a similitudes y contraposiciones entre ellos, vínculos con etapas anteriores de estudios y analogías que se presentan en el mundo externo escolar. Por ejemplo la jerarquización de los datos está presente en temas tales como: *los motivos por los cuales siguen estudiando*, o en *¿cómo han sido como estudiantes?* En éste último tema las representaciones se reunieron en tres grandes grupos: las que aluden a que sí han cumplido con su función como estudiantes; otro mencionan que se han esforzado en hacerlo, y un tercer grupo de representaciones menciona que no han cumplido satisfactoriamente con su labor escolar. En este mismo tema sobresalen algunas categorías, como por ejemplo, entre quienes manifiestan que cumplen con su función resalta: *el gusto por aprender, el encanto por aprender, el disfrutar el aprendizaje*; una segunda categoría se refiere a aspectos del *deber ser*, tales como: *cumplo con las obligaciones, porque soy responsable, porque soy comprometido*. El análisis de porcentajes igualmente se puede apreciar en estas representaciones: el 45% de los estudiantes considera que han cumplido con su función; el 30 % se esfuerza por hacerlo y, el 25 manifiesta que no han cumplido satisfactoriamente. El análisis de los datos ofrece, además, consideraciones sobre cómo van construyendo las representaciones a través de los niveles educativos y de desarrollo personal, como sería el caso de la motivación intrínseca y extrínseca en *Sofía*. Eventualmente el análisis considera representaciones sobre experiencias previas al nivel universitario, como serían las vivencias en los casos del castigo o del escaso apoyo de las autoridades. Estas experiencias singulares exigen que las representaciones no siempre se hagan buscando las categorías o los promedios. También el análisis establece vínculos de la sociedad con la vida escolar y desde la vida escolar hacia la sociedad. Por ejemplo, lo difícil que es encontrar trabajo en este mundo competitivo, se hace presente en la vida escolar. La escuela es un reflejo de la sociedad. En la escuela se hacen presentes el soborno y el chantaje. Éstas prácticas suceden en autoridades políticas, militares y de policía. Tampoco se puede ignorar que de alguna manera la antidemocracia que se vive en la escuela pueda ser un fermento para que los estudiantes tengan diferentes niveles de democracia en sus prácticas sociales, en su vida cultura, en su vida política y económica. Hasta se podría pensar si la sociedad es un reflejo de la escuela.

La diversidad de visiones del mundo educativo en las representaciones de los estudiantes recuerda la postura de Mannheim, de que en los procesos históricos el

pensamiento social ha tenido su origen en un juego dialéctico recíproco entre los deseos humanos de orden social y deseos de reconstrucción social, como la relación entre la estabilidad y el cambio, entre la paz social y la justicia social, entre la corrupción conservadora y la inestabilidad en la destrucción radical, incluso entre la tiranía del profesor y la anarquía de los alumnos. En el nivel de la historia personal, como lo fundamenta la psicología, también los estudiantes a través de su experiencia escolar han asimilado experiencias diversas. Esto explica porque algunos estudiantes, en varias ocasiones mencionan que han tenido experiencias buenas, malas y regulares, como sería el ejemplo de sus experiencias ante actitudes éticas de los profesores: *hay tanto muy honestos como muy descarados*, o cuando manifiestan sus creencias sobre cómo motivan los profesores, o con relación a la imagen que tienen sobre cómo emplean la justicia los profesores cuando evalúan. En ocasiones emplean la expresión *sí, pero* no para marcar límites, o para matizar su imagen del mundo educativo.

Por supuesto, las representaciones de los estudiantes son distintas, aunque también hay muchas coincidencias. La diversidad de las representaciones, entre ellos, es una característica presente de manera permanente en los datos, no es sino la expresión de experiencias disímiles, pero también de asimilaciones diversas. En ocasiones pueden ser representaciones contrapuestas, como el caso del alumno que comunica que permanece estudiando para no defraudar al padre de familia; mientras que otra alumna, cuyo padre la concibe como incapaz de terminar una carrera profesional, permanece estudiando para demostrarle al papá la inconsistencia de su aseveración.

Otra conclusión del presente trabajo indica que no siempre es posible establecer jerarquías porque cada representación es importante. Una representación no necesariamente se puede comparar con otra, simplemente es diferente, y no se puede asumir que alguna ocupe algún lugar jerárquico. Lo que para un alumno es crucial, para otro no lo es.

La motivación. El 85% de los estudiantes menciona que algunos, que son contados o que pocos profesores se han interesado por estimular o motivar el aprendizaje. La motivación intrínseca no parece ser una preocupación deliberada de los profesores. Los profesores emplean de manera mayoritaria la simulación de la motivación. Cuando los profesores indican que los contenidos académicos requieren gran esfuerzo estudiantil, algunos profesores amenazan *para que estudien porque la tarea es compleja*, en vez de promover las mejores estrategias o formas de enfrentar la "tarea". Sólo el 10% de los estudiantes manifiesta que los profesores actúan con respeto, paciencia y sin enojo ante los errores que cometen en el aprendizaje. Consideran que los profesores que motivan son aquellos que son cordiales, amigables, comprensivos, accesibles, atentos, los que confían en los estudiantes, los comprometidos, los que no faltan a clases. También cuando los profesores dan consejos, recomiendan lecturas, apoyan, cuando están dispuestos a escuchar, cuando leen los trabajos, cuando ponen atención a los estudiantes, cuando se interesan por sus puntos de vista. Es notoria la relevancia que otorgan a estas actitudes, en vez de mencionar que

los motivarían profesores con amplio dominio en la materia, o con grados académicos, como generalmente se espera que se expresarían los alumnos universitarios.

De alguna manera los estudiantes manifiestan lo que esperan de los profesores. Paradójicamente consideran que en los profesores abundan actitudes contrarias. Los profesores amenazan, humillan, aburren, regañan, desconfían de ellos, les piden dinero y los acosan sexualmente. Además, muestran autoritarismo y favoritismo. Son condiciones poco favorables para la construcción de equilibrio emocional y de un pensamiento autónomo. Son situaciones que no cultivan valores para desplegar una vida democrática en la sociedad. Las manifestaciones de escasa o nula motivación podrían evitarse, según los estudiantes, a través de la comunicación, quizá porque el diálogo implica respeto y confianza mutua.

El 52.5% de los estudiantes sigue estudiando por motivos familiares, para no defraudar a los padres; el 20% lo hace por un desarrollo personal; el 12.5% manifiesta que su primer motivo por el cual siguen estudiando es el interés por la psicología y, el 10% restante para conseguir trabajo y mejorar las condiciones económicas. En un pasado reciente, estudiar una carrera profesional estaba fuertemente motivado por asegurar mejores condiciones de vida. Los participantes han nacido en una economía en crisis, han internalizado la escasa posibilidad de encontrar trabajo y, malsanamente los profesores se lo recuerdan. La función de la escuela ya no es prioritariamente para ascenso social. Algunos estudiantes no esperan encontrar trabajo. Asisten a la escuela aunque no les interesen mucho lo que enseñan los profesores y sin tener la seguridad si les va a servir. El 60% manifiesta la remota posibilidad de encontrar trabajo. ¿Por qué no formar también para que tengan mejores condiciones de vida en una sociedad y economía en crisis? Ahora los motivos son más de tipo familiar y de desarrollo personal, ni siquiera el motivo prioritario lo ocupan los estudios psicológicos. ¿Cómo podría serlo, si las representaciones de los estudiantes atestiguan poco entusiasmo y gusto en la enseñanza y en el aprendizaje de los contenidos psicológicos?

Los participantes estiman que algunos aspectos deberían cambiar para propiciar un clima favorable hacia el aprendizaje. Sugieren que desde dentro de la institución las autoridades terminan con su aislamiento y que brinden apoyo a través de becas, que sean más estrictos en la contratación de los profesores; que los profesores mejoren sus procesos didácticos, que vinculen el conocimiento con las condiciones sociales y económicas del país, que asuman una actitud democrática y ética. Además, consideran que ellos mismos deberían cambiar sin esperar que otros les solucionen sus problemas. Finalmente, desde fuera de la institución, es necesario que el gobierno otorgue mayor financiamiento a la educación.

Los actores. Los profesores. Entre las funciones que los estudiantes suponen que la sociedad espera de los profesores predomina la función profesional y la de trasmisor de los contenidos. Suponen que las expectativas sociales son que los profesores enseñen con métodos y estrategias adecuadas, que sean promotores del aprendizaje para sobrevivir ante las circunstancias sociales, que eduquen en valores y formen a los estudiantes como personas críticas y sociales. Suponen que la sociedad considera al profesor como un ser todopoderoso capaz de dar solución a cualquier problema. Lo cierto, dicen los estudiantes, la sociedad idealiza la función de los profesores y les carga mucha responsabilidad y quieren que la supla en la enseñanza moral. La sociedad demanda que los profesores formen en valores, pero de forma incongruente ella promueve actos inmorales y violentos. De manera opuesta las representaciones estudiantiles *hablan* de que la función docente está socialmente devaluada, no se respeta ni se da el lugar que merecen los profesores. Estos no pueden establecer un balance entre lo que la sociedad espera y lo que pueden ofrecer para cumplir las expectativas sociales.

La imagen que tienen de lo que debería ser la función docente se refleja en la pregunta ¿te gustaría ser docente? El 62.5% mencionó que no. Suponen es una profesión que exige mucha responsabilidad, mucha paciencia y vocación y que ellos no poseen estas características. Pero estarían dispuestos a ingresar a la docencia para cambiar aspectos negativos de algunos profesores. En caso necesario les gustaría ser docentes para ayudar, para optimizar las capacidades de los alumnos, para compartir la experiencia, para alentar la riqueza humana de los aprendices, para crear un clima agradable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para dar atención y apoyo individual, para vincular la teoría con la práctica, para enseñar a aprender, pero primero se formarían y actualizarían en conocimientos y valores. Además, son intolerantes para con los estudiantes que se adhieren a otra postura psicológica. También expresan que algunos docentes no dominan los conocimientos, aunque se auxilién de *acordeones*: mencionan que algunos profesores no saben que contestar o cuando lo hacen confunden más, mientras que otros dicen incoherencias o resuelven la situación poniendo a los alumnos a enseñar. Otra de las conclusiones de este trabajo se refiere a que si los profesores quieren mejorar su papel docente es necesario tomar en cuenta las opiniones, necesidades y expectativas de los estudiantes. No todos los docentes son profesionales, hay muchos aficionados.

Los estudiantes. Suponen que la sociedad espera que aprovechen la oportunidad que tienen, que construyan una ética profesional, que se formen para contribuir a la mejora de la sociedad, pero también señalan que algunos sectores sociales esperan poco de ellos por su calidad de estudiantes de una universidad pública. Las políticas laborales de algunos empleadores así lo confirman. En cambio, para ellos, ser estudiante significa para los participantes un privilegio, una responsabilidad, un compromiso y una experiencia enriquecedora para aprender y para mejorar para como seres humanos.

El 90% de los estudiantes expresan que los profesores los configuren con base en las premisas de la psicología humanista. Lamentablemente los datos sugieren

que la mayoría de los profesores no los identifican como agentes protagonistas y responsables del conocimiento. El 80% sugiere que los profesores los contemplen desde la visión de la psicología cognitiva para darles oportunidad de participar activamente en el aprendizaje para tener competencias intelectuales y estrategias cognitivas, tales como: razonar, cuestionar, un criterio amplio, para ser reflexivos, pensantes, para ser creativos, para resolver problemas, para poner en duda y criticar el conocimiento que reciben. Desde la psicología sociocultural esperan que los profesores tengan la visión de formarlos hacia el compromiso para con uno mismo y para con los demás. Sin embargo, la vida social de las aulas no parece hacer énfasis en la formación de la persona, en la formación del ciudadano, en la construcción de proyectos personales de vida. A la vez que no hay una preocupación por la formación de los sujetos, tampoco la hay para promover una vida social pertinente. Las representaciones sobre las experiencias educativas expresan que escasamente se fomentan prácticas y pautas de interacción con la intención de construir valores para vivir de manera cooperativa. Las representaciones aluden de manera constante a la ausencia de valores tales como la tolerancia, la convivencia, la honestidad, el respeto a los otros. En cambio, abundan acciones deshonestas, perversas, prepotentes e injustas. No hay indicios para la formación de una vida democrática. En síntesis esperan que los profesores los consideren como personas y como profesionales. Una conceptualización así, exigirá de los docentes un compromiso hacia la formación de valores y de procesos de pensamiento con la idea de que sean autónomos emocionalmente y profesionales en el conocimiento psicológico para poder intervenir de manera más potente en su vida ciudadana y laboral.

Los profesores no parecen insistir ni fomentar, en la vida social y psicológica de las aulas, la construcción de anhelos y empeños de habilidades intelectuales y estrategias cognitivas. Escasamente los estudiantes refieren que los profesores tengan la tenacidad y asiduidad para intentar la construcción de un pensamiento innovador, crítico, creativo, capaz de resolver problemas y sagacidad para actuar no sólo ante lo previsible, sino cómo vivir en una sociedad en crisis y cómo actuar ante lo imprevisto. Hay bastantes ejemplos sobre la exigencia de una formación que se oriente a la construcción de la autonomía, al enseñar a pensar, o hacia el aprender a aprender. De acuerdo con las experiencias de los estudiantes esto es una ilusión, ¿cómo pedir que broten acciones operativas de este tipo en profesores aficionados?

Hay representaciones de estudiantes que mencionan que algunos profesores tienen como única motivación manipular y medir la capacidad de los alumnos para promover el orden y la estabilidad y para asegurar la continuidad del sistema económico y político establecido. Cumplen la función que proponía Durkheim: *recordar a los alumnos ser leales a las aspiraciones y límites que tiene el grupo económico y social al que pertenecen; obligar a los alumnos a contentarse con su suerte y convencerlos de que no tienen derecho a poseer más de lo que tienen.* Implícitamente algunos profesores utilizan su autoridad para recordarles lo que es justo y lo imprescindible para mantener la estabilidad y la perpetuación. Durkheim también mencionó que el progreso evolutivo de la sociedad avanzaba hacia un

orden social que cada vez requería leyes menos severas, porque la sociedad se volvía cada vez más moral. Lamentablemente nuestra sociedad actual ha refinado más las leyes para hacer una ciencia de la tortura. Parece que la sociedad más que avanzar hacia contextos más *civilizados*, se encamina hacia una mayor corrupción. La presencia mínima de valores es uno de los signos que caracterizan nuestra sociedad. En el trabajo se ha visto que la autoridad impone la corrupción, las prácticas antidemocráticas y no precisamente con leyes escasas de severidad.

Cuando lo prioritario es el orden y la estabilidad, no se puede atender a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes. Los datos desde la psicología, reiteran que los estudiantes tienen regularidad que comparten con otros, pero a la vez son únicos, cada uno es una excepción. El análisis teórico que hace Wallon sobre la regularidad y la diversidad, postula que son elementos complementarios. No se puede desconocer que la institución y en el mundo social más amplio existen regularidades, prescripciones, normas, pero a la vez existe la persona singular. La heterogeneidad es una realidad que los docentes descuidan al priorizar acciones homogéneas en la enseñanza, en detrimento de prácticas diferenciadas. La relevancia del alumno como la del profesor son necesarias. Lamentablemente los datos no siempre anuncian que los estudiantes tengan el privilegio, la preferencia o la distinción como protagonistas del aprendizaje. Y en ocasiones cuando sí se hace, se realiza de manera diferencial, como en el caso del favoritismo, en vez de procurar una interacción con posibilidades de oír las voces y de negociar las perspectivas propias con la de los alumnos. Los estudios sobre la *negociación* del aprendizaje, se refieren precisamente a que el conocimiento se construye socialmente. Para Thomas William la sociedad no es una estructura sino un proceso y para la psicología genética el estudiante tampoco es una estructura, también está en proceso permanente de construcción. Así mismo, pedagógicamente el aula no es una estructura, está en procesos continuos para que estudiantes y profesores construyan y negocien socialmente su realidad. Sin duda, menciona Schutz, el conocimiento no se plasma en el aprendiz sin imprimirle sus percepciones y reflexiones personales.

Por otro lado, el 45% manifiesta que como estudiantes han cumplido con sus obligaciones, que son responsables y comprometidos que les encanta aprender, que disfrutan el estudio. El 30% se esfuerza por ser *buen* estudiante y el 25% expresa que no ha cumplido con su función docente, debido a obstáculos desde dentro como fuera de la institución. Al igual que en el tema de la *Motivación*, indican que las autoridades no se prestan al diálogo, los trámites administrativos parecen no estar pensados para dar servicio y apoyo. Refieren también problemas familiares de escaso apoyo emocional y de condiciones económicas desfavorables. De manera personal aluden a inhabilidades para comprender el conocimiento y de asumir un aprendizaje superficial

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al inicio de los cursos algunos profesores no dan a conocer los objetivos. Sólo el 15% de los estudiantes menciona que los profesores sí indican los propósitos del curso. Cuando así

sucede, no hay oportunidades para compartir mutuamente compromisos y responsabilidades. No se conocen las expectativas de los estudiantes ante lo que van a estudiar. ¿Se pueden entusiasmar los estudiantes por algo desconocido? Se supone que el profesional docente tiene nociones de las ventajas que se obtienen al comunicár las intenciones del curso. ¿Por qué no escuchar a los estudiantes? Para ellos, conocer los objetivos les beneficia porque ayuda a identificar qué conocimientos previos o complementarios necesitan para *engarzar* los nuevos; es una guía para sus expectativas y para ver hacia dónde dirigir sus esfuerzos; sirve para controlar la actividad y modificar su tiempo y tareas para orientarlas a las metas propuestas; es también una forma de conocer la actitud y disposición de los profesores. Cuando los docentes no comunican los objetivos quedan en libertad de divagar y sin la responsabilidad de construir conceptos claves, habilidades y actitudes pertinentes.

Así mismo conocer los métodos es útil para saber cómo van a trabajar. El desconocimiento de los procedimientos no permite conocer el estilo con el que el profesor guiará las actividades. El 40% de los participantes comenta que los profesores no comunican los métodos de los procesos de enseñar y de aprender.

Algo similar ocurre sobre cómo los van a evaluar. El 15% de los profesores sí lo comunica, pero no siempre preguntan a los estudiantes si están o no de acuerdo. Conocer cómo los van a evaluar permite que los estudiantes autocontrolen sus actividades para encaminarlas hacia el cumplimiento de las exigencias académicas. Cuando los profesores no lo hacen, manifiestan nuevamente el autoritarismo. Es notorio que en este caso los estudiantes si pregunten al profesor cómo los evaluarán. Quizá lo hacen por la relación directa que hay con la calificación. No hay referencias de que los estudiantes pregunten sobre qué objetivos o métodos guiarán las actividades cuando los profesores no se los dan a conocer. Parece interesar más saber cómo *pasar* el curso, pero no los propósitos ni el cómo aprender a través de los procesos.

Durante las actividades ¿cómo propician los docentes la construcción de habilidades cognitivas y morales? Apenas el 32.5% de los estudiantes expresa que la experiencia que han tenido con los profesores sí han favorecido, respaldado y apoyado la participación de ellos en el aprendizaje. Sólo el 20% de los alumnos menciona que los docentes favorecen acciones como reflexionar, discutir, analizar y criticar el conocimiento, es decir, procesos que los encaminen hacia el aprendizaje autónomo. Prueba de ello es el alto porcentaje de alumnos, 62.5% que manifiesta que los profesores no han fomentado experiencias de aprendizaje cognitivo orientadas hacia el *pensar*. Algunos participantes consideran que a la mayoría de los profesores no les interesa que los estudiantes participen, ni siquiera lo promueven. ¿Cómo les va a interesar si algunos profesores consideran que lo que dicen es la *verdad*? ¿Cómo lo van a permitir si algunos no tienen la preocupación de cómo los estudiantes van construyendo el aprendizaje?

Con relación al desarrollo social y al aprendizaje de valores, sólo el 20% de los estudiantes considera que a través de la experiencia como aprendices, los profesores han auspiciado la enseñanza de valores. Pocos favorecen el trabajo grupal. Cuando se hace lo enfocan más al intercambio cognitivo, pero no al respecto ni a la tolerancia de las ideas de los otros ni a la seguridad o timidez en las participaciones. La pericia docente para generar habilidades sociales tales como: comprender a los otros, solucionar conflictos grupales, defender derechos propios, pedir ayuda, para respetar las reglas en común, entre otros, parece ausente. El 80% de los participantes estima que la enseñanza y el aprendizaje de valores no es una prioridad en los profesores, más bien prevalece lo contrario. No hay tolerancia ni comprensión cuando los estudiantes manifiestan agrado por un enfoque psicológico diferente al que el profesor avala. Las representaciones son similares a algunas que se vieron en el apartado de la *Motivación*.

Las prácticas pedagógicas transcurren sin atender a la singularidad de los estudiantes, como se comentaba anteriormente. Es absurdo que actúen como si todos los estudiantes tuvieran los mismos ritmos y estilos de aprendizaje. El ritmo de la clase avanza de acuerdo a los *aplicados*. Sólo el 25% manifiesta que los profesores les ayudan cuando lo solicitan. En realidad los participantes no solicitan asesorías porque suponen que los profesores se molestan, porque no hay confianza, porque los profesores no tienen tiempo, porque no siempre reciben una atención cordial y porque algunos cobran las asesorías. ¿Se podría pensar que los profesores conciben que su función es que los alumnos aprendan?

Un aspecto esencial en el presente trabajo es cómo los estudiantes consideran que los profesores relacionan los contenidos académicos con las necesidades sociales del país. Tan sólo 12.5% de las representaciones de los estudiantes manifiesta que los profesores relacionan los contenidos con las necesidades del país o comentan la situación social y económica. Pocos hacen comentarios sobre el futuro profesional de los estudiantes. Cuando lo hacen, se había expresado ya, que lo hacen de manera malsana. Les dicen que no van a encontrar trabajo y si lo encuentran, les comentan que el sueldo va a ser bajo. En realidad los profesores les dicen que ellos no les da nada y que ni siquiera el título les sirve. Los pocos profesores que lo hacen es para desmoralizarlos, en vez de formarlos para la obtención de un empleo en un mercado laboral cada más exigente y competitivo y para prepararlos como sujetos que les permitan convivir como ciudadanos responsables, honestos y comprometidos con los más necesitados, al menos éste es uno de los propósitos que justificaron la creación de la UNAM.

La evaluación. La generalidad de los estudiantes, el 60%, concibe que el propósito de la evaluación es asignar una calificación porque es un requisito institucional. Para otros la intención de la evaluación es clasificar a los estudiantes y hay quienes señalan que se usa como un medio de control. Sólo el 20% mencionó que es para conocer el nivel de aprendizaje al que llegarán al final del curso. Al menos un pequeño porcentaje se refiere a una intención pedagógica, lamentablemente la función de la evaluación es *sumaria*. En cambio los estudiantes suponen que se debería evaluar para que profesores y alumnos

mejoren la relación con ellos, esto sólo es posible cuando la evaluación se hace durante los procesos. El 60% de los estudiantes considera que la evaluación debería ofrecer datos para que los profesores conozcan por dónde andan los alumnos, para que sepan si el alumno aprende, para que los alumnos se den cuenta de sus deficiencias; para que la evaluación beneficie tanto a los profesores como a los estudiantes. Estas propuestas sugieren que los profesores también sean evaluados, porque también ellos pueden mejorar. Está implícito que la evaluación *debería* emplearse como *formativa*, para ver qué está sucediendo durante los procesos de la enseñanza y del aprendizaje y analizar los problemas a los que se enfrentan profesores y estudiantes. En síntesis, el propósito de la evaluación *debería ser* una reflexión para mejorar las relaciones entre los enseñantes y los aprendices.

Las estrategias en donde suponen que han expresado de manera sobresaliente el aprendizaje durante la etapa *formativa* no siempre coinciden con las creencias docentes. Por ejemplo para las clases teóricas expresan que ha sido la participación en la coordinación de las actividades, mientras que en las asignaturas aplicadas ha sido llevar a cabo una investigación. Aunque consideran que son estrategias que los profesores preponderan, indican que no siempre las aplican con pericia y talento. Por ejemplo, no ayudan para que participaciones superficiales se transformen en aseveraciones con argumentos, tampoco toman en cuenta las opiniones de todos. En la evaluación *final* estiman que expresan mejor su aprendizaje cuando en las asignaturas *teóricas* les piden un ensayo y en las *aplicadas* que elaboren un reporte, sin embargo, algunos docentes prefieren los exámenes escritos. Los estudiantes prefieren la evaluación a través del ensayo porque pueden expresar lo que han aprendido, porque se ve la actualidad y validez de las referencias documentales, se aprecia la manera como organizaron y sistematizaron el conocimiento, porque se observa el análisis crítico que hicieron y si las conclusiones o sugerencias son pertinentes. Los estudiantes sugieren que los ensayos sean leídos y que de manera personal el profesor les comenten las debilidades, los aciertos y que les den sugerencias que permitan avanzar en el conocimiento. Sucede que algunos profesores deciden la *calidad* de los trabajos por el número de páginas o por la *calidad* del fólter. A pesar de que los exámenes escritos no están contemplados en el programa oficial de la Carrera de Psicología de la FESI, muchos profesores los usan. El 55% de los estudiantes no considera que a través de los exámenes escritos puedan expresar de mejor manera los conocimientos adquiridos. ¿Por qué no escuchar a los alumnos?

Algo similar ocurre con las formas que emplean los profesores para dar a conocer los resultados del aprendizaje. El 65% de los alumnos, prefiere que la calificación final les sea entregada de manera personal, porque existe la posibilidad de aclarar aspectos relacionados con el aprendizaje, porque es una oportunidad para que los profesores les hagan sugerencias. Quizá esto no sucede porque algunos profesores carecen de una cultura valiosa de la evaluación, no estiman que la evaluación sea una reflexión para mejorar. El 60% de los estudiantes menciona que los profesores comunican los resultados de manera pública. Otros

profesores muestran escaso o nulo respeto cuando pegan las calificaciones en sus cubículos. Las calificaciones están ahí, pero no los profesores ¿Quién les explica el por qué de su calificación? También sucede que algunos estudiantes se enteran de sus calificaciones hasta que aparece en la computadora su historial académico. No hay consonancia entre las representaciones de profesores y estudiantes, los medios que preponderan algunos profesores para comunicar las calificaciones, son las que los estudiantes quisieran evitar. El 65% de los estudiantes menciona que han tenido experiencias de calificaciones injustas. Los alumnos se dan cuenta porque comparan sus trabajos con los de sus compañeros (se recordará que ante trabajos iguales hay una evaluación diferencial), porque la calificación fue producto emocional del profesor (se recordará que una alumna reprobó porque le sugirió a la profesora que cambiara sus métodos por aquellos que los tomara más en cuenta), porque pudo haber alguna equivocación, o entre otras, porque el profesor cambió los criterios de evaluación. Sólo el 10% ha tenido la oportunidad de ser escuchados y de conseguir que su calificación haya cambiado.

Una de las maneras de mejorar los procesos evaluativos de la enseñanza y del aprendizaje es escuchar las necesidades, las expectativas y las sugerencias de los estudiantes. Proponen y explican la necesidad de una evaluación integral y continua. Además, sugieren ser evaluados sobre su desarrollo autónomo tanto cognitivo como afectivo; que los evalúen cómo toman decisiones; cómo resuelven problemas; cómo expresan su pensamiento analítico y crítico; situaciones para mostrar valores adquiridos, y entre otros, que haya espacios para aplicar el conocimiento teórico en situaciones reales o simuladas.

En algunos estudiantes parece existir una confusión de emociones cuando algunos profesores cambian o se olvidan de las promesas que hacen al inicio del curso escolar, como serían las prescripciones sobre cómo serán evaluados, o cuando incumplen los citan pactadas para asesorar. Algunos estudiantes no logran ir más allá de los datos inmediatos que los profesores les comunican. Husserl menciona que habrá que preguntarnos si lo que vemos y oímos fuera de nosotros mismos de veras existe al margen de la apariencia. Quizá la intención que anima al profesor al inicio de las actividades académicas sea actuar como lo haría el *buen profesor*, pero una vez saldado este compromiso las acciones educativas avanzan conforme lo dictan la intuición y el sentido común. Es la fachada de la actuación del docente, diría Goffman. Mannheim proponía hacer a un lado el engaño deliberado con el fin de dejar al descubierto los intereses "reales", disfrazados o los motivos benéficos para el yo, que se hallan por detrás de la fachada. Le interesó recorrer el velo que cubre las desviaciones que apartan de las realidades introducidas clandestinamente por medio de una retórica particular. Una situación similar ocurre cuando algunos profesores dejan que los estudiantes coordinen las actividades académicas, se podría pensar que tienen la intención de que los estudiantes sean autónomos, quizá sí lo serán, pero suponemos que esa no es la finalidad del docente. Hay ocasiones que el aprendizaje se da a pesar del profesor. En la representación que se comenta, se recordará que el profesor no implantó acciones propositivas, ni siquiera lo intentó

debido a que no organizó las actividades del aula para que así sucediera, ni siquiera propició un contexto favorable para favorecer la autonomía. No apoyó ni dio ayuda indispensable en su calidad de experto. Además de los ejemplos anteriores, parafraseando a Heidegger hay situaciones escolares que están construyendo una angustia hacia la reprobación por ejemplo cuando algunos estudiantes son los desfavorecidos de los profesores, cuando les es negada toda motivación hacia el estudio, cuando son ridiculizados o cuando son evaluados injustamente.

Los obstáculos que habrá que eliminar o al menos menguar. Las representaciones estudiantiles manifiestan que en su vida académica han sorteado problemas derivados del exterior de la escuela pero que se hacen presentes en su acción cotidiana en el aula. También mencionan problemas que se originan desde la propia institución.

Expresan desvalorizaciones que tiene la sociedad sobre ellos por su pertenencia a una institución pública. También han encontrado profesores que escasa identidad de pertenencia a la institución pública. Suponen también la existencia de una sociedad en crisis que ofrece pocos empleos, pero a la vez, dentro de la institución algunos profesores hacen lo mínimo para propiciar habilidades y estrategias para actuar en un futuro incierto.

Problemas institucionales. Suponen que algunos funcionarios académicos administrativos están cerrados al diálogo o son incongruentes. Por ejemplo, bajo un supuesto impulso a la autonomía, invitan a participar a los estudiantes, pero terminan haciendo lo que ellas quieren. A pesar de que la ciencia administrativa ha demostrado que los factores psicológicos (entendimiento del comportamiento humano) y sociales (habilidades interpersonales), son los que más influyen en la calidad de la organización institucional para su crecimiento, siguen funcionando con una administración primitiva. ¿Indagan las autoridades las necesidades de los estudiantes o como buenos papás suponen lo que es mejor para los estudiantes? Durante la aplicación de sus programas se preguntan ¿cómo están siendo atendidas las necesidades de los estudiantes? ¿Están haciendo agradables las condiciones de aprendizaje? La visión de los estudiantes cuando se obstaculiza el aprendizaje, escasamente se favorecen entornos favorables para el desarrollo académico. La distribución de los grupos obedece a necesidades administrativas más que a exigencias pedagógicas, psicológicas y sociales. Los trámites para reemplazar a un profesor son demasiado burocráticos, y a pesar de ello, a veces terminan contratando a malos profesores. También las representaciones estudiantiles estiman que solapan las incapacidades profesionales de algunos docentes. Cuando surgen inconformidades por prácticas deshonestas, las autoridades terminan dándoles la razón a los profesores. Las representaciones estudiantiles suponen a que a las autoridades no les interesa que los estudiantes aprendan, el 80% así lo indica. Les interesa más bien ofrecer una imagen de organizaciones altamente eficientes.

En cuanto a problemas con los profesores, mencionan interrelaciones poco satisfactorias. La mayoría de las representaciones coinciden en una imagen docente devaluada y a quien pocos respetan. Lo suponen como un trabajador ignorado. Le atribuyen escasas habilidades pedagógicas para enseñar. Expresan también la nula presencia, en algunos profesores, de creencias psicológicas para apoyar la singularidad del desarrollo del individuo con base en sus ritmos y estilos personales, e insuficientes creencias sociales de cómo conducir e interactuar de manera colectiva. Expresan, en fin, que es una persona que aburre, que es antidemocrática; que es una persona que asume una actitud poco ética, que ridiculiza y, que propicia antivalores. Suponen que algunos profesores no actualizan sus conocimientos y que otros manifiestan poco interés por el aprendizaje.

Aluden también a la carencia de apoyo económico y moral desde la familia. Hay quienes desarrollan otros papeles. Además de ser estudiantes tienen que trabajar y hay alumnas que cumplen con el papel de madres de familia. También hay quienes asumen que tienen deficiencias en cuanto a habilidades para el estudio, escasas competencias para la comprensión de textos, dificultad para expresar ideas o carencia de conocimientos previos para comprender los contenidos. La debilidad del autoconcepto puede provocar estrés y desesperación porque sienten que no aprenden.

Ante algunos problemas los estudiantes aceptan su responsabilidad y su empeño en mejorar. Es preciso recordar al menos tres representaciones. Primera: *creo que no sólo los profesores sino nosotros mismos no queremos hacer conciencia de nuestro papel en la sociedad como individuos y profesionales.* Segunda: *ante los no valores, depende de lo que decida el alumno* y la tercera: *creo que deberíamos cambiar sin esperar a que nos solucionen nuestros problemas.*

El resultado y la vez la conclusión más relevante del trabajo es la necesidad de que los profesores conozcan a los alumnos. Un aspecto esencial del desarrollo profesional docente es conocer, comprender y significar al estudiante como persona y considerarlo como su complemento en los procesos educativos. Cuando se postula que la enseñanza y el aprendizaje son inseparables, se hace referencia a que profesor y alumno están unidos en procesos mutuos. Ojalá los datos permitan apoyar la necesidad de interesarse por conocer los pensamientos, creencias, expectativas, valores y, actitudes que los estudiantes han construido a través de su experiencia educativa con relación a las cuestiones escolares. ¿Qué esperan de los profesores? ¿Cómo se representan a sus profesores? ¿Qué expectativas tienen sobre los contenidos académicos? ¿Qué hace que inicien y mantengan su entusiasmo en sus prácticas escolares? ¿Cuáles son sus propósitos en el aprendizaje? ¿Qué métodos de aprendizaje consideran que son los más pertinentes? ¿Qué significados tienen sobre cómo son evaluados? ¿Qué sentido tienen su calidad de aprendices? Estas y otras representaciones pedagógicas podrían tomarse en cuenta para incorporarlas al proyecto educativo con la intención de mejorar el clima y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. La educación no sólo ha de atender a la homogenización, es preciso

reconocer lo valioso de la riqueza singular de cada uno de los estudiantes. Los datos que se presentan pretenden reconocer la validez y la riqueza que expresan las voces de los estudiantes. Es un discurso que reclama prácticas educativas más pertinentes y potentes, ejemplo de ello son los pronunciamientos que hacen sobre el papel que los profesores deberían desarrollar, las expectativas sobre las formas de evaluación que anhelan, o sobre las maneras como suponen se podrían resolver los conflictos que surgen en el aula. Las voces de los estudiantes exigen una flexibilidad intelectual por parte de los docentes para asumir una actitud más favorable de apoyo y ayudarlos a construirse como personas y como ciudadanos. Conocer la visión que los estudiantes tienen del mundo escolar, eventualmente podría generar en los docentes una disposición positiva para confirmar, enriquecer o replantear creencias, expectativas y valores que se hacen presentes de manera cotidiana en su práctica educativa. Incluso poner en duda la eficacia de algunas estrategias que suponen valiosas. Si se anhela mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes es esencial tomar en cuenta lo que los estudiantes piensan y sienten; es importante saber por qué y cómo participarían de una mejor manera en las prácticas educativas.

Los datos anuncian que es indispensable un cambio de *pensamiento* pedagógico psicológico y social sobre la función de los profesores y la necesidad de asumir una actitud orientada hacia la posibilidad de que suceda el aprendizaje. Un cambio hacia un pensamiento pedagógico más inclusivo que incorpore las necesidades y riquezas de cada uno de los alumnos. Un cambio de pensamiento en el sentido de atender tanto la enseñanza como el aprendizaje. El cambio que habrá de darse en el terreno de las actitudes docentes estará orientado hacia la creación de relaciones más democráticas para hacer posible que el tipo de apoyo y ayuda se brinde según la singularidad de cada estudiante. El mundo actual se aleja cada vez más de acciones democráticas. Cada vez aparecen y se aplican controles en diversos ámbitos. El control fiscal incrementa su agresividad, se acrecienta la vigilancia en la producción del trabajo docente, la supuesta calidad laboral se registra cada vez más con mecanismos automatizados y computarizados inflexibles, quizá porque no se confía en la persona. Cada vez que se aplica un nuevo control la persona pierde autonomía, pierde poder de decisión, pierde democracia. Otros intentan pensar por uno y se vigila para que así suceda.

Los datos presentados cumplen con la intención del trabajo, dar cuenta de creencias pedagógicas que tienen estudiantes de educación superior, especialmente sobre la motivación, sobre la función del docente y la propia, sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sobre representaciones que tienen sobre algunos elementos de la evaluación. Sin duda, es necesario seguir explorando otras líneas de investigación sobre el tema. Nuevas investigaciones habrá de evitar las debilidades de este trabajo, como las que señalaron anteriormente. Mientras el presente trabajo se enriquecerá cuando estos resultados propicien en los docentes un reconocimiento honesto para poner en duda las representaciones pedagógicas que se tienen sobre los estudiantes con la intención de enriquecerlas.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (1998). En Moscovici, S. (1998). *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Aedo, C. y J. Vargas (1997). "Economía de la educación: una historia reciente, un futuro plagado de desafíos". En *Personas y Sociedad*, Vol. XI. Nº 2, Agosto de 1997. Santiago, Chile.
- Alonso, C. M. (1993). "El aprendizaje y los hemisferios cerebrales". En *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. Año IV 1993, No. 6.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso Tapia, J. y Montero, I. (1991). "Motivación y aprendizaje escolar". En Coll, C.; J. Palacios y A. Marchesi (1999). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza Psicología. Pp.183-198.
- Almaguer, S. C. y Piñones, L. (2001). *Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos*. Tesis de licenciatura en psicología. México: FP, UNAM.
- Althusser, L. (1974). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Ediciones pasado y presente, distribuido por Siglo XXI.
- Alzate, G.; Díaz, A.; Negrete, C. y Vallejo, J. (1997). "Debates en psicología. Psicología educativa: elementos para el debate". <http://venus.javeriana.edu.co/qualitas1.html>.
- Amiel-Lebigre, F. y P. Pichot, (1980). "Psicopatología de la función docente", en Debesse, M. y G. Mialaret (1980). *La función docente*. Barcelona: Oikostau. Pp 167-184.
- Anderson, J.R. (1976). "Language, memory and thought". New Jersey: Laurence, Erlbaum Associates. En Rodrigo, M.G.; A. Rodríguez, y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid : Aprendizaje, Visor.
- Andreas, G.R. y Debus, R.L. (1978). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Arias, F. (1984). "El inventario de Comportamientos Docentes (ICD): un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza". En *Perfiles Educativos, Nueva Época*. Nº 4, enero-febrero-marzo, pp. 14-22.
- Arnaiz P. y C. Garrido (1997). "Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria". En Illán R. y A. García Martínez (coord.) (1997). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- Ausubel, D.P.; J. D. Novak y H. Hanesian (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avritzer, L. (2001). "Democracia deliberativa". En *Metapolítica*. Vol.5, No. 18, abril-junio, pp. 50-65.
- Barbier, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós, M.E.C.

- Barr, B. y Tagg, J. (1995) "From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education". *Change*, Vol. 27, N° 6, noviembre/diciembre. (Traducido al español. En Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa, "De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado. SEP, ANUIES, CIEES, CONAEVA, N° 24.
- Barragán, V. (1996). *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*. México: FP, UNAM.
- Battro, A. (1971). *Diccionario de epistemología genética*. Buenos Aires: Proteo.
- Belaval Y. (1976). *Historia de la filosofía. Racionalismo, empirismo, ilustración*. Vol. 6. México: Trillas.
- Berger, P. y T. Luckmann. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Biklen, A. (1982). En Rodríguez, G.; J. Gil y E. García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Blanca, G. H.; J. Urbina e I. Jurado (1989). "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil". En Urbina, J. (compilador). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM pp. 217-238.
- Blank, (1978). En Urbina J. (1989). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM.
- Blumer, H. (1966). "Sociological implications of the thought of George Herbert Mead", *American Journal of Sociology* 71, marzo: 535-544.
- (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1988). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Broccoli, A. (1974). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Brophy, J.E. (1981). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Bruner, J. (1984). "El desarrollo de los procesos de representación". En Bruner (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza. Pp.119-128.
- Busino, G. (1974). En Goldman, L. (1974). *Jean Piaget y las ciencias sociales*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Canales, A. (2002). "Enfoques de la evaluación educativa y precisiones metodológicas". En prensa.
- Carbonero, M. A.; L. G. Martín y E. Arranz (1986). "Expectativas ante las matemáticas de alumnos de primer ciclo de educación secundaria". *Revista de psicodidáctica*. N° 6. <http://www.vc.ehu.es/deppe/contenidos/N6a6.html>
- Castorina, J. A. (1989). "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética". En Castorina, J. A.; C. Dibar y B. Aisenberg. *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pp. 37-62.
- (2001a). "La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial"

- Ponencia presentada en Cuernavaca Morelos en el Taller sobre la obra de Riviere. Abril.
- (2000b). "Algunas reflexiones sobre la teoría de la teoría en la psicología del desarrollo". En prensa.
- (2000c). "El conocimiento social de los niños: psicogénesis y representaciones sociales". *Perspectiva*. Vol. XXIX, n° 1, marzo.
- Castrejón, D. J. (1990). *El concepto de universidad*. México: Trillas.
- Cid Jiménez, F. (2002) <http://members.tripod.com/educac/documentos/esteve.doc>. Bajado en enero 2002) Fechado en Málaga, 11 de diciembre de 1997).
- Clark, C. y Yinger, R.J. (1979). "Estudios del pensamiento del profesor". En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós y M.E.C.
- Cleaves, P. (1985). *Las profesiones y el estado: el caso de México*. México: El Colegio de México.
- Coleman, J.S. (1966). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Coll, C. (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, C.; J. Palacios y A. Marchesi (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 157-186.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en Coll, C.; J. Palacios y A. Marchesi (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 357-386.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje". En Coll, C; J. Palacios, y A. Marchesi (1993). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza. Pp. 297-314.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). "La observación y el análisis de los procesos instruccionales desde una perspectiva constructivista". En Coll, C.; J. Palacios y A. Marchesi (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Collins, R. (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: UAM.
- Comenio, J. A. (1970). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cooper H. M. y Good, T. L. (1982). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Costin, B. (1971). En Gómez, H. (1976). "La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos". *Revista de la Educación Superior*. Vol. No.1 (7). Enero-marzo. México: ANUIES.
- Crespo, J. A. (2001). "Democracia real". *Metapolítica*. Vol.5, núm. 18, abril-junio, pp. 38-49.
- Curwin, R. Y Curwin, G. (1989). *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Dartigués, A. (1981). *La fenomenología*. Barcelona: Herder.
- De Bono, E. (1997). *Pautas y herramientas para aprender a pensar*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- De la Garza, E; R. Cid y J. Ortiz (1991). *Evaluación cualitativa de la educación*

- superior*. México : Universidad Autónoma Metropolitana y Limusa.
- Debesse, M. y G. Mialaret (1980). *La función docente*. Barcelona: Oikos-tau.
- Delgado, N.G. (1999). *Las representaciones infantiles acerca de la escuela*. Tesis de doctorado en psicología. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Desatnik (1993). "Estrés en el ámbito escolar". *Revista Siglo XXI: Perspectivas de la educación desde América Latina*. Año 4, No. 9, enero-abril, pp. 28-37.
- Desatnik, O. y Monroy, M. (1999). "Violencia y autoritarismo en la escuela". En Araujo, P.; O. Desatnik y R. Fernández (2000). *Frente al silencio: testimonios de la violencia en Latinoamérica*. México: ILEF y Universidad Autónoma Metropolitana. Pp. 181-196.
- Díaz Barriga, A. (1993). "Los procesos de frustración en la tarea docente". En *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen.
- (1998). "La escuela en el debate modernidad-postmodernidad", en A. de Alba (1998). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM, CESU, Miguel Ángel Porrúa. Pp. 205-255.
- Díaz Barriga, A. y C. Inclán (2001). "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 25. Enero-abril 2001.
- Díaz Barriga, F. (1994). "El método clínico piagetano". En *Antología Metodológica. Programa de publicaciones de material didáctico*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- (1998). *El aprendizaje de la historia en el Bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- (2000a). "Algunas críticas a los métodos de evaluación de la docencia y abordajes alternativos". En prensa.
- (2002b). "El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores. En prensa.
- Díaz Barriga, F. y R. Maggi (1997). *Cómo desarrollar valores y actitudes*. México: Conalep.
- Díaz Pontones, M. (1996). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México: DIE CINVESTAV, IPN.
- Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Doyle, C. (1977). En García, M. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Durkheim E. (1912). En Remmling, G. (1982). *Hacia la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, p.222.
- (1974). *Socialismo*. Buenos Aires: Colección Tauro. Schapire editor.
- (1975). *Educación y sociología*. Madrid: Península
- (1999). *Las Reglas del Método sociológico*. Navarra, España: Ediciones Folio.
- Dweck, C. (1975). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.

- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós. Temas de educación 10.
- Espíndola, J. L. (2000). *Reingeniería Educativa: el pensamiento crítico, cómo fomentarlo en los alumnos*. México: Pax.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Farberman, H. (1982) "Mannheim, Cooley y Mead: hacia una teoría social de la mentalidad. En Remmling, G. (1982). *Hacia la sociología del conocimiento*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Feuerstein, R. (1989). En Prieto D. (1989) *Modificabilidad cognitiva y P.E.I.*. Madrid: Editorial Bruño.
- Fierro, A. (1993). "El ciclo del malestar docente". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 2
- Flavell, J. (1976). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M (1998). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Furlong, V. (1978). "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno". En Stubbs, M. y S. Delamont (Eds). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona: Oikus-tau. Pp 37-59.
- Gage, N. L. (1961). "The appraisal of college teaching: An analysis of ends and means." *Journal of Higher Education*, 32, 17-22.
- Gannaway, H. (1978). "Comprender la escuela". En Stubbs, M y S. Delamont (Eds). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona: Oikus-tau. Pp 62-96.
- García, M. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones Cedac
- García, J. M. (2000). "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional". En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Compiladores). *Evaluación de la Docencia*. México: Paidós. Pp. 41-62.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Geer, B. (1978). Citado en Nash, R. (1978). "Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores". En Stubbs, M. y S. Delamont (Eds). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona: Oikus-tau. Pp 97-110.
- Gil Antón, M. (1997). En I. Melgar, "Del pupitre a la cátedra". *Reforma*, p. 12ª, 4 de mayo de 1997. México.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1997). *Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores.
- (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez, C. (2001). "Entre el 6 y 10 por ciento de los niños padecen el trastorno por déficit de atención". *La Jornada*, 7 de septiembre, p. 47
- Gómez, H. (1976). "La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos". *Revista de la Educación Superior*. Vol. No.1 (7). Enero-marzo. México: ANUIES.
- Gómez, V. M. (1983) "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional". *Revista de la Educación Superior*. Núm. 45, enero-marzo.
- Good, T. (1987). "Two decades of research on teacher expectations". *Educational*

- Psychologist*, Vol. 18, nº 3. Pp. 127-144.
- Good, T. y J. E. Brophy (1997). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Gramsci, A. (1978). *Antología*. México: Siglo XXI editores.
- Guba, C y M. Lincoln (1981). En Rodríguez, G.; J. Gil y E. García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gutiérrez, F. (1998). "Historias de vida: notas acerca de la tradición polaca". En Lulle, T.; Vargas, P. Y Zamudio L. (Coords.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. Vol. 1
- Hammer, M. y L. Stanton (2002) <http://www.elprisma.com/nuevo/masvisitado.asp>. Bajado en enero de 2002).
- Harari, O. y Zedeck, S. (1973). "Development of behaviorally anchored escales for the evaluation of faculty teaching. *Journal of Applied Psychology*, 58 (2), 261-265.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hierro, G. (1990). *Naturaleza y fines de la educación superior*. México: UNAM.
- Hildebrand (1971). En Gómez, H. (1976). "La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos". *Revista de la Educación Superior*. Vol. No.1 (7). Enero-marzo. México: ANUIES.
- Honneth, Axel (2001). "La democracia como cooperación". *Metapolítica*. Vol. 5, No. 19, julio-septiembre, pp. 11-32.
- Iztacala (1996). *Plan de desarrollo académico institucional 1995-2005*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Jauch, L. R. (1976). "Relationships of research and teaching : implications for faculty evaluation". *Research on Higher Education*, 5 (1). Pp. 1-13.
- Jeffrey, A. (1995). *Las teorías sociológicas, desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Jussim. M. (1986). "Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review". *Psychological Review*, 93, pp. 38-50.
- Kelly, G. (1955). "The psychology of personal constructs", New York: Norton. En García, M. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kisnerman, M. y Serrano, M. (1987). *Didáctica para el trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kofes, S. (1998). "Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidades y límites de las historias de vida en las ciencias sociales". En Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio L. (Coords.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- La Casa, P. (1994). *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Madrid: Visor.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lavine, T. (1982). "Karl Mannheim y el funcionalismo contemporáneo". En Remmling, G. (1982). *Hacia la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. N. (1981). "El hombre y la cultura". En Kosik, Leontiev y Luria (1981). *El hombre nuevo*. Barcelona: Ediciones Roca
- Lepper, M. R. (1983). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Levy, S. (1994). "La pobreza en México". En F. Vélez (compilador) (1994). *La pobreza en México. Causas y políticas para combatirla, Lecturas del Trimestre económico*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp.15-112.
- Lévy-Bruhl, L. (1923). En Remmling, G. (1982). *Hacia la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1990). <http://www.ijsbooks.com/books/philchil.htm> (Bajado el 8 de mayo de 2002)
- Loscertales, A. F. y Núñez, D.T (2002) La imagen social de los profesores. Taller práctico sobre cine. <http://www.uib.es/depart/gte/materials1.html> (Bajado el 21 de enero de 2002.
- López, R. (1995). [http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/ Excerpta/excerpta7/construc.htm](http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Excerpta/excerpta7/construc.htm). (Bajado el 30 de marzo de 2002.)
- López, A.(2002) http://www.hottopos.com/harvard1/como_lograr_una_formacion_integr.htm. Bajado el 15 de abril de 2002.
- Luna, E. (2000a). "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia". En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Compiladores). *Evaluación de la Docencia*. México: Paidós, pp. 63-83.
- (2002b). "Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: recomendaciones para su utilización". En prensa
- Luria, A. R. (1973). En Kosik, Leontiev y Luria. *El hombre nuevo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Malo, S. (1998). "Globalización, empleo y educación". En Solana, F. (1998). *Educación, productividad y empleo*. México: Noriega editores y Universidad Autónoma de Nuevo León. Pp. 103-125.
- Mannheim, K. (1959). *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1994). "Ideología y Utopía". En Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- March, H. W.; Fleiner, H. y Thomas, C. S. (1975). En Girón, B.; Urbina, J. y Jurado, I (1989) "La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil". En Urbina, J. (compilador). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM pp. 217-238.
- Marsh, H. W.y L. A. Roche, (1995). "Making students' evaluation of teaching effectiveness effective". *American Psychologist*. N° 52. Pp. 1187-1197.
- Marx, C. y Engels, F. (1972). *Manifiesto del partido comunista. Crítica del programa de Gotha*. México: Ediciones Roca.

- Mayor, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- McGregor, D. (1960). "The human side of enterprise". Nueva York: McGraw Hill.
- En Gómez, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Mercado, S. (1997). *Administración aplicada*. México: Editorial Limusa.
- Monereo, C. (coordinador); M. Castelló; M. Clariana; M. Palma y M.L. Pérez (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría en Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Morine-Dersheimer, G. (1982). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Morris, J. y Wilder, E. (1971). En Ortega, A. (1989). "La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo". En Urbina, J. (compilador). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM, pp. 198-215.
- Moscovici, S. (1990). En Castorina (2000c). "El conocimiento social de los niños: psicogénesis y representaciones sociales". *Perspectiva*, Vol. XXIX, N° 1, marzo, p.161.
- Murphy, G., y Medin, D. (1985). "The role of theories in conceptual coherence". *Psychological Review*, 92, 298-316.
- Nash, R. (1978). "Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores". En Stubbs y Delamont (Eds). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona: Oikos tau. Pp 97-110.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Santillana/Aula XXI.
- Norman, D. (1987). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Novak, J. y B. Gowin (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Núñez, T. (1999): "Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social". *Comunicar*, 12; pp. 47-54.
- Núñez, T. y Loscertales, A. (1994). En Blázquez, F.; Cabrero, J. y Loscertales, F. (Eds.). *La imagen del profesor. ¿Roles o estereotipos? Un estudio a través de la Prensa*. Sevilla: Alfar.
- Núñez, T. y Loscertales, A. (1998). "La definición del rol docente". En *Comunidad Educativa*, N° 249, marzo; pp. 18-24.
- Ortega, A. (1989). "La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo". En Urbina, J. (compilador). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*. México: UNAM. Pp. 198-215.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Paton, S. M.; Walberg, H. J. y Yeh, E. G. (1973). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1947). "Du rapport des sciences avec la philosophie". *Synthese*, 6, 130-

150. En Flavel (1976). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- (1960). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- (1973). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Ninus.
- (1976). *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia*. Buenos Aires: Ediciones Caldén.
- (1980). *El estructuralismo*. Barcelona: Oikos-tau.
- (1990). *Nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Grijalbo.
- Piaget, J.; Apostel, J. B. Grize y S. Papert (1963). "La filiation des structures (Etudes d'épistémologie génétique XVI)". París: Presses Universitaires de France. En Batro, A. (1971). *Diccionario de epistemología genética*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J.; Apostel, J. B. Grize y S. Papert (1957b). "Logique et équilibre. (Etudes d'épistémologie génétique II)". París: Presses Universitaires de France. En Batro, A. (1971). *Diccionario de epistemología genética*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J.; Beth y Mays. (1957a). *Epistémologie génétique et recherche psychologique I*. París: Presses Universitaires de France. En Battro, A. (1971). *Diccionario de epistemología genética*. Buenos Aires: Proteo.
- Pichardo, L. (2000). "Reingeniería: significado, impacto y críticas". *Revista Algo más, Gaceta de la Facultad de Contaduría y Administración*, UNAM. No. 54 y 55 Septiembre-octubre de 2000.
- Pophan, W. y Baker, E. (1970). *Planeamiento de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.
- Prieto, M^a D. (1992). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental (PEI)*. Madrid: Editorial Bruño.
- Puigdemívol, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- Quintanilla M. (1966). En Goldman (1974). *Jean Piaget y las ciencias sociales*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Remmling, G. (1982). *Hacia la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; y J. Marrero. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez (2002). <http://www.acodesi.org.co/acodesi/formacion.html>. (Bajado en marzo de 2002.)
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogers, Carl. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, Colin. (1994a). "Percepciones que tienen los profesores de sus alumnos", pp. 65-88. En Rogers, Colin. (1994). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- (1994b). "Percepciones que tienen los alumnos de sus profesores" pp. 89-108. En Rogers, Colin. (1994). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid:

- Aprendizaje Visor.
- Rogoff, B. (1989). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1970). *Pígalión en clase: las expectativas de los profesores y el desarrollo intelectual de los alumnos*. Buenos Aires: Ateneo.
- Ross, I. (1979). "The intuitive psychologist and his shortcomings: Distorsions in the attribution process. En Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid : Aprendizaje Visor.
- Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Rueda, M. (1989). "La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario". *Perfiles educativos*. No. doble (45-46). México: CISE, UNAM.
- Ryle, G. (1949). "The concept of mind". New York: Pinguin Books. En Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje, Visor.
- Santos, M.A. (1991). "La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Investigación en la escuela*. No. 30. Pp. 23-35.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Ariel
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1966). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Seehan, D. S. (1975). "On the invalidity of students ratings for administrative personal decisiones". *Journal of Higher Education*, 46 (6), pp. 687-700.
- Siliceo, A. (1997). *Capacitación y desarrollo de personal*. México: Limusa.
- Solé, I. (1998). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J; Solé, I.; y A. Zabala (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó. Pp. 25-46.
- Spencer, M. y Guthrie, M. (1974). En Gómez Junco, H. (1976). "La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos". *Revista de la Educación Superior*. Vol. No.1 (7). Enero-marzo. México: ANUIES.
- Stake, J. (1994). En Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stenhouse, M. (1990:644). En Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stipek, D. J. (1981). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Stipek, D.J. y Hoffman, M. 1980). En Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Taylor, P.H. (1962). "Children's evaluations of the characteristics of a good teacher", *British Journal of Educational Psychology*, 32, pp. 258-266.
- Thomas, W. I. (1928). "The Child in America". Nueva York: Knopf, p. 584. En Schwartz, H. y J. Jacobs (1996). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Timasheff, N. (1986). *La teoría sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trista, B. (1993). *Liderazgo autoridad y administración*. México: UAM Xochimilco.

- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.
- UNAM (1991). "Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos" Artículo 3º, en Universidad Nacional Autónoma de México. *Legislación Universitaria*. México: UNAM.
- UNESCO (1998). <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/41-1.pdf>. (Bajado en marzo de 2002.)
- Universidad Autónoma de Chihuahua (1999). "La elección de carrera y plan de vida de los alumnos de los alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura en Educación Física". Sumario de investigaciones (1998-1999). <http://www.uach.mx/investigacion/sumario/fefcd.htm>. (Bajado en febrero de 2002.)
- Vargas S., J. (1997). "Mercado, competencia y equidad en la educación subvencionada", *Persona y sociedad*. Vol. XI, núm. 2, Agosto. Chile.
- Vasconcelos, J. (2000). Bajado en febrero de 2002. <http://vasconcelos.ilce.edu.mx:2000/redescolar/cursoverano/ciencias/lectura1-2000.doc>.
- Vélez, E.; E. Schiefelbein y J. Valenzuela (2002). "Factores que afectan el rendimiento académico" en www.campus-oei-org/calidad/velezd.PDF. (Bajado el 15 de abril de 2002).
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Wallace, R. (1998). "La globalización ¿determinante del empleo?. En Solana, F. (1998). Educación, productividad y empleo. México: Noriega editores y Universidad Autónoma de Nuevo León. Pp. 77-102
- Wallon, H. (1945) "El papel de la escuela en la nación". (*Boletín de Sociología Francesa de Pedagogía*, París, 1945, 68. pp. 2-11. En Wallon, *psicología y educación*, edición a cargo de Jesús Palacios. Madrid: Pablo del Río Editor.
- (1951) *Cuadernos internacionales de sociología*, Vol. X, p. 175. En Zazzo (1976). *Psicología y Marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon*. Madrid: Pablo del Río Editor. P.61.
- (1965a). "El papel del otro en la conciencia del en la conciencia del yo". En Henri Wallon (1965a). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Lautaro. Pp,9-18.
- (1965b). "Los medios, los grupos y la psicogénesis del niño". En Henri Wallon (1965b). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Lautaro. Pp. 19-30.
- (1965c). "Estudio psicológico y sociológico del niño". En Henri Wallon. (1965c). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Lautaro. Pp. 31-45.
- (1965d). "Las etapas de la sociabilidad en el niño". En Henri Wallon (1965d). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Lautaro. Pp 48-63.
- (1965e) "Lo orgánico y lo social en el hombre". En Henri Wallon (1965e). *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Buenos Aires: Proteo. Pp. 95
- (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1981). "Psicología y Educación". En Palacios, J. (1981). *Henry Wallon Psicología y Educación. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa*. Madrid: Pablo del Río.

- Weber, M. (1972). *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Winett, R. y B. Winkler (1972). "Current Behavior Modification in the Classroom: Be Still, Be Quiet, Be Docile". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, pp. 499-504.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1978). "Reconceptualizando la investigación de la enseñanza". En García, M. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Wittrock, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- Woods, T. (1987). "Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions". *Journal of Teacher Education*, Julio-agosto. Pp. 32-47.
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall.
- Wotruba, T. R. y Wright, P.L. (1975). "How to develop a Teacher Rating instrument". *Journal of Higher Education*, 46 (6), pp. 653-663
- Xirau, J. (1940). *La filosofía de Husserl. Una introducción a la fenomenología*. Buenos Aires: Losada.
- Xirau, R. (1995). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM.
- Zazzo, R. (1976). "El problema del otro en la psicología de Henri Wallon". En Zazzo, R. (1976). *Psicología y Marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon*. Madrid: Pablo del Río Editor. Pp. 55-62.

ANEXO 1. Guía de entrevista semiestructurada.

Representaciones pedagógicas en alumnos de licenciatura.

A) Elementos de identificación.

Las preguntas giraron en torno a: nombre; edad; semestre que cursa; promedio de calificaciones; ubicación de la zona de residencia; casa propia; si trabaja; escolaridad de los padres; condiciones económicas que favorezcan la posibilidad de asistir a eventos culturales y comprar libros.

B) Representaciones pedagógicas.

I. Motivación

1. - ¿Consideras que algunos de tus profesores se han interesado por estimular y motivar tu aprendizaje? ¿Cómo te han motivado tus profesores? ¿Qué te comentan cuando los profesores se han propuesto motivarte? Comenta una experiencia.
2. - ¿Has tenido situaciones negativas (castigos, amenazas, chantajes, acosos)? ¿Estas de acuerdo o en desacuerdo con esas situaciones? ¿Los profesores pudieron haber tomado otra solución, en vez de utilizar modos negativos? ¿Cómo te han impactado estas situaciones?
3. - ¿Qué te ha mantenido motivado en tus estudios a través de los diferentes niveles educativos? ¿Cuáles consideras que son las causas por las que sigues estudiando?
4. - ¿Consideras que, de parte de tus profesores, hay favoritismos? ¿Consideras que el trato es diferente para tí con relación a los otros alumnos? Comenta una situación negativa y una positiva.
5. - ¿Consideras que las condiciones (sociales, económicas, de empleo, de salarios, políticas) del país han afectado tu entusiasmo por el aprendizaje?
6. - ¿Qué aspectos deberían cambiar para propiciar un clima de aprendizaje? (Desde la escuela: directivos, profesores, infraestructura de las instalaciones, becas). Desde fuera de la escuela: políticas educativas, financiamiento)

II. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1. - ¿A través de tu experiencia académica, los profesores te han dado a conocer cuáles son los objetivos de aprendizaje (conceptos, habilidades, actitudes) que se pretenden alcanzar durante el ciclo escolar? ¿Te comunican con qué métodos se desarrollarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Te comunican cómo te evaluarán? ¿Para qué crees que esto te pueda servir?
2. - ¿Consideras que la experiencia con tus profesores ha sido positiva? ¿Han fomentado que participes en las actividades del aula? ¿Te enseñan a estudiar, a reflexionar, a criticar los contenidos? ¿Te fomentan un aprendizaje autónomo? ¿Toman en cuenta tu opinión? ¿Te invitan a que te expreses? Comenta una experiencia.

3. - ¿Algunos de tus profesores a través de tu experiencia escolar han fomentado el aprendizaje de valores (honestidad, compromiso hacia el trabajo, respeto, solidaridad para con tus compañeros? ¿Consideras que también fomentan antivalores? Comenta una experiencia positiva y una negativa.

4. - ¿Tus profesores han tomado en cuenta tus características personales? ¿Se han preocupado por atender tu ritmo y estilo de aprendizaje? ¿Cuál ha sido la respuesta de tus profesores cuando les solicitas ayuda?

5. - ¿Algunos profesores relacionan los conocimientos del aula con los problemas y necesidades del país? ¿Los profesores te comentan la situación social y económica del país? ¿Los profesores hacen comentarios sobre tu futuro trabajo profesional?

6. - Durante tu experiencia académica, ¿te has dado cuenta si algunos profesores no dominan los contenidos de enseñanza? ¿Puedes contar una experiencia? Si tienen deficiencias, según tú ¿a qué lo atribuyes?

7. - ¿Qué sugieres para que las prácticas de enseñanza y aprendizaje sean mejores para ti?

III. EVALUACIÓN

1. - ¿Cuáles han sido las estrategias más comunes que los profesores utilizan para evaluar tu aprendizaje? ¿Qué estrategia consideras que ha sido la mejor en la que tú hayas expresado de manera sobresaliente tu aprendizaje?

2. - ¿Consideras que tus calificaciones han sido justas? ¿Los criterios de evaluación que dan los profesores te han quedado claros? ¿Los profesores cambian los criterios de evaluación sin avisarte? ¿Algún profesor te ha cambiado tu calificación cuando lo justificas?

3. - ¿Cómo te han dado a conocer los resultados de tus evaluaciones? ¿Han sido experiencias positivas o negativas? ¿Podrías relatar una experiencia en ambos sentidos?

4. - ¿Por qué crees que evalúan los profesores? ¿Cuál consideras que es el propósito de la evaluación de tu aprendizaje? ¿Para qué o por qué deberían evaluar los docentes?

5. - ¿Cuál sería tu propuesta para que hubiera una buena evaluación de lo que has aprendido?

IV. EL DOCENTE

1. - ¿A través de tu experiencia académica, algunos de tus profesores han manifestado entusiasmo, gusto por su actividad docente? ¿Otros profesores han manifestado lo contrario? Comenta una situación positiva y una negativa. ¿Por qué crees que sucede lo anterior?

2. - ¿A ti te gustaría ser docente? ¿Por qué razones entrarías a la docencia? ¿Cuáles serían tus principales tareas o funciones? ¿Cuál sería tu *estilo* de enseñar?

3. - ¿Qué espera la sociedad de los profesores? ¿Consideras que los profesores cumplen con lo que sociedad espera de ellos? Si no lo hacen ¿a qué crees que se debe?

4. - ¿Cómo emplean su autoridad? ¿Estás de acuerdo con ello?

5. - ¿A través de tu experiencia académica, algunos de tus profesores han manifestado entusiasmo, gusto por su actividad docente? ¿Otros profesores han manifestado lo contrario? Comenta una situación positiva y una negativa. ¿Por qué crees que sucede lo anterior?

V. EL ALUMNO

1. - ¿Para ti qué significa ser estudiante? ¿Tú cómo has sido como estudiante?

2. - ¿Cuáles son los mayores obstáculos que has tenido en tu función como estudiante? ¿Las condiciones económicas de tu familia y del país han favorecido u obstaculizado tu función como aprendiz?

3. - ¿Las autoridades académico administrativas de la institución han favorecido u obstaculizado tu aprendizaje? Comenta una situación positiva y una negativa.

4. - ¿Qué espera la sociedad de ti como estudiante?

5. - A través de los semestres, ¿se han cumplido tus expectativas?