



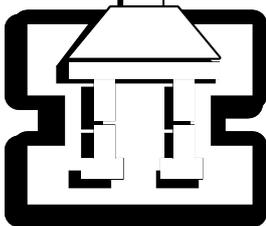
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

EL VINCULO PROFESOR-ALUMNO COMO UN ELEMENTO
CENTRAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
CRISTINA MARGARITA LOREA HERNÁNDEZ

COMISIÓN DICTAMINADORA:
LIC. MARÍA ESTELA FLORES ORTÍZ
DRA. ANA MARITZA LANDÁZURI ORTÍZ
M.C. MARCO AURELIO MORALES RUÍZ



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2008



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

Gracias a Julio, mi hijo

*Por estar siempre presente,
por su amorosa insistencia
para que llegara al final de este trayecto.*

Gracias a mis padres

*Por la vida,
por su motivación,
por su apoyo permanente e incondicional.*

Gracias a mis hermanas y hermanos

*Porque a lo largo de la vida
han sido para mí
un ejemplo de esfuerzo
y superación constante.*

*Gracias a Mi asesora
Estela Flores*

*Por su apoyo académico,
por su tiempo, atención y apoyo,
por su inagotable paciencia,
por su presencia constante.*



INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.	6
A. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI.....	6
1. El contexto globalizador.	6
2. Impacto de la Globalización en las IES.....	12
3. Visión prospectiva.	22
B. LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN.....	27
1. Definición de subjetividad en Enrique Pichón–Rivière.....	28
2. Los procesos de subjetivación en el contexto global.	33
3. La subjetividad en el proceso enseñanza–aprendizaje.	39
C. RELACIÓN PROFESOR–ALUMNO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.	47
1. Factores involucrados en el rendimiento académico.....	47
2. Importancia de la relación profesor–alumno.	53
3. La escuela del sujeto.....	60
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	68
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	74
5. MÉTODO.....	75
A Organización del Equipo de Investigación y Diseño del Instrumento de Medición.....	75
B Selección de la Muestra.	77
C Aplicación del Instrumento y Entrega de Resultados.....	78

6. RESULTADOS.....	84
A Unidades de Análisis.	84
1. Rendimiento Académico.....	86
2. Relación Profesor–Alumno.	95
B Análisis de Resultados.	102
7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.	115
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	120
ANEXO	125

RESUMEN

Mucho se ha hablado y escrito respecto a la debilitación generalizada a que se están viendo sometidas las instituciones ante el apabullante poder de la economía globalizada, y la institución educativa no es la excepción. Por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) se han abocado a la tarea de implementar diversas medidas con la finalidad de dotar a sus estudiantes de las herramientas que necesitan para enfrentarse a la difícil competencia laboral; los cambios básicamente se han dado en aspectos pedagógicos y administrativos, soslayando el carácter inherentemente multifactorial del desempeño académico.

Por lo tanto, se requiere de la búsqueda multidisciplinaria de soluciones efectivas que proporcionen tanto a los estudiantes como a los docentes las competencias que les permitan no solo enfrentar los retos impuestos por el actual contexto de la mundialización, sino inclusive destacar.

El presente reporte de investigación se deriva de un proyecto general de investigación llamado «Rendimiento Académico: Un enfoque Multidisciplinario» (Flores y cols., 2004). Tuvo por objetivo indagar (a nivel exploratorio y descriptivo) respecto a la existencia de una correspondencia entre la relación profesor–alumno y el rendimiento académico.

Los resultados se presentan en forma cuantitativa y cualitativa, pues se exponen en términos de porcentajes y frecuencias. En términos generales, se encontró que los estudiantes que guardan una mejor relación con sus profesores suelen tener un desempeño académico más eficiente, y viceversa: los estudiantes que tienen una relación más débil con sus maestros tienen más problemas de rendimiento académico.

1. INTRODUCCIÓN.

Desde hace ya varias décadas han venido suscitándose diversos hechos tendientes a transformar y debilitar a las sociedades y a las instituciones que les dan soporte. En este contexto, el desarrollo de las naciones ya no se da por etapas, ya no es el proceso en el cual una sociedad pasa del subdesarrollo a la modernidad. Ahora, la información, las mercancías y los capitales no tienen fronteras, puesto que circulan por todo el mundo con mucha facilidad, fenómeno que ha propiciado que todo se mezcle y al que se ha dado el nombre de globalización. Dado lo anterior, se observa un resquebrajamiento de las estructuras sociales y culturales forjadas por los Estados, las iglesias, las familias y, por supuesto, las escuelas (García B., 2002).

En teoría, gracias a sus valiosas contribuciones al sector productivo y social, sigue otorgándose a la educación institucionalizada una gran importancia en la conformación de las sociedades; sin embargo, en la práctica las instituciones educativas ven cada vez más acotado su rango de acción ante los embates de la pujante influencia de la economía globalizada. Esto se ha visto reflejado en la continua reducción de los subsidios a la educación pública y en la constante intromisión de instituciones internacionales que pugnan incesantemente porque se realicen cambios profundos en la gestión educativa, cambios que van desde la simple implementación de modificaciones más bien cosméticas hasta llegar a propuestas de privatización (Educación superior 2005).

Como principal argumento para respaldar la necesidad de tales cambios, los teóricos defensores de la globalización aluden a conflictos reales existentes en el vínculo universidad–industria (Berumen, 2003). Dichos conflictos se deben, en parte, a que en la actualidad las universidades están atravesando por un período de crisis, resultado de la carencia de métodos efectivos que permitan la formación

de profesionistas que respondan a las nuevas necesidades planteadas por un entorno que cambia constantemente.

El problema se agrava dado que la globalización económica ha traído consigo la apertura de las fronteras de nuestro país, permitiendo la entrada, con mayor libertad, de profesionistas provenientes del extranjero, que competirán, en desigualdad de circunstancias, con los profesionistas formados en el territorio nacional. De inicio, la desigualdad de circunstancias estriba en el hecho irrefutable de que las universidades públicas de nuestro país se ven en la necesidad de enfrentar conflictos con los que de ninguna manera tienen que lidiar las universidades del llamado Primer Mundo (Berumen, 2003).

Dado lo anterior, resulta evidente la necesidad de que los directivos, los docentes, e incluso los alumnos de las universidades de nuestro país, se aboquen a la búsqueda de soluciones efectivas para dar cuenta de la problemática del rendimiento escolar (Schmelkes, 1996). Es necesario entonces realizar investigaciones que, desde la multidisciplina exigida por la complejidad de dicha problemática (Flores, E. y Morales, R., 2005), aborden abarcadoramente los múltiples factores involucrados en el rendimiento académico, pues con base en los resultados que de ellas se obtengan, será posible explicar de manera satisfactoria y veraz la forma de actuar de dichos factores, y con ello, elaborar propuestas para su resolución (Flores O., y Morales, R., 2005).

Con este objetivo en mente, y en atención a un aspecto de la educación al que generalmente se presta poca atención, como lo es el social, el presente reporte de investigación se aboca al abordaje de una de las relaciones sociales más importantes que tienen lugar en el ámbito académico: el vínculo profesor–alumno. Cabe mencionar que este reporte, junto con el estudio que le dio origen, forma parte de un proyecto de investigación más amplio, denominado «RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO», y respaldado por un importante grupo de investigadores de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

En términos generales, dicho grupo de investigadores tiene por objetivo la mejoría del rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad, para lo cual impulsa y lleva a cabo diversas acciones encaminadas a investigar cuáles son las determinantes objetivas y subjetivas que inciden en el mismo. En este caso concreto, se llevó a cabo un estudio de carácter exploratorio y descriptivo acerca de los obstáculos que, a nivel individual, grupal e institucional, y en cuatro áreas distintas (1. Biológica, 2. Pedagógica, 3. Ambiental y 4. Social), están presentes en el desempeño académico.

A tal efecto, el equipo de investigación llevó a cabo la aplicación de un instrumento denominado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores y cols., 2005), el cual se describe en detalle más adelante, en la Metodología de este reporte, y se incluye en el Anexo al final del mismo. Por el momento, cabe mencionar que el cuestionario se divide en 12 unidades de análisis y que, después de su aplicación, cada miembro del equipo se encargó del análisis de una de dichas unidades en relación con el rendimiento académico, quedando a su cargo la redacción del respectivo reporte de investigación.

En éste caso específico, correspondió el análisis del vínculo existente entre la relación maestro–alumno y el rendimiento académico (unidades de análisis 10 y 8, respectivamente), para lo cual partí de la hipótesis de que ambas variables se encuentran estrechamente vinculadas, de tal manera que se esperaba observar en los resultados que el establecimiento de un buen vínculo profesor–alumno estuviera acompañado de un buen desempeño académico, y, por el contrario, que la existencia de una mala relación entre el profesor y el alumno estuviera relacionada con un desempeño menor por parte de los estudiantes.

El cuestionario se aplicó a una muestra conformada por 51 estudiantes que, al momento de la aplicación, cursaban el primer semestre de la carrera de Medicina en el Campus Iztacala de la Facultad de Estudios Superiores. Todos ellos

participaron de manera voluntaria en la investigación, gracias a las facilidades brindadas por la Jefatura de la Carrera de Medicina.

Con la finalidad de dar sustento teórico a la investigación, en el presente reporte se incluye un Marco Teórico, dividido en una serie de tres capítulos enfocados a la ubicación contextual de la problemática del rendimiento escolar y del binomio profesor–alumno. Así, en el primer capítulo se aborda el estado de la educación en el siglo XXI, comenzando por especificar cómo es que el fenómeno de la globalización está afectando a los modos de actuar en las instituciones educativas, denunciando conflictos tales como la reducción del presupuesto para la educación pública y la intromisión de diversos organismos internacionales (léase OCDE, BM, FMI, UNESCO, etc.) en las políticas educativas de nuestro país.

En el siguiente capítulo, el número 2, se aborda brevemente la cuestión de cómo detrás del proceso enseñanza–aprendizaje siempre se encuentra presente la subjetividad. Para ello, se parte de la concepción de subjetividad desarrollada por Enrique Pichón–Rivière, según la cual, la subjetividad se establece con base en las interacciones sociales. Más adelante, y en este mismo capítulo, se exponen algunas ideas generales acerca de cómo los procesos de construcción de las subjetividades se están viendo modificados y obstaculizados por efecto de los procesos globalizantes. Se cierra este capítulo exponiendo el carácter intrínsecamente subjetivo de las relaciones sociales, incluyendo aquellas que tienen lugar en los ámbitos educativos, y enfatizando la necesidad de que cese de soslayarse la importancia de lo subjetivo en la educación.

Finalmente, en el capítulo 3 se aborda el tema específico de este reporte de investigación: la relación profesor–alumno y su vínculo con el rendimiento académico. Para comenzar, se hace un breve recuento de los factores que, directa o indirectamente, están relacionados con el rendimiento académico, mencionando algunas clasificaciones generales que se han hecho al respecto (factores endógenos o exógenos, sociales o psicológicos, etc.).

Más adelante, se ahonda en el factor social constituido por la relación profesor–alumno, haciendo hincapié en su importancia, dados los efectos negativos o positivos que puede tener sobre el desempeño académico de los estudiantes y de los propios maestros. Por último, se da cierre al capítulo 3 mencionando algunos lineamientos generales de lo que se ha dado en llamar «La escuela del sujeto», haciendo mención de algunas de sus características y beneficios.

En la última parte del reporte se desglosa el Método que sirvió de eje estructural a esta investigación, desde la organización del equipo de investigación y el diseño del instrumento empleado, hasta la aplicación del mismo y la entrega de los resultados obtenidos, pasando por la forma en que se obtuvo la muestra de estudiantes que finalmente participó. Posteriormente, en la sección de «Análisis de Resultados», se especifica más acerca de las unidades de análisis abordadas y se exponen los resultados obtenidos vía su análisis cuantitativo y cualitativo, ya sea en términos de frecuencias y porcentajes, o con la presentación de dos casos paradigmáticos.

Por último se exponen las Conclusiones derivadas de este reporte, así como algunas Sugerencias enfocadas al mejoramiento del rendimiento académico en la FES Iztacala, tomando como base la recomendación de fortalecer el vínculo entre los profesores y sus alumnos a través de la comprensión de que todos los componentes subjetivos de dicha relación influyen decisiva y dialécticamente en el desempeño escolar de ambos.

2. MARCO TEÓRICO.

A. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI.

A decir de Jorge Guillermo Cano (1999), el estudio de la institución educativa, así como las propuestas de cambios en la misma, no pueden formularse exclusivamente a partir de la comprensión de su naturaleza interna, pues hoy, como nunca antes, pensar en transformar la misión y la trayectoria de las instituciones de educación en general, y de las Instituciones de Educación Superior en particular, exige la comprensión del marco global en que dicho cambio se gesta. De ahí la pertinencia de dar inicio a este marco teórico con una breve revisión de lo que es la globalización, así como de sus principales manifestaciones sociales, económicas y políticas.

1. El contexto globalizador.

La globalidad deja sentir sus efectos en prácticamente todos los aspectos de la vida contemporánea, convirtiéndose en un problema ineludible que afecta lo mismo a la economía que a la vida social, sin exceptuar la cultura, la política y la conciencia social misma, influyendo inclusive en la forma en que la gente concibe al mundo (Delgado, 2003). En palabras de José Joaquín Brunner (2002):

Vivimos una época en la cual el conocimiento aplicado a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio entre los países, las bases de la democracia política, la comunicación cultural a nivel mundial y las formas de vida y consumo de la gente.

Así pues, la globalización se ha convertido en el tema de nuestro tiempo, a tal grado que Ramón Rivas (2001) no duda en señalar que este proceso constituye el acontecimiento histórico de mayor trascendencia del planeta Tierra, debido a que

es el fruto de una profunda revolución tecnocientífica que está modificando radicalmente la vida material y cultural de millones de hombres y mujeres de la geografía mundial. Por revolución, este autor se refiere a que el auge de las comunicaciones, la robotización y automatización, la biotecnología, el genoma humano, etc., están provocando una «mutación en el destino de una nueva civilización de origen digital simbólico y del conocimiento, no habiendo manera de evadir las transformaciones que la globalización está provocando en el panorama internacional».

A lo anterior, el mismo Ramón Rivas (op. cit.) añade que los Estados Nacionales se están fragmentando y atomizando por la velocidad y la intensidad del mercado mundial, de tal manera que las nociones de patria y soberanía están perdiendo vigencia ante el empuje imperial del nuevo milenio. En tal escenario, la muerte de la utopía y la expansión de la democracia y el libre mercado en el planeta Tierra han puesto fin a las ideologías que querían eliminar el capitalismo.

Pero, ¿qué es la globalización? En realidad no existe una definición única de este fenómeno, lo cual se debe, en parte, a la dificultad que entraña la definición de un proceso inacabado, pero también a la complejidad del mismo, de tal manera que existen múltiples definiciones que, partiendo de puntos de vista específicos (económico, social, político, cultural, etc.), han intentado abarcar en unas cuantas frases la complejidad de la globalización. Pero tal como lo señala Beck Ulrich (1997):

Globalización es a buen término la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos —y sin duda también de los próximos— años.

Por consiguiente, hasta el momento es imposible dar una definición precisa de lo que es la globalización, lo cual no obsta para que, citando algunas definiciones más o menos inacabadas de la misma, nos demos una idea suficientemente

amplia de lo que es en realidad. Por ejemplo, Martín Delgado (2003), después de mencionar que una de las tendencias históricas particularmente señaladas en la Era moderna es el movimiento hacia la globalización, la define simple y llanamente como el «conjunto de procesos que conducen a un mundo único».

Más adelante, este mismo autor especifica su argumento al añadir que actualmente las sociedades están estableciendo relaciones de creciente interdependencia en todos los aspectos de su vida política, económica y cultural, y que el alcance de tales interdependencias deviene realmente global, a tal grado que hoy podemos hablar de una estructura global de la política, de la economía y de las relaciones culturales, que va mas allá de cualquiera de los límites tradicionales y que conecta sociedades separadas en un único sistema.

Desde el punto de vista económico, la globalización ha significado un imponente proceso de concentración económica, y, por lo tanto, de mayor desigualdad, por lo que hay que entenderla como un proceso continuo de involucramiento de relaciones económicas a nivel mundial, el cual viene desarrollándose de manera regular desde hace por lo menos cinco siglos, adquiriendo formas cada vez más complejas (Globalización económica, 2003). Por lo tanto, la globalización también es un proceso histórico, resultado de la innovación humana y del progreso tecnológico (Delgado, 2003).

Así pues, económicamente hablando, la globalización se puede definir como un complejo proceso de interrelación entre diversos mercados, generalmente por conducto de agentes privados, y cuyo objetivo primordial consiste en ensanchar su escala de ganancias a través de la venta de productos y servicios, o vía el establecimiento directo de filiales, con el fin de reducir costos o competir en mercados protegidos. Por consiguiente, los procesos de globalización se refieren, en la fase actual, a la relación de competencia entre las regiones más desarrolladas, así como a las relaciones asimétricas que dichas regiones entablan con los países de las regiones con menor desarrollo (Globalización económica, 2003).

Desde el enfoque de las tecnologías de la información, Fernando Laredo (2000) menciona que la globalización se puede definir como la mezcla y síntesis de las civilizaciones: «es la creación de una cultura única para todo el planeta, dado que para los medios de comunicación actualmente los límites son el planeta mismo». Por ende, es comprensible que, a diferencia de lo mencionado en líneas anteriores respecto a que los antecedentes de la globalización se remontan por lo menos cinco siglos atrás en la historia de la humanidad, Fernando Laredo señale que «la globalización no tiene antecedentes históricos».

Una perspectiva más abarcadora es la de Beck Ulrich (1997), quien señala que la globalización significa «la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil», lo cual está modificando de manera flagrante y violenta la vida cotidiana, forzando a todos a adaptarse y a responder de forma acorde a los cambios.

El mismo Ulrich (op. cit.) desglosa el aspecto político de la globalización y sus consecuencias en el terreno social, al afirmar que por globalidad se entiende la ruptura de la unidad del Estado Nacional y de la sociedad nacional, con el consiguiente establecimiento de nuevas relaciones de poder y competitividad y el surgimiento de conflictos y entrecruzamientos entre unidades y actores del mismo Estado Nacional y entre actores, identidades, espacios, situaciones y procesos sociales transnacionales.

De las definiciones antes mencionadas, resalta el común denominador de la vinculación, ya sea económica, política, cultural o social, entre países sumamente distantes, fenómeno al que McLuhan ha denominado la «aldea global»; no obstante, en la mayoría de los casos, y dadas las enormes desigualdades imperantes en el mundo, dicha vinculación es sumamente asimétrica. A este respecto, Fernando Laredo (2000) ironiza al señalar que «la “aldea global” de McLuhan no necesariamente debe tener vecinos pacíficos y felices».

Y en efecto, la globalización, como situación de realidad, vivida cotidianamente a lo largo y ancho de nuestro planeta, evidencia una crisis para la gran mayoría de los habitantes del mundo, pues mientras unos cuantos potentados privilegiados concentran cada vez más la riqueza en sus manos (Cano, 1999), el resto de los habitantes del planeta vive en condiciones menos afortunadas y más bien precarias.

Así lo señala Burke (cit. en Cano, 1999) al advertir que lo que tenemos con la globalización es en realidad una «crisis global», ya que durante la última mitad del siglo anterior fuimos testigos de la enorme concentración, sin precedentes, del capital industrial y financiero, así como de mayores gastos militares, y de una marginación creciente de la población en todo el mundo. Además, a lo anterior hay que añadir la profundización del agotamiento de los recursos naturales, el deterioro del medio ambiente y otros fenómenos colaterales, todos ellos dentro del contexto de la globalización, «donde las promesas de ganancia, crecimiento y desarrollo están a la orden del día».

Por su parte, Fernando Laredo (2003) ahonda en el fenómeno de la exclusión social denunciando las modificaciones fundamentales que está ocasionando en la estructura de la sociedad. Desde su perspectiva, estamos viviendo un momento de transición entre dos tipos de sociedades:

- ▶ UNA SOCIEDAD VERTICAL: Basada en relaciones sociales de explotación entre los que ocupan posiciones superiores frente a los que ocupan las posiciones inferiores.
- ▶ UNA SOCIEDAD HORIZONTAL: Donde lo importante no es tanto la jerarquía como la distancia con respecto al centro de la sociedad.

Lo anterior se debe, en parte, a que en los últimos años, como resultado de los efectos colonialistas de la globalización económica, han tenido lugar vertiginosos cambios en las sociedades, cambios que han influido determinadamente en las naciones y en las instituciones que las sustentan (García, B., 2002). Por ejemplo, la racionalidad tecno-instrumental, propia del mundo de la empresa, está

invadiendo otras esferas del hombre, conduciendo a que los valores económicos estén modificando con efectos perversos los espacios de la moral, la educación, el arte, etc. (López, R., 2000).

Poco a poco, dicha razón instrumental articula espacios y tiempos, modos de producir y consumir, ser y vivir, pensar e imaginar, sin exceptuar las actividades de las personas, grupos y clases, de la misma manera que la vida de las naciones y nacionalidades, empresas e iglesias, partidos políticos y universidades, las cuales pasan a organizarse según patrones de racionalidad, eficacia, productividad y lucratividad (Ídem).

Tenemos entonces, de acuerdo con Beck Ulrich (1997), que con la globalización, surge no solamente una nueva multiplicidad de conexiones y relaciones entre Estados y sociedades, sino que se arraiga, con mayor fuerza todavía, la estructura de los presupuestos fundamentales según los cuales se ideaban, organizaban y vivían hasta ahora las sociedades y los Estados en cuanto unidades territoriales recíprocamente delimitadas. De esta manera, a los grupos sociales comienza a dificultárseles cada vez más el encontrar una identidad propia, ajena a los dictados del Estado nacional, los cuales a su vez son prescritos por los poseedores mayoritarios del capital económico. Así pues, el común denominador de muchos de los fenómenos de los que estamos siendo testigos es la relegación del Estado como garante del bienestar de los ciudadanos. En palabras del mismo Ulrich (op. cit.):

En general, se puede afirmar que se ha venido abajo una premisa esencial de la primera modernidad, a saber, la idea de vivir y actuar en los espacios cerrados y recíprocamente delimitados de los Estados Nacionales y de sus respectivas sociedades nacionales.

Lo anterior se explica si tomamos en consideración que, si bien por lo general son los agentes privados (compañías multinacionales) los más poderosos instrumentos de los procesos actuales de la globalización, no son sus únicos

promotores, ya que los gobiernos y los organismos mundiales también juegan un papel relevante al tomar decisiones que afectan al entorno ecológico mundial (Globalización económica, 2003).

Sintetizando, con las nuevas circunstancias que se han generado en el mundo a raíz del proceso de la globalización, la esfera de la economía ha acentuado su tendencia a invadir con su lógica el resto de los espacios sociales, sobre todo en las naciones, metrópolis, regiones o localidades que han proclamado una mayor voluntad de incorporarse a las nuevas reglas de intercambio en el mercado internacional. En tal sentido, la misma globalización ha modificado las nociones del tiempo y espacio, incorporando parámetros de calidad de acuerdo con la racionalidad de la economía global (López, R., 2000).

No obstante, tal vez sus efectos más devastadores se están dando a nivel del individuo, ya que, tal como lo advierte Rodrigo López (Ídem), el problema real al que nos enfrentamos es al de la creencia o, usando un término más coloquial, estamos atravesando por una crisis espiritual debida a que los nuevos asideros de los que puede sujetarse el individuo para conformar su identidad han demostrado ser ilusorios, mientras que los viejos han quedado sumergidos bajo las aguas de la globalización, llevándonos de vuelta al nihilismo.

2. Impacto de la Globalización en las IES.

Comúnmente, se pensaría que la educación debe ocupar uno de los tres lugares más importantes en cualquier plan de desarrollo nacional, global o mundial, junto con la salud y la seguridad social y económica, y que los gobiernos deberían supeditar las políticas económicas a las necesidades educativas, no obstante, en este momento la realidad es otra: en la actualidad, la educación ha pasado de ocupar un lugar privilegiado y ponderado a uno secundario y subsumido (Rivas G, 2000).

En parte, la explicación a lo anterior se encuentra en el papel que en nuestros días desempeña el Estado, cuya función de garantizar el bienestar social choca con el modelo neoliberal al entorpecer la instauración y el desarrollo de la educación privada. Ante tal «intromisión» por parte del Estado, sus funciones son acotadas por la primacía de quienes detentan el poder monetario, trayendo como consecuencia una intervención gubernamental cada vez menor en el renglón educativo, así como la reducción del presupuesto destinado a la educación, en particular, a las universidades públicas.

Desde la óptica oficial, se considera que la aplicación de las políticas neoliberales constituye el mecanismo único para lograr insertarnos exitosamente en la nueva correlación económica mundial (Cano, 1999), no obstante, en el terreno de la educación (por no hablar de otros ámbitos igualmente afectados), las políticas neoliberales han traído como consecuencia un analfabetismo recurrente y persistente, un bajo promedio de escolaridad, altos índices de reprobación y deserción, baja eficiencia terminal, cobertura escolar parcial y, sobre todo, una escasa calidad educativa (Rivas G, 2000).

Asimismo, la aplicación de los preceptos neoliberales a la esfera educativa ha traído como consecuencia una escasez de recursos económicos que han hecho de la renovación e incremento de la planta académica una tarea poco menos que imposible, lo cual a su vez trae consigo una inevitable y sensible disminución en la cantidad de alumnos matriculados y en los salarios percibidos por los profesores, además de dificultar la habilitación de la infraestructura educativa.

Por ello, autores como Miguel Berumen (2003) consideran que la implementación de las políticas económicas neoliberales por parte del gobierno, se realiza con la finalidad de hacer creer que la universidad pública no está en posibilidades de hacer frente a la demanda de los profesionistas que reclaman los sectores sociales absorbidos por el proceso globalizador, facilitando así la privatización de la educación vía la apertura de universidades privadas que «produzcan» egresados «no reaccionarios», con una ideología más acorde a los requerimientos del mercado.

El anterior pudiera parecer un argumento descabellado, más propio de las teorías de la conspiración, sin embargo, sabemos que, desde hace más de veinte años, diversos organismos, tanto nacionales como internacionales, han dedicado buena parte de su tiempo y recursos a generar amplia información sobre las tendencias de los sistemas de educación superior en el mundo, así como a precisar sus problemas y a señalar lineamientos estratégicos para su desarrollo en las próximas décadas (Educación Superior, 2005).

Además, una revisión contextualizada de dichos lineamientos planteados por organismos tales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), parece respaldar la tesis del fracaso inducido de la educación pública. Por ejemplo, Jesús Rivas Gutiérrez (2000) señala que la nueva visión empresarial que se tiene de la educación superior —y que ha originado la intervención de los grandes consorcios monopólicos y transnacionales en las nuevas políticas educativas de restricción, coerción, estimulación, castigo y premio—, ha servido de argumento para afirmar que, en nuestro país, no egresan de las universidades los profesionistas que requiere la sociedad, y que sus habilidades, capacidades y destrezas técnicas y cognitivas no les permitirán ingresar con eficiencia y eficacia en el sistema de producción de bienes y servicios, además de que salen con una ideología «reaccionaria» desfavorable a las estructuras empresariales.

Por su parte, Armando Alcántara (2004) señala que, en la actualidad, las presiones para reformar las instituciones de educación superior latinoamericanas, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, provienen más del «exterior» que del «interior» de las instituciones, mientras que a su vez, Rodrigo López (2000) cita cuatro «orientaciones clave» dictadas por el Banco Mundial para la reforma del sector educativo en Latinoamérica. Dichas orientaciones, publicadas en un documento de 1995, titulado «La Educación Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia», son las siguientes.

1. Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
2. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
3. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
4. Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

Salta a la vista las implicaciones negativas que este tipo de políticas tienen para la enseñanza en la universidad pública, no obstante, el mismo Rodrigo López (op. cit.) menciona algunas de ellas: para comenzar, los criterios de calidad tienen como referente principal las exigencias de un mundo productivo que requiere muestras objetivas de los rasgos de desempeño del futuro profesional, lo cual impacta a los contenidos curriculares que, en la lógica de una racionalidad técnico-instrumental, deberán ponderar valores económico-profesionales durante los procesos de formación.

En segundo lugar, de acatar las «recomendaciones» citadas, la composición social y cultural del estudiantado se vería transformada pues, para cumplir los criterios de calidad planteados por el Banco Mundial, es imprescindible una «selectividad general elevada», de modo tal que la única posibilidad de ampliar la franja que podría tener acceso a la enseñanza superior debería provenir de una educación primaria y secundaria de buena calidad.

En tercer lugar, «la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados» arrojados por las universidades públicas ha dado lugar a la implementación de sistemas de evaluación ajenos a las instituciones educativas, pues se considera que la autoevaluación no es suficiente y que es necesario efectuar «evaluaciones externas con la participación de asociaciones profesionales o de un organismo fiscalizador del gobierno» (Ídem).

En adición a los párrafos anteriores, llama la atención el hecho de que, a pesar de la gran diversidad existente entre los pueblos que conforman América Latina, el Banco Mundial propone transformaciones educativas similares para todos ellos, en ignorancia total de las condiciones históricas específicas de cada uno. Pese a lo anterior, Armando Alcántara (2004) señala que, en un número muy considerable de países, se puede observar que los planes gubernamentales, las reformas constitucionales, las actas legislativas, las regulaciones y las recomendaciones, ya están impulsando el acercamiento de las universidades a las demandas del Estado y del mercado.

Esto es sumamente grave porque a las políticas de organismos internacionales dictadas desde el paradigma neoliberal subyace la propuesta de mercantilizar la educación, concepción que concibe a la formación profesional enlazada estrechamente con el mundo del trabajo, lo cual en sí no parece particularmente dañino, sin embargo, debemos tomar en cuenta que, tal como lo señala Rodrigo López (2000):

Reestructurar a la universidad sobre la base de concebirla como espacio estratégico para elevar la productividad y, con ello, subordinar la formación universitaria a parámetros de formación instrumentales, es imponer la regularidad de un funcionamiento sometido a valores que no corresponden a la naturaleza ética de las universidades.

Pese a ello, la globalización está logrando infiltrar a la educación con la racionalidad del capital, lo cual se ha traducido en una mayor dependencia y apertura de las instituciones de educación superior hacia los grupos económicos en lo referente a la toma de decisiones de política educativa, llevando a la integración del profesorado a un mercado regulado exclusivamente por un mercantilismo profesional conforme a estándares internacionales (Rivas G, 2000). Dicho en otras palabras, se está inoculando la idea de que la formación de recursos humanos en medio de la revolución científica y tecnológica es la base para aumentar la productividad en los procesos económicos, para lo cual es

menester que las instituciones educativas se plieguen a estándares específicos de organización y funcionamiento (López, R., 2000).

En este mismo sentido, la educación, ante los imperativos de la globalización, se ha visto obligada a sacrificar muchas de sus potencialidades para circunscribirse a un tipo parcelado de formación humana, a la capacitación, la adquisición de habilidades consustanciales a la producción industrial y, más aún, a la simple adecuación del individuo a su entorno (Cano, 1999).

Rodrigo López (2000) lo expone sucintamente al señalar que el conflicto con políticas como las que sostiene el Banco Mundial es que, al reducir los procesos de formación subordinándolos a las señales que son enviadas por el mercado, reduce también las funciones de las instituciones educativas. De ahí que inclusive la UNESCO, vía el «Documento para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior» de 1995, haya expuesto tres principales tendencias comunes a los sistemas y las instituciones de educación superior a nivel mundial, las cuales, citadas por Armando Alcántara (2004), son las siguientes:

1. Expansión cuantitativa, la cual se ha acompañado, sin embargo, de continuas desigualdades en el acceso, tanto entre los países como entre regiones dentro de los mismos países;
2. Diversificación de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio; y
3. Restricciones financieras producidas por el ajuste estructural y las políticas de estabilización en muchos países en desarrollo.

Sin embargo, el haber hecho los anteriores señalamientos no es obstáculos para que la misma UNESCO exponga sus propias recomendaciones, las cuales, aunque con matices, no están muy alejadas de las hechas por el BM. Según la UNESCO, las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios rectores: *relevancia*, *calidad* e *internacionalización*.

Por *relevancia*, la UNESCO se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, mientras que la *calidad* alude a que el fortalecimiento y evaluación requieren de la participación activa del personal docente y de investigación; finalmente, la *internacionalización* hace referencia al aumento en los intercambios entre universidades de distintos países, el cual supuestamente ha de redundar en un mayor entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento (Ídem).

Retomemos ahora el que tal vez sea el problema más acuciante al que se enfrentan las universidades públicas: la reducción del presupuesto que el Estado les asigna. No se trata de un problema menor, pues de él se derivan diversas consecuencias que afectan negativamente el funcionamiento de las IES. Por ejemplo, como resultado de los recortes presupuestales, con frecuencia el profesorado no está bien capacitado, tiene baja motivación y muy bajo reconocimiento social, lo cual da como resultado que los estudiantes reciban una enseñanza deficiente y que el curriculum no se desarrolle de un modo adecuado (Ibídem).

Los recortes presupuestales a las universidades públicas también han traído como consecuencia un ataque continuo a la inamovilidad de los puestos académicos y, a nivel de las disciplinas, el que estas tengan que probar su valor mediante su contribución a la economía. Asimismo, han generado una gran confianza en las estrategias de ahorro o reducción de costos y en las fuentes privadas de ingresos. Esto ha provocado, entre otras cosas, la desregulación en las condiciones de trabajo, restricciones en la matrícula, crecimiento de instituciones privadas, actividades empresariales del profesorado, ligas con el sector de negocios y aumento o introducción de cuotas a los estudiantes (Ibídem).

Además, a decir de Miguel Berumen (2003), las estadísticas manifiestan que el subsidio para la educación superior no ha sido acorde a las necesidades económicas y sociales del país, y que por ello, las instituciones educativas no pueden atender la demanda real de la población en edad escolar. En

contraposición, este mismo autor señala que el desarrollo y crecimiento económico en los países más desarrollados ha implicado la asignación de mayores recursos a la Educación Superior, de tal forma que se garanticen sus cuadros de profesionales.

Este problema, grave en sí mismo, adquiere mayores proporciones situado en el contexto de la globalización, ya que reduce las expectativas de competencia en la calidad de los profesionistas nacionales frente a los extranjeros (Ídem). Adicionalmente, al impacto económico tenemos que añadirle la afectación ocasionada por la estandarización derivada del uso de tecnologías aplicadas al quehacer educativo, las exigencias de correspondencia entre los objetivos de la educación y los del sector productivo, y la necesidad, en los hechos, de que las IES busquen e implementen alternativas de financiamiento distintas al recurso oficial (Cano, 1999).

Por eso, es evidente que la educación mexicana no sólo adolece de apoyo económico, también carece de planeación estratégica (Rivas, 2000). En esta observación coincide Rodrigo López, quien especifica que la problemática de las universidades no se reduce a la actualización científico–tecnológica del saber que en su seno se transmite, sino además, a cómo se organiza este saber para su enseñanza y, sobre todo, a la naturaleza de los nexos de este saber con el cambiante mundo social y productivo.

Por su parte, José Joaquín Brunner (2002) trae a colación la existencia, al menos en la percepción, de una severa crisis de adaptación del sector educativo a las nuevas condiciones del desarrollo. A decir suyo, los síntomas de esta crisis son variados y se manifiestan de distinta manera en cada país, no obstante, de acuerdo con autoridades, expertos y diversos informes nacionales e internacionales, en común apuntan «hacia claros síntomas de mal funcionamiento en tres dimensiones: escasa *calidad* de los procesos y resultados, reducida *equidad* y abundantes problemas de *eficiencia interna*».

Obviamente, la de Brunner es una observación hecha desde el punto de vista de los parámetros eficientistas del modelo neoliberal, sin embargo, lo cierto es que las escuelas actuales se ven limitadas ante las exigencias del mercado, observándose cada vez más un desfase entre los alumnos egresados y los mercados de trabajo, constituyéndose esto, desde los primeros niveles escolares, en una sensación de fracaso en los sujetos (Rodríguez Rosas, 2002).

De hecho, sabemos que la estructura educativa del nivel profesional, a la fecha no ha dejado de generar profesionistas cesantes, o en el mejor de los casos, que ocupan puestos o cargos ajenos a su respectivos perfiles profesionales, mientras que algunos otros se dedican a otras actividades muy ajenas a su preparación, amén de que los salarios o sueldos que perciben son muy bajos e incluso tienden a deteriorarse más (Berumen, 2003).

Además, tal como lo menciona Silvia Rodríguez Rosas (2002), la nueva realidad social afecta la dinámica de los sistemas educativos y los roles entre los sujetos que los constituyen, de tal manera que se hace recaer en los sistemas educativos la tarea de potenciar los recursos humanos de cada nación y de empujar su desarrollo científico y tecnológico, lo cual coloca a las IES bajo importantes presiones para que aumenten su productividad en cantidad y calidad, disponiendo de los mismos recursos que antes o, incluso, con menos (Alcántara, 2004).

En respuesta a estas presiones, las instituciones educativas se están viendo forzadas a realizar reformas institucionales que incluyan mayor transparencia en su funcionamiento y resultados. Esto implica la realización de evaluaciones, el establecimiento de sistemas de clasificación de instituciones y la creación de organismos de acreditación a la manera de los que existen en Europa y los Estados Unidos (Ídem). Por si esto no fuera suficiente, debemos tener en mente también que con la globalización se ha incrementado el grado de competencia en todos los ámbitos, incluyendo el escolar (García, B., 2002).

Por citar un ejemplo, Miguel Berumen (2003) señala que actualmente existe preferencia por aquellos profesionistas egresados de universidades privadas, o de los que han tenido una formación o postgrado en universidades extranjeras, para que cubran las expectativas o demandas del sector privado en lo que se refiere a cargos y puestos operativos y administrativos. Sin embargo, a decir de José Joaquín Brunner (2002), las universidades privadas concentran su oferta en carreras de alta demanda y bajos costos de producción y, en ocasiones, operan como verdaderas «fábricas de títulos». A pesar de ello, se observa una creciente tendencia a la privatización, lo cual está ampliando la brecha entre la educación pública y privada, ocasionando una creciente separación de las escuelas en función del nivel de ingresos, afectando las bases de la convivencia y de la integración y cohesión social de nuestro país (Delgado, 2003).

Pero la privatización es sólo una parte del problema en lo que se refiere a la competencia con otras instituciones educativas; otra parte la constituye el hecho de que, inserto nuestro país en el proceso del Tratado de Libre Comercio (TLC), se contempla la apertura a las oportunidades para el empleo de profesionistas nacionales y extranjeros, situación que derivará en una fuerte competencia en el mercado laboral calificado, donde los profesionistas nacionales entran en una lucha desigual o desventajosa, ya que su preparación no es acorde a la demanda del nuevo abanico económico, no descartando que se vean desplazados o sustituidos por los egresados de universidades extranjeras o, en el peor de los casos ocupando puestos de segundo o tercer nivel (Berumen, 2003).

Quiero enfatizar que el problema real al que me refiero no es al de la competencia en sí misma, sino al de la competencia en circunstancias desiguales, pues las universidades públicas de nuestro país se están enfrentando a numerosos obstáculos para cumplir con su papel en la sociedad, obstáculos que, en muchos sentidos, son diferentes a los enfrentados por las universidades privadas y mucho más aún de los enfrentados por las universidades de países del llamado «Primer Mundo».

En resumen, tenemos que la educación superior se enfrenta en todas partes a dificultades y desafíos relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y, en el transcurso de los mismos, a una mejor capacitación del personal. Además, las IES se enfrentan al reto que implica la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional (Educación Superior, 2005).

3. Visión prospectiva.

A diferencia de lo expuesto hasta este momento, hay quienes reivindican a la universidad como un proyecto cultural que, sin excluir a la educación superior competitiva, trasciende la enseñanza profesional organizada desde una racionalidad instrumental, sin dejar de lado los rasgos ético-políticos del ciudadano como parte de la modernización de las universidades y atendiendo los cambios que se están produciendo en la ciencia, la tecnología, la economía y la política del mundo moderno (López, R., 2000).

No podemos negar que el panorama se aprecia conflictivo, no obstante, si bien es cierto que la globalización ubica a las IES en una posición difícil, también es cierto que les abre oportunidades inéditas. Un ejemplo de ello tiene que ver con la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al ámbito escolar; sabemos que ésta es aún muy limitada, siendo que puede ofrecer oportunidades muy importantes para garantizar el acceso a la información y la circulación de la misma, y que la utilización de nuevas herramientas complejas puede apoyar los procesos de aprendizaje (Delgado, 2003), lo cual es sumamente importante pues, en palabras de Rodrigo López (2000), «sin duda que una de las tareas que la educación superior tiene es la de formar profesionales de alta competencia, incorporando los nuevos saberes científicos y las innovaciones tecnológicas en cada uno de los campos de conocimiento».

Por otra parte, y de acuerdo con lo dicho por Reyes Tamez Guerra (2004), en la búsqueda de una formación más integral de los estudiantes, estamos atravesando por una etapa de transición, al final de la cual habrá un mayor equilibrio entre la parte informativa y la parte formativa, equilibrio que deberá estar basado en la generación de la capacidad de análisis y razonamiento en los educandos. Lo anterior atañe a la educación en general, pero sobre todo a la educación impartida en las IES, ya que si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas, que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo «endógeno y sostenible» y mucho menos será capaz de acortar la distancia que lo separa de los países más industrializados (Educación Superior, 2005).

Entonces, la duda no se localiza en la importancia de la universidad para los procesos de cambio científico–tecnológico y, como consecuencia, en su impacto en el mundo del trabajo y la economía. Todo ello es imprescindible; más bien, el *quid* de la cuestión se localiza en los grados de autonomía para que desde las instituciones universitarias, obviamente tomando en cuenta los requerimientos del trabajo y del mercado, pero sin subordinar su acción a valores instrumentales como la eficiencia, eficacia y rentabilidad, se produzca y circule el conocimiento (López, R., 2000).

No obstante, la escuela, como institución, es una de las más antiguas, y por ello le resulta sumamente difícil generar cambios en su interior y renovarse (García, B., 2002). De ahí que Jesús Rivas (2000), en una visión catastrófica de la educación pública en las IES, afirme lo siguiente:

Es indudable que nuestra educación continuara en crisis por mucho tiempo y que ésta continuará agudizándose hasta llegar (posiblemente) a colapsar por completo a la educación humanista y sustituirla por una educación técnica y «bancaria» y privatizada, que egrese sujetos solamente con capacidades, destrezas y habilidades que respondan a un determinado mercado laboral. El gran temor del poder económico es

que se libere la conciencia humana y emerjan realmente de las universidades sujetos pensantes, reflexivos y sobre todo, críticos, haciendo con ello realidad el anhelo de Paulo Freire, de liberar al oprimido por medio de una educación verdaderamente humanista.

Por el contrario, coincido con Jorge Guillermo Cano (1999) en su aseercción de que la globalización debiera verse como un proceso en curso, y de muchas maneras firmemente enraizado, pero en modo alguno como una determinación fatal cuyos dictados no hay más que acatar al pie de la letra. En este sentido, el mayor desafío al que se enfrentan nuestras instituciones educativas es al de crear, por encima de la red de intercambios inmateriales y de mercado, redes de conocimiento, de comunicación política, de intercambio y procesamiento de información, de colaboración académica y de cooperación entre universidades y empresas (Brunner, 2002).

Considero que un buen punto de partida es la formulación de interrogantes respecto al papel que está desempeñando la educación en torno a la creación de igualdad de oportunidades para sus egresados, pues es preciso lograr el cambio de nuestro sistema educativo y su amoldamiento a la cruda realidad actual con la esperanza de construir un mundo más justo y equitativo (Delgado, 2003).

Este cambio es necesario, no obstante, siempre deberá tomar en cuenta que, como en el resto del proceso globalizador, las soluciones racionales deberán pasar por un proceso realmente democrático de decisión, apegado a los principios de respeto al individuo frente al nuevo orden globalizado, en respuesta al interés de todos y no sólo del grupo con mayor influencia. Teniendo esto en mente, seremos capaces de aprovechar las oportunidades únicas que se están abriendo ante nosotros vía el proceso de unificación de civilizaciones, el cual puede dar frutos enormes en la comprensión de la naturaleza y la humanidad, a pesar de que la unificación necesaria de los mecanismos de regulación y gobierno planteen retos inéditos (Laredo, 2000).

Así pues, el nuevo papel de la universidad deberá plantearse bajo una estructura axiológica, donde el conocimiento como valor tome en cuenta los ritmos y exigencias de la competitividad, pero siempre teniendo como base la relación intersubjetiva de los sujetos universitarios en la formación racional de hombres y mujeres profesionalmente aptos e intelectualmente autónomos (López, R., 2000). Esto es imprescindible pues, de acuerdo con Armando Alcántara (2004), para el desarrollo socioeconómico de una sociedad moderna, resulta indispensable la existencia de un estrato educado y con habilidades que acarree beneficios a la sociedad en general y no solamente a aquellos que están siendo educados.

No es una tarea fácil, sin embargo, tampoco es imposible. Recordemos que la educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Además, dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de más para que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (Educación Superior, 2005).

Cierro este capítulo con dos citas; la primera de José Joaquín Brunner (2002), quien nos aporta un dato alentador acerca de la resistencia de la institución universitaria a lo largo de la historia de la humanidad:

La historia nos enseña que la universidad es una institución resistente.
Ha sobrevivido a guerras, pestes y conmociones sociales por más de

700 años. Un grupo de investigadores identificó sólo 66 organizaciones que han existido continuamente desde la Reforma protestante del siglo XVI. De ellas, 62 son universidades.

La última cita es una visión prospectiva, que se aventura al año 2025 para echar un vistazo a lo ocurrido a mediano plazo con las IES. La visión, aunque tal vez optimista en exceso (sobre todo si la comparamos con la catastrófica visión con que dimos inicio a este apartado), no lo es tanto, pues parte del hecho de que, en el transcurso de la última década, las universidades y los institutos tecnológicos públicos, así como algunas instituciones particulares, han desplegado una actividad creciente en materia de vinculación con el sector productivo, lo cual les ha permitido incidir en diversas problemáticas y obtener recursos adicionales importantes (Educación Superior, 2005).

Las instituciones de educación superior del país habrán realizado, para el año 2025, una reforma académica estructural que dará lugar a un nuevo enfoque educativo. Este nuevo enfoque brindará atención al desarrollo humano integral de los estudiantes, a la formación en valores que lo dignifican y a la disciplina intelectual cimentada en la apropiación y recreación del conocimiento, a la vez que los informará y habilitará para su desarrollo profesional, los hará sujetos de su propio aprendizaje y los ayudará a relacionarse y a transformar con responsabilidad su realidad.

B. LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN.

A propósito de la subjetividad, una primera aproximación, proporcionada por Manuel de la Herrán Gascón (2000), nos indica que «para cada uno de nosotros, sólo es real nuestra subjetividad, percepción, sensibilidad». Ello explica la dificultad que usualmente tenemos para lograr comprender al otro, pues a tal efecto es necesario que, como intérpretes, seamos capaces de desplazarnos de nuestras propias creencias y otros estados mentales hacia los del agente, para poder ver el mundo y evaluar las circunstancias y situaciones de una manera similar a como lo hace él (Interpretación y subjetividad, 2004).

Sabemos que, a pesar de la existencia de una supuesta realidad objetiva común para todos, existen tantas realidades subjetivas como observadores (Herrán, 2002); por eso, al establecer un contacto empático con los demás, como intérpretes, intentamos ver el mundo a través de los ojos del agente, aunque en sentido estricto no salgamos de nuestros propios estados mentales para imaginar los del otro, sino que más bien ampliamos nuestro sistema de creencias y estados mentales para dejar un espacio a los suyos, estrategia que, al proporcionarnos respuestas de por qué el hizo lo que hizo o por qué tiene los estados mentales que tiene, nos permite comprenderlo. Ciertamente, dicha tarea no es nada sencilla, sin embargo, el esfuerzo invertido en ella bien merece la pena si tomamos en cuenta que ello puede agudizar nuestra habilidad empática, abriéndonos la puerta a circunstancias inéditas, más difíciles e interesantes (Interpretación y subjetividad, 2004).

Parto de las afirmaciones anteriores para enfatizar algunos de los argumentos a favor de la inclusión, en un reporte como este (que aborda una de las relaciones interpersonales establecidas en un ámbito intrínsecamente social como lo es el escolar), del estudio de la subjetividad, de las representaciones mentales de los sujetos implicados en la socialidad, y de la manera en que dichas representaciones influyen en las conductas observables de los mismos. Sin

embargo, quiero mencionar también que no obstante la importancia de un término como lo es de la «subjetividad», éste, al igual que muchos otros términos de uso frecuente, a pesar de ser utilizado ampliamente, carece de una definición precisa, tal como lo demuestra una somera revisión a diccionarios en general y a diccionarios especializados de distintas disciplinas en particular (Ginsberg, 1988). Por ello, en el presente apartado partiré de la concepción desarrollada desde la Psicología Social. En particular, basaré mis observaciones acerca de la subjetividad y su vinculación con el proceso enseñanza–educación en los conceptos desarrollados por Enrique Pichón–Rivière.

1. Definición de subjetividad en Enrique Pichón–Rivière.

Para comenzar, debo aludir al carácter único que Pichón–Rivière otorga a la subjetividad, es decir, al hecho de que este autor, rompiendo esquemas, parte de una noción de subjetividad que tiene como basamento lo que se ha dado en llamar una «lógica inconsistente». El calificativo «inconsistente» obedece a que, al contrario de la lógica común, ésta incluye la paradoja y la antinomia, de acuerdo con lo cual se concibe a la subjetividad como un sistema abierto e inacabado, que no es un Todo, pero que al mismo tiempo es un Todo, un uno que se constituye en una unidad de lo múltiple, en un campo complejo, antinómico, con múltiples contradicciones que no se resuelven ni se sintetizan. Asimismo, la subjetividad pichoniana es producida en condiciones no externas o internas, sino de «*extimidad*»; es decir, es una estructura, pero no es una estructura: «es un haciéndose, un estructurándose. Es una estructura que cambia, pero al mismo tiempo sigue siendo la misma» (Adamson, 1999).

Este carácter único de la subjetividad se debe a que es conceptualizada como un sistema abierto al mundo y, por lo tanto, en permanente estructuración. En palabras de Gladys Adamson (op. cit.), «es una Gestalt–Gestaltung» que no constituye una estructura cerrada sino que su única posibilidad es estructurarse con el mundo. Obviamente, el carácter abierto de la subjetividad da lugar a que

Enrique Pichón–Rivière conciba al sujeto en una doble dialéctica: intra e intersistémica, ya que si bien la subjetividad no es exclusivamente una interioridad, el sujeto tampoco vale solamente por su exterioridad.

Evidentemente, al hablar de exterioridad, estamos haciendo referencia al carácter intrínsecamente social de la subjetividad, pues, tal como lo menciona Ginsberg (1998), no existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene, ya que la subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad objetivizada, ya sea en los productos de la cultura, en las formas de intercambio, o en las relaciones sociales concretas que la sostienen, pero también en las significaciones y los sentidos que organizan la producción cultural.

Sintetizando, la subjetividad debe ser planteada como una estructura en permanente cambio. Por ello, es preciso concebirla como un sistema abierto, singular en cada sujeto y dispuesto a ser modificado respecto a las diferentes relaciones que establece el sujeto en sus diferentes campos. De ahí su naturaleza social, y de ahí también la observación de Jairo Gallo Acosta (2005) respecto a que en la subjetividad no tiene cabida la oposición entre lo individual y lo social, ya que la naturaleza del fenómeno subjetivo no es externa ni interna, sino que se da simultáneamente en ambos niveles, aunque atravesada por la historia diferente de cada uno de los sujetos implicados.

En consecuencia, la subjetividad individual y las posiciones guardadas por cada sujeto están siempre conectadas de forma directa con su historia, la que aparece constituida en configuraciones diferentes de sentido y significación (González Rey, 2000). Por ello es que la empatía puede definirse como la negación de la pura subjetividad, es decir, la capacidad de salirse de sí mismo para imaginar las vivencias del otro (Interpretación y subjetividad, 2004).

Ahora bien, líneas atrás mencioné que la subjetividad, tal como es concebida por Enrique Pichón–Rivière, es de naturaleza eminentemente social. A este respecto,

Gladys Adamson (1999) añade que esto se debe a que en la vida anímica del individuo, el otro siempre cuenta con total regularidad, ya sea como modelo, como objeto, como auxiliar o como enemigo, por lo que esta misma autora no duda en afirmar que «no hay nada en el sujeto que no implique la presencia de otro social, culturizado», aserción que hace evidente que Pichón–Rivière ubica a la constitución de la subjetividad en una dimensión interaccional simbólica.

De nueva cuenta, nos encontramos aquí con un planteamiento valioso y revelador, sobre todo en los terrenos de la Psicología, que, de acuerdo con George Mead (1982), a lo largo de su historia ha mostrado una tendencia a encarar a la persona como si fuese un elemento más o menos aislado e independiente, como una especie de entidad de la que se podría concebir que existiese por sí misma. No obstante, la persona es esencialmente una estructura social que surge en la experiencia social, y sólo una vez que ha surgido es capaz de proporcionarse a sí misma sus experiencias sociales. De acuerdo con lo anterior, si bien es posible concebir a una persona absolutamente solitaria, es inverosímil concebir a una persona fuera de la experiencia social.

Adicionalmente, la naturaleza social de la subjetividad implica que el sujeto piensa, siente y hace transformadoramente a su contexto, condición activa y transformadora que da lugar a que la reproducción que el ser humano lleva a cabo de la estructura social que lo produjo nunca sea textual, pues siempre se reproduce aunque sea con mínimas transformaciones. Así, el hombre, por su condición primordial de «ser de necesidades», se constituye en su subjetividad, en su dimensión psíquica y social, en y por una actividad transformadora de sí y de la realidad (Pampliega, 2001).

En consecuencia, la subjetividad es, al mismo tiempo, singular y emergente de las tramas vinculares que trascienden al sujeto y con las que guarda una relación de productor y producido (Adamson, 1999), ya que, en tanto configurado y determinado en y por una red de relaciones, es un «sujeto producido», que emerge de procesos sociales, institucionales y vinculares (Pampliega, 2001). Pero

¿cómo es que tiene lugar el surgimiento del sujeto como tal? La clave de la respuesta a esta pregunta se encuentra en un concepto desarrollado por el mismo Pichón–Rivière: el ECRO.

El proceso de socialización es concebido por Pichón–Rivière como un largo proceso de aprendizaje que da lugar a la conformación, en cada subjetividad, de un esquema referencial al que denomina Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, o de manera más sencilla, ECRO (Pichón–Rivière, 1985). Este ECRO o «aparato para pensar la realidad», da cuenta de una estructura subjetiva que, producto de la socialización, va a determinar la reproducción inconsciente que el sujeto lleva a cabo de las relaciones sociales que lo han conformado (Adamson, 1999).

A decir del propio Pichón–Rivière (cit. en Adamson, op. cit.) «el esquema referencial es el conjunto de conocimientos, de actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo». Dicho de otra manera, el esquema referencial es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa; es el resultado dinámico de la cristalización, organizada y estructurada en la personalidad, de un gran conjunto de experiencias que reflejan una cierta estructura del mundo externo, conjunto según el cual el sujeto piensa y actúa sobre el mundo (Bleger, 1977).

La conformación del ECRO tiene lugar a partir de un largo proceso a través del cual el individuo se identifica con algunos rasgos de las estructuras vinculares en las cuales está inmerso. Con base en estas identificaciones, el sujeto construye un conjunto de conceptualizaciones que le otorgan cierta estabilidad y le dotan de una manera específica (siempre cambiante) de concebir al mundo (Alonso, 2002). Por eso es que todo esquema referencial es inevitablemente propio de una cultura en un momento histórico–social determinado, de tal manera que somos siempre emisarios y emergentes de la sociedad que nos vio nacer, ya que todo esquema referencial es a la vez producción grupal y producción individual, que se construye

a través de los vínculos humanos y logra a su vez que nos constituyamos en subjetividades, a través de las cuales reproducimos y transformamos a la sociedad en que vivimos.

Consecuentemente, el ECRO se caracteriza por su condición activa y transformadora, que posibilita el que la reproducción que el ser humano lleva a cabo de la estructura social que lo produjo nunca sea textual, sino que siempre se reproduzca, aunque sea con mínimas transformaciones (ídem). Por lo tanto, el sujeto del ECRO pichoniano es un sujeto concebido desde su verticalidad, pero «descentrado en el vínculo, que habla mas allá de sí y produce socialmente», pero siempre con un otro imprescindible (Adamson, 1999).

Por lo tanto, podemos concebir al esquema referencial como una especie de integración unitaria del mundo y del cuerpo que, a decir de José Bleger (1977), también desempeña la función de controlar las tensiones emergentes entre el sujeto y el mundo, impidiendo la irrupción traumática de situaciones o hechos nuevos. Para que ello sea posible, así como necesitamos un esquema referencial (un sistema de ideas que guíen nuestra acción en el mundo), necesitamos que este sistema de ideas, este *aparato para pensar*, opere también como un sistema abierto que permita su modificación, en una interrelación dialéctica mutuamente transformante con el medio que posibilite la ratificación o rectificación del marco referencial subjetivo (Adamson, 1999). A tal efecto, el esquema referencial debe mantenerse flexible frente a los cambios del contexto, lo cual convierte a la subjetividad individual en una subjetividad moderna y con una mayor tolerancia a la incertidumbre (Gallo, 2005).

Por el contrario, si no hay un esquema referencial adecuado, con la suficiente apertura y flexibilidad, los fenómenos no son percibidos (Bleger, 1977) o, tal como lo señala Héctor Alonso Ruiz (2002), el mundo que emergería ante nuestros ojos sería desmesurado, inabarcable y caótico. Por ello, para que tenga lugar la conformación de un esquema referencial óptimo, es imprescindible que el sujeto se mantenga en contacto y en interjuego con el objeto de indagación, no

tratándose de obtener una modificación del esquema referencial en un sentido o modalidad prefijada, ni tampoco de lograr un esquema referencial ya completo o estructurado (Bleger, 1997).

2. Los procesos de subjetivación en el contexto global.

Decía en el capítulo anterior que, al contrario de la idea más difundida acerca del proceso de la globalización, ésta no designa únicamente la mundialización de los intercambios económicos, sino que nos impone también una concepción de la vida social que, en muchas maneras, es nueva para nosotros, y por eso mismo nos implica retos inéditos.

En efecto, a decir de Alain Touraine (1988), hasta hace no mucho tiempo imperaba una fuerte integración de todos los elementos de la vida social, mientras que actualmente nos encontramos ante el derrumbe y la destrucción de las mediaciones sociales y políticas que anteriormente unían a la economía y la cultura. Ante este panorama, tiene lugar una paulatina disolución de la cultura que caracteriza a cada sociedad y con ello, también una disolución de los elementos que identificaban a cada sujeto con su grupo (García, B., 2002).

La época de la modernización se caracterizó por la disociación de la dualidad de la producción racionalizada y la libertad interior del Sujeto humano a través de la idea de las sociedades nacionales. Ahora, en la era de la desmodernización, nos encontramos ante la ruptura de los vínculos que unían a la libertad personal y la eficacia colectiva, surgiendo ante nuestros ojos la visión de una descomposición generalizada de las ciudades. Esto a pesar de que la idea misma de ciudad fue durante mucho tiempo indisociable de la de ciudadanía y división del trabajo, de tal modo que las ciudades eran vistas como lugares de producción, de intercambios y de socialización, constituyéndose, en una acepción sumamente amplia, en el nombre concreto de la sociedad, a tal grado que la esperanza de que en las ciudades las esferas pública y privada podrían coexistir en mutuo respeto era ampliamente difundida (Touraine, 1988).

En nuestros días, nos enfrentamos a la paradoja de que, en el momento en que la economía se mundializa y es transformada de manera acelerada por las nuevas tecnologías, la personalidad de los individuos deja de proyectarse hacia el futuro para apoyarse en el pasado o en un deseo a-histórico, pues el sistema y el actor ya no se encuentran en reciprocidad de perspectivas sino en oposición directa (Ídem). Tal paradoja tiene lugar debido a que el proceso creciente de acumulación y concentración de poder y riqueza no tiene su origen ni su razón de ser en la tecnología ni en la cualidad de las fuerzas productivas, sino en la generación y el despliegue de ciertas relaciones de producción específicas (Pampliega, 2001).

En este escenario, el mundo, desgarrado y desorientado, dividido entre dos universos sin comunicación mutua, se ve transformado en un campo social en donde los actores continúan entablando relaciones de conflicto o cooperación, pero ya no lo hacen recurriendo a un principio ordenador superior (la ley de Dios, del pueblo o de la razón), sino con base en las exigencias de los individuos, que no soportan estar divididos respecto a sí mismos o sometidos a la doble dependencia de lo social y lo privado (Touraine, 1988).

Pero no obstante lo difícil que resulta actualmente para el individuo la construcción de una subjetividad, ahora, más que nunca, dicha tarea resulta sumamente importante, ya que los individuos, como tales, no procuran reconstituirse, reencontrar su unidad y ser conscientes de ello, sino que dicha reconstrucción requiere de que el individuo se reconozca y se afirme como Sujeto, como creador de sentido y de cambio, como instaurador de relaciones sociales e instituciones políticas. Por ello, Alain Touraine (op. cit.) señala que:

No es el individuo el que vuelve a coser una a otra las dos mitades separadas de su experiencia, pero es en él, a partir de él, que se manifiesta el Sujeto que ya no puede, como en el pasado, iluminar desde lo alto, con una luz sobrenatural, el campo social.

Sin embargo, tal como lo señala el mismo Touraine (op. cit.), a la cultura global de hoy ya no le corresponde ningún tipo humano específico, ninguna figura emblemática, pues la destrucción de las mediaciones sociales ha puesto frente a frente la globalización del campo cultural y la multiplicidad insuperable de los actores sociales. Por ende, y en concordancia con lo señalado por Ana Pampliega de Quiroga (2006), hoy es necesario trabajar y trabajarse respecto a la diversidad y su aceptación, porque hoy, desde las representaciones sociales— y por la hegemonía del mercado y sus leyes como institución social— se redefine el registro del otro, el que aparece muchas veces como rival a excluir o destruir.

El sujeto actual percibe cómo, en él mismo y a su alrededor, se disocian, por un lado, el universo de las técnicas, los mercados, los signos, los flujos, en los que él está sumergido, y, por el otro, el universo interior al que cada vez con más frecuencia llama el de su identidad. Lo anterior implica un cambio diametral al interior de las sociedades, ya que hace relativamente poco tiempo vivíamos en la era de la modernidad, cuya afirmación más fuerte era que los sujetos son lo que hacen, mientras que en nuestros días, la vivencia más intensa que experimentamos es que ya no es así, sino que somos cada vez más ajenos a las conductas que nos hacen representar los aparatos económicos, políticos o culturales que organizan nuestra experiencia (Touraine, 1988).

Así pues, la característica de la modernidad es el cambio y con ello la inevitable modificación del marco referencial con el cual el sujeto percibe su realidad, pues recordemos que E. Pichón–Rivière no concibe ningún sistema como cerrado y producido «para siempre», ya que todos los sistemas, el sujeto, los grupos, las instituciones, los marcos teóricos, su ECRO, están abiertos a la producción de las innovaciones a las cuales inexorablemente nos va a someter la sociedad desde su condición de modernidad (Alonso, 2002).

Este aspecto de la postmodernidad se torna aún más conflictivo en el caso de los jóvenes debido a que, tal como lo menciona Alain Touraine (1988), las encuestas sobre la juventud muestran que, al margen de los medios cada vez más

restringidos en que la familia prepara a la nueva generación para el ejercicio de responsabilidades y la autonomía personal, la formación de los jóvenes es más y más caótica dentro de un grupo primario, ya que tienen todo tipo de experiencias que no se integran entre sí, que se suceden o se yuxtaponen como si cada individuo estuviera habitado por varios personajes. En consecuencia, los jóvenes de nuestros días viven varios tiempos: el de la escuela, el del grupo de pares o el de la sexualidad, todos ellos en ausencia, la mayor parte de las veces, de un principio integrador de las diferentes experiencias.

En suma, el resquebrajamiento de las relaciones sociales se ha vuelto ineludible y es traspasado al individuo, quien ve fragmentada su identidad al no identificarse con la escuela, con sus pares o con su familia tal como éstos son (García B., 2002). Por ende, contribuir al buen funcionamiento de la sociedad siendo buen ciudadano, buen trabajador, buen padre, madre, hijo o hija, ya no es una norma suficiente y ni siquiera aceptable de moralidad (Touraine, 1988). Ante esto, el individuo se ve orillado a buscar satisfacer sus deseos de adaptación social a través de la búsqueda de habilidades operativas que le permitan competir en el mundo globalizado (García, B., 2002), en obediencia al modelo del hombre económico impuesto por la sociedad capitalista, el cual debe ser pragmático, utilitario, infalible y vencedor, rico, bello, deportivo, arrogante, dominador y seguro de sí mismo (Adamson, 1999).

Consecuentemente, los cambios en la cultura actual han creado un nuevo contexto, en donde los individuos han tenido que enfrentarse a nuevas maneras de vincularse socialmente con los demás. Esto ha traído diversas transformaciones a nivel subjetivo, sobre todo en la manera en que los individuos establecen lazos entre sí, creando nuevos agrupamientos sociales en donde impera el individualismo extremo vía la presencia constante de la exclusión y la marginalidad. Un ejemplo de esto, a decir de Jairo Gallo Acosta (2005), es la Internet, creada bajo el supuesto de tratar de relacionarnos en una aldea global, sin barreras geográficas o físicas, posibilitándonos el acercamiento a cualquier persona que tenga acceso a la red, hasta el punto de poder tener una relación

sentimental, afectiva o sexual con ella sin necesidad de establecer contacto físico. No obstante, el establecimiento de dichas relaciones virtuales no es más que un signo de la paulatina desaparición de lo corporal, que tiene el efecto de hacer parecer como real algo que no lo es.

Por otra parte, el hecho de que la cultura global se esté separando de las instituciones sociales está ocasionando que éstas se conviertan en meros instrumentos de gestión, lo cual, a su vez, da lugar a que el actor deje de ser social para volcarse sobre sí mismo y optar por definirse no por lo que hace como miembro de la sociedad a la que pertenece, sino por lo que él es en sí, tarea que se ve facilitada por la principal amenaza que hoy en día se cierne sobre el sujeto: la cultura de masas. A través de ésta, el individuo escapa de toda referencia a sí mismo, transformándose en un ser de deseo que rompe con todo principio de realidad para abocarse a la búsqueda de una liberación pulsional o, dicho de otra manera, impersonal (Touraine, 1988).

El nuevo orden mundial, al definirse en las actuales relaciones de poder como «único mundo posible», plantea al sujeto un mensaje unívoco y contundente de acatamiento, suprimiendo la posibilidad de cualquier otra alternativa. Por lo tanto, se trata de un camino adaptacionista, ya que intenta una respuesta «adecuada» de rendimiento social y laboral en el plano fáctico. Sin embargo, esta adaptación no tiene como base una fortaleza del yo que permita al individuo establecer una relación crítica con el universo de experiencia, pues requiere sometimiento de su parte. Se trata, entonces, de una conducta de sobreadaptación que implica la construcción de un falso yo, de una falsa identidad, de una subjetividad fragmentada. Como consecuencia, el sujeto se escinde, se desconoce en sus propias necesidades, sentimientos, historia y relaciones, jerarquizando sólo aquella que lo somete, en tanto supone que le otorga significatividad y existencia (Pampliega, 2001).

Esta imagen débil del sujeto se opone a la de un individuo capaz de establecer relaciones racionales libres y a la del miembro de una colectividad (Estado

nacional, ciudad, grupo religioso, étnico, lingüístico, etc.) que se siente responsable del bien común y del sostén de los principios morales e institucionales sobre los que descansa la comunidad. Anteriormente, el espíritu comunitario se definía con base en la ciudadanía, suponiendo la participación de todos en la vida social y, por lo tanto, en unos valores comunes; no obstante, eso ha cambiado debido a la autonomía creciente adquirida por la vida económica, que ha aislado a los individuos mezclando grupos e individuos de culturas diferentes y dando una importancia cada vez mayor a las relaciones de poder y dependencia, extendiendo las zonas de marginalidad y autonomía (Touraine, 1988).

Pero no obstante la obscuridad de este panorama, no todo es catastrófico en lo que respecta a los procesos de subjetivación que se están dando en nuestros días. A este respecto, debemos recordar que desde los años 60, Pichón–Rivière planteaba que, en efecto, debemos pensar a sociedad como estructura en permanente cambio, tendiente a la fragmentación de las relaciones sociales, sin embargo, también señalaba que es necesario pensar en una subjetividad inherentemente moderna, basada en un esquema referencial cuya apertura posibilita su propia modificación y nos abre las puertas al establecimiento de una interrelación dialéctica mutuamente transformante con el medio (Alonso, 2002).

Es sabido que el individuo de las sociedades hipermodernas está constantemente sometido a las fuerzas centrífugas del mercado y de la comunidad, y que la oposición de éstas conduce con frecuencia al desgarramiento del individuo y su conversión en un consumidor o un creyente. No obstante, gracias a la flexibilidad del ECRO, siempre habrá lugar para la manifestación del sujeto y, con ello, para la resistencia a ese desgarramiento a través del deseo de individualidad, es decir, del reconocimiento de sí en cada conducta y relación social (Touraine, 1988).

Por ello, Alain Touraine (cit. en González Rey, 2000) nos presenta la idea de un sujeto subjetivado, de un sujeto que no está «sujetado» de forma absoluta, sino que tiene una capacidad generadora de subjetividad que le permite asumir posiciones emancipatorias frente a los órdenes exteriores de cualquier tipo, que

pretenden negarlo y manipularlo. Por ende, el sujeto, en cualquier sociedad y cultura, representa una fuerza de liberación, ya que su definición sólo puede ser negativa y adquiere un contenido únicamente a través del reconocimiento del Otro como Sujeto y de la adhesión a unas reglas jurídicas y políticas de respeto por sí mismo y por el otro como Sujetos (Touraine, 1988).

Por lo tanto, la representación del sujeto como persona intencional, consciente, emocional, interactiva y presente, lo coloca en una procesualidad que nunca agota su capacidad de ruptura y opción frente a las instancias subjetivas que lo constituyen en el complejo interjuego de la subjetividad social e individual. El sujeto no está determinado por procesos externos a él/ella, sino que representa un momento del propio curso de su desarrollo, de tal manera que su expresión está en tensión permanente con los procesos sociales que lo niegan o ignoran, frente a los cuales se sitúa crítica y productivamente (González Rey, 2000).

3. La subjetividad en el proceso enseñanza–aprendizaje.

Para Enrique Pichón–Rivière, dado que el enseñar y el aprender forman parte de un acontecer contradictorio, pero a la vez solidario y unitario, los visualizó como aspectos de un movimiento que constituye una unidad al que él denominó con el neologismo de «enseñaje» (Bleger, 1977). A su vez, para este pensador, al igual que para Paulo Freire, ya que enseñar es impulsar la reflexión, promover la interrogación y el pensamiento, el aprender es entendido como una relación dialéctica, de mutua transformación entre el hombre y el mundo (Pampliega, 2006).

Tal conceptualización del proceso enseñanza–aprendizaje está intrínsecamente relacionada con la subjetividad de los individuos, por lo que ambos autores enfatizan, cada uno por su parte y a su propio modo, la importancia de no soslayar el importante papel desempeñado por la subjetividad al interior de la institución educativa, lo cual resulta sumamente importante y hasta cierto punto innovador, ya que tal como lo señala José Bleger (1977) «es una verdad de perogrullo que no

hay aprendizaje sin la intervención del ser humano, pero en los hechos se ha procedido ignorando tal cosa».

Como argumento a favor de tomar en cuenta la intervención de lo subjetivo en el contexto escolar, el mismo José Bleger (op. cit.) advierte que los conflictos de orden institucional trascienden, en forma implícita, y aparecen como distorsiones de la enseñanza misma, ya que los conflictos no explicitados ni resueltos en el nivel de la organización institucional, se canalizan en los niveles inferiores, de tal manera que el estudiante resulta una especie de recipiente en el que aquellos vienen a caer o hacer impacto.

Adicionalmente, Manuel de la Herrán Gascón (2002) nos proporciona un argumento más al ironizar respecto a las pretensiones objetivistas que pretenden observar una realidad tratando de minimizar el punto de vista del individuo con la finalidad de evitar opiniones y prejuicios que puedan afectar y modificar la realidad objetiva. A decir de este autor, tales pretensiones, al evitar toda alusión a los intereses del observador para evitar juzgar al otro, son lo «más parecido a observar sin tener un punto de vista».

Así pues, y dado lo mencionado en el apartado anterior en referencia al difícil contexto global en que están teniendo lugar los actuales procesos de subjetivación, hoy, más que nunca antes, resulta necesario reincorporar al ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado en nombre de una pretendida objetividad (Bleger, 1977), aunque a decir verdad, la tarea en realidad consiste en potenciar el rol desempeñado por la subjetividad en el proceso enseñanza–aprendizaje, pues de hecho, la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo subyace siempre al proceso de aprendizaje (Pampliega, 2006), manifestándose constantemente en las respuestas de los sujetos en interacción, que de cuando en cuando actúan de acuerdo a registros que no tienen que ver directamente con los contenidos del aprendizaje, ni con el conocimiento institucionalizado por la educación, ni con la lógica de las disciplinas, sino con la subjetividad (Toledo, 1985).

Efectivamente, con cierta frecuencia, la subjetividad desplaza a los alumnos del lugar de los contenidos y los hace responder en un registro subjetivo, dando lugar a lo inesperado e imprevisible (Ídem). A esta situación, Enrique Pichón–Rivière la denominó *emergente*, es decir, una cualidad nueva que surge en un campo de indagación y le da forma. En el proceso de enseñanza, un emergente es un signo del proceso mismo, un indicador de los movimientos, de las alternativas y de los cambios cualitativos que están teniendo lugar en ese momento (Pampliega, 2006).

No obstante, para que el enseñaje se dé de manera óptima (para que haya un aprendizaje significativo), debe otorgar a los individuos la posibilidad de una permanente revisión de sus esquemas referenciales en función de las experiencias de cada situación, tanto dentro del grupo como fuera de él. Es decir, se trata de aprender a mantener un esquema referencial plástico y no estereotipado, como un instrumento que se va continuamente rectificando, creando, modificando y perfeccionando (Bleger, 1997). De ahí que, en el fondo, el aprender esté íntimamente relacionado con la crisis, con la conmoción, pues el aprender, al requerir una modificación de la subjetividad individual, implica casi siempre algún nivel de crisis subjetiva (Pampliega, 2006).

De hecho, estas crisis no sólo constituyen un acontecer esperable del proceso de enseñaje, sino que inclusive son deseables. En este punto, cobra especial relevancia el rol del grupo como detonador de conmociones subjetivas al involucrar a diversos sujetos que tienen un mismo objetivo, pero que pueden poseer también puntos de vista no sólo diferentes, sino inclusive antagónicos. De ahí que José Bleger (1977) señale que «lo óptimo del grupo operativo se da cuando existe una máxima heterogeneidad de los integrantes con una máxima homogeneidad de la tarea».

Obviamente, la absolutización de la homogeneidad, que en nuestros días está teniendo lugar en el sistema educativo, además de ir en contra de la heterogeneidad propia de cualquier grupo, actúa en detrimento del proceso de enseñanza–aprendizaje al excluir el disenso y la confrontación. No obstante,

tal vez lo más grave de esta eliminación de las diferencias sea el hecho de que, subrepticamente, favorece la instauración de un currículum oculto que facilita el establecimiento de ciertas formas de relaciones de poder que arrojan, como producto final, egresados pasivos que las reproducen en otros contextos (Pampliega, 2006).

Ahora bien, volviendo al tema de la inclusión de la subjetividad al ámbito escolar, es un hecho que al analizar al sujeto concreto del aprendizaje en la escuela, no estamos sólo frente a las operaciones intelectuales implicadas en este proceso, ni tampoco únicamente frente a las relaciones de comunicación que caracterizan el momento actual del sujeto en el salón de clases, sino que estamos frente a un sujeto que, por diferentes vías, está enfrentando los sentidos subjetivos que caracterizan su experiencia individual, dentro de los cuales se especifican las dimensiones de sentido socialmente producidas, que se manifiestan en formas únicas de acuerdo con las historias individuales y de acuerdo con otros sentidos que, aunque diferentes, generados en otras esferas de la vida, son esenciales en la emocionalidad que este sujeto va a generar (González Rey, 2000).

Las implicaciones de lo anterior son vastas, pero tal vez la más trascendente de ellas sea la necesidad de una modificación substancial al sistema educativo, de modo tal que pasemos de una educación sistematizada a otra que respete y tolere el carácter asistemático de la producción colectiva. Cabe mencionar que Pichón-Rivière y Paulo Freire no están en contra de la enseñanza sistematizada; en realidad, su propuesta consiste en incorporar al proceso de aprendizaje lo asistemático sin negar la posibilidad de sistematizarlo en otro momento, pero siempre en respeto de los ritmos, tiempos y caminos personales del proceso de conocimiento (Pampliega, 2006).

En suma, de lo que se trata es de que la educación se base en el sujeto, en formar y fortalecer la libertad del estudiante, para lo cual, a decir de Alain Touraine (cit. en García, B., 2002), resulta necesario tomar en cuenta la historia familiar y cultural de los sujetos. Por lo tanto, en lugar de partir de lo general a lo particular, deben

tomarse en cuenta los deseos de los particulares, la demanda establecida para tener los elementos para participar en el mundo técnico y mercantil. Que el objetivo de la educación no parta de lo que necesita la sociedad, sino de las necesidades de los individuos.

Para ello, resulta sumamente importante trabajar la dialéctica entre educador y educando, pues, de acuerdo con Paulo Freire y Pichón–Rivière, se trata de un interjuego en el que hay diferencia y a veces oposición, de una interrelación en la que uno no puede ser pensado sin existir el otro, por lo que cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro, desplegar esa alternancia en el enseñar y el aprender. No debemos perder de vista que enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña y viceversa, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza (Bleger, 1997).

Cabe mencionar que, para Paulo Freire, es una negación obvia que el saber del docente es distinto del saber del alumno, pues si bien todos poseemos saberes valiosos e importantes, y todos tenemos algo que aportar y enseñar; hay saberes específicos del docente, distintos del saber del alumno. Más bien, Freire sostiene que si bien el docente no tiene nada a imponer, eso no significa que no tenga nada a proponer. A su vez, Pichón–Rivière plantea para el profesor el rol de «copensar», aludiendo a la actitud y tarea de «aquél que piensa con otro». Desde ese co–pensar, el profesor está significando positivamente la actitud protagónica del estudiante, no obstante, el enseñaje no lo exime de orientar la información y la búsqueda a partir de los signos del aprender (Pampliega, 2006).

Como es obvio, implementar la propuesta de estos autores no es una tarea fácil, pues trastoca las relaciones de poder de la institución escolar y, como bien sabemos, los modelos internos de poder son muy fuertes y han sido aprendidos en la familia, reforzados en la institución escolar, y permanentemente sostenidos

en distintos escenarios de experiencia. Por ello, cuando se buscan modalidades protagónicas de aprendizaje y el sujeto tiene que transitar de la dependencia a una desconocida autonomía, esto le exige una redefinición subjetiva, lo que también se le impone a quien tiene que acompañarlo en la tarea, labor complicada, pero necesaria para la redefinición de los modelos vinculares de la relación de conocimiento (Ídem).

Los beneficios de implementar el modelo de la escuela del sujeto son amplios y diversos: por una parte, al ubicar al sujeto como eje que estructura la enseñanza, se coloca al maestro en un lugar en el cual su tarea fundamental no es la de llenar a los estudiantes de conocimientos mediante la explicación de los mismos, o hacerlos que acumulen la mayor cantidad de información posible a partir de la memorización, porque esto no sólo no da cabida al sujeto, ni siquiera produce aprendizajes formales. Por el contrario, permitir que el estudiante elija, contribuye a desarrollar una enseñanza que, al no reducirse a un juego mecánico, puede dar cabida a la diferencia, a las distintas elecciones en las que se despliegan los múltiples saberes de los estudiantes, las diversas versiones que pueden construir a partir de sus saberes y conocimientos, las diferentes formas de expresarlos, los distintos significados que para ellos tienen las palabras, las imágenes, preocupaciones, diversiones, ocupaciones y producciones, los diferentes caminos que puede seguir un estudiante para interrogarse y responder a sus preguntas y preocupaciones (Toledo, 1985).

Es imperativo entonces trabajar sobre la identidad docente de tal modo que se despliegue para los profesores la posibilidad real de aprender del otro y con el otro, de problematizarse y desarrollar una escucha que sirva de fundamento a la dialogicidad. Por consiguiente, el docente debe actualizarse permanentemente en relación a los contenidos académicos, así como movilizar sus saberes a través de la práctica continua, del estudio y de la relación con otros que interrogan y se interrogan: los alumnos, pues, tal como lo advierte Ana Pampliega de Quiroga (2006): «En una relación de aprendizaje ¿Quién promueve el pensamiento, el interrogarse? El alumno,

quien desde la pregunta, la duda, aun la dificultad, moviliza el aprendizaje del docente —si éste es sensible al acontecer de la persona que tiene delante».

Por otra parte, me referí líneas atrás al hecho de que la oposición entre la vida pública racionalizada y la vida privada tradicional, particularista, se ha vuelto insostenible, pues la vida privada sufre la invasión de la cultura de masas. Cabe mencionar aquí que las instituciones públicas (incluida la institución educativa) hoy en día son arrastradas por una oleada de demandas que ya no se orientan hacia la creación de un orden racional (Touraine, 1988). En este sentido, la educación, a través de su individualización, tiene mucho qué hacer, pues en el fondo significa que no exista más la separación entre la esfera privada y la vida política, entre la familia y la escuela (García, B., 2002).

Asimismo, recuperar al sujeto perdido de la institución escolar, ya sea maestro o alumno, significa recuperar la palabra, el derecho a pensar y a tener un espacio propio que no se agota en los deberes impuestos (González Rey, 2000). Dar lugar a la subjetividad es importante porque amplía y enriquece un mismo hecho con diferentes versiones, pero también porque significa aceptar el error como parte de la enseñanza y de la construcción intelectual, en lugar de pretender eliminarlo a toda costa (Toledo, 1985).

Una educación así orientada, que dé cabida a la elección y, por lo tanto, a la diferencia, significa dar lugar también al sujeto y a la intervención: a la creación (Ídem), ya que, lejos de circunscribirse al mero aprendizaje en el sentido limitado de recoger información explicitada, incorpora al proceso enseñanza–aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer, logrando, vía la incorporación sistemática del ser humano total, «el más alto grado de eficiencia» en la tarea educativa (Bleger, 1997).

C. RELACIÓN PROFESOR–ALUMNO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El objetivo externo del quehacer educativo, y lo que le da sentido al mismo, es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida —actual y futura— de los estudiantes, y de esta manera, a la calidad de los procesos de desarrollo de la sociedad (Schmelkes, 1996). Por eso, cobra especial relevancia el estudio del proceso enseñanza–aprendizaje, incluyendo, por supuesto, la investigación de todo lo que acontece durante dicho proceso, sea cual fuere la vinculación (directa o indirecta) que con él guarda.

1. Factores involucrados en el rendimiento académico.

Maldonado (2001, cit. en Galván, 2003) define al buen rendimiento académico como el comportamiento donde interactúan por lo menos dos áreas fundamentales en las que se desarrollan los alumnos al integrarse a las actividades académicas sin importar su grado de estudio. A decir de este autor, estas áreas son el área académica, referente al aprendizaje cognoscitivo, y el área del comportamiento social, que designa las actitudes sociales de los alumnos.

Pareciera que la de Maldonado es una división tajante que separa analíticamente lo académico de lo social, sin embargo, debemos tomar en consideración que lo social incluye también las relaciones que se establecen dentro del aula, así como en los distintos espacios físicos de la institución escolar, ya que el hablar de una práctica educativa implica por necesidad introducirnos en una actividad intrínsecamente interpersonal, en la que cada uno de los actores tiene una perspectiva muy particular del otro, que se conforma en función del comportamiento de sí mismo, así como de la propia forma de pensar o representar todas y cada una de las situaciones cotidianas (Peña, 2003). Por consiguiente, dentro del área del comportamiento social debemos incluir factores tales como las relaciones que los alumnos establecen con sus profesores y compañeros, la percepción que tienen de sí mismos y la forma en que los maestros enseñan

(García, B., 2002).

Por otra parte, contribuyen también al rendimiento académico circunstancias tales como las instalaciones del plantel escolar, la dotación del material adecuado para que los estudiantes lleven a cabo las actividades académicas, la organización interna de la escuela, el régimen escolar (inadecuado y opresivo o adecuado y liberador) y las actitudes observadas por el personal administrativo y auxiliar y por la dirección escolar. Asimismo, en muchos casos pueden estar interviniendo factores ajenos a la situación docente y al control del profesor y de la dirección, condicionando positiva o negativamente el rendimiento del aprendizaje, habilitando o incapacitando a los alumnos para lograr un buen desempeño académico. Entre estos factores se encuentra el estado de salud del estudiante, su estado nutricional, su estatus económico, sus capacidades físicas, su capacidad psicológica, su situación familiar, etc. (Alves, 1990).

Por ejemplo, se ha encontrado que los estudiantes que tienen éxito en sus estudios, por regla general provienen de hogares relativamente estables en lo familiar y en lo económico, en donde se les trata con comprensión y en donde reciben reconocimiento y cariño de sus padres y familiares; pero sabemos que no en todos los hogares se respira un ambiente de seguridad, tranquilidad y estabilidad, y que, por el contrario, no es poco frecuente encontrar hogares conflictuados o con problemas de integración, en donde los hijos constituyen una carga y no un potencial de desarrollo de convivencia familiar con perspectivas de progreso espiritual, económico, científico y cultural. Cuando esto ocurre, resulta difícil encontrar un sistema de desarrollo intelectual que facilite el aprendizaje, porque la presión de las necesidades no satisfechas y la influencia de los temores que proporciona el ambiente, son, para el estudiante, mayores que su motivación por estudiar (El bajo rendimiento..., 2004).

Por consiguiente, tenemos que, entre la diversidad de variables que afectan el rendimiento escolar se encuentran, en una clasificación básica, aquellas

concernientes al propio estudiante y aquellas que provienen del contexto mediato e inmediato. Así, Elizabeth Galván (2003) señala que en el rendimiento académico hay involucradas variables sumamente diversas, entre las cuales destacan los conocimientos previos del alumno, su autoestima y autoconcepto, lo motivado que se encuentre frente a las actividades académicas, su interés por las mismas y por su desarrollo intelectual, las expectativas de su familia y de los profesores, y el tipo de comunicación que se establece dentro del salón de clases.

En lo concerniente a las variables individuales del rendimiento académico, la misma Elizabeth Galván (op. cit.) advierte que los estados anímicos —motivación, interés, imagen de sí mismo, atribución de control, nivel de ansiedad, etc.— de los alumnos tienen mucha influencia en sus posibilidades de aprendizaje, pues «los estudiantes varían sus estilos de pensamiento dependiendo de sus características personales y de sus ambientes de aprendizaje».

Por su parte, Silvia Rodríguez Rosas (2002) cita un investigación realizada en el año de 1977 por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación de Santiago de Chile (OREALC), en donde participaron 55 mil estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación básica. Los países participantes en las pruebas, además de México, fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba Honduras, Paraguay, República Dominicana y Venezuela. México obtuvo el sexto lugar en lenguaje y el cuarto en matemáticas. Se encontró que los factores influyentes en los resultados fueron la formación del maestro, las condiciones del trabajo docente, la percepción del maestro sobre las causas del éxito o fracaso escolar y el clima escolar, ésta última como la más determinante, concluyendo que el factor aula es el de mayor importancia para el aprendizaje.

Existen también otras variables que obstaculizan la capacidad intelectual y el esfuerzo escolar, como por ejemplo los contenidos académicos demasiado abstractos, la existencia de conflictos al interior del salón de clases, las técnicas de enseñanza aburridas o tediosas implementadas por el docente, la falta de

retroalimentación, y las bajas expectativas del maestro hacia el alumno y del alumno hacia sí mismo (Galván, 2003). Por su parte, Reyna Gómez Montoya (1999) señala como variables importantes el currículum, el vínculo profesor–alumno y la forma de trabajar del profesor (encaminada a la reproducción o la concientización), etc., todas las cuales, en interacción, facilitan u obstaculizan el rendimiento.

Como resultado del intento de clasificar analíticamente la gran diversidad de factores que afectan al aprendizaje, se ha hecho referencia a aquellas variables que podrían controlarse si se contara con los recursos humanos, técnicos y psicopedagógicos idóneos y pertinentes, en contraposición con otras variables no manipulables, como por ejemplo las que tienen un origen hereditario, congénito (El bajo rendimiento..., 2004), orgánico o emocional (Miranda, 2000).

A este respecto, Miriam González Mata y Margarita López Torres (2002) dividen a los factores que afectan al rendimiento en dos grupos según su origen. A decir de estas autoras, el rendimiento puede variar según las condiciones que presente el medio y según las características de cada individuo, pudiendo existir variadas causas que interfieran negativamente en el rendimiento. Estas causas se pueden dividir en exógenas —cuando su origen se ubica en el exterior del individuo— y endógenas —cuando son propias del sujeto. Entre las variables endógenas, ellas mencionan los problemas emocionales, psicológicos y sociales, problemas económicos, salud precaria, mala nutrición y deficiencias en la función neurológica; por otra parte, son ejemplo de variables exógenas la organización de la escuela, el medio externo y el nivel socioeconómico.

Una clasificación similar es la de Maldonado (cit. en Galván, 2003), quien considera que las variables implicadas en el rendimiento académico se centran en dos grupos principales: a) las referentes al entorno del alumno (sociales) y b) las referentes a su psicología (individuales). Las primeras engloban las interacciones que se presentan dentro de las aulas, los estilos docentes de enseñanza, la participación

en clase, la organización escolar, la relevancia de los contenidos temáticos, el nivel sociocultural del alumno y su propia familia en relación con la escuela.

En referencia a este mismo grupo de variables, Enrique Pallarés Molins (1997), en *El fracaso escolar*, señala que, a nivel escolar, destaca la influencia ejercida por el sistema educativo, que determina la orientación y financiación de la institución educativa, así como el modelo y la concepción de la escuela, los métodos y sistemas de enseñanza implementados en ella, y las comunicaciones que se establecen dentro de sus paredes, una de las cuales, de gran importancia, es la relación maestro–alumno, determinada en gran parte por las variables afectivas del maestro, que varían a menudo de acuerdo con cada alumno según sus éxitos escolares, su conducta y su carácter (Galván, 2003).

De acuerdo con Tasso (1981, cit. en Galván, op. cit.), todas las variables implicadas en el rendimiento académico pueden ser agrupadas de acuerdo a dos grandes líneas: la cuantitativa y la cualitativa. La primera de ellas incluye las medidas de eficiencia en la producción del sistema educativo, a partir de indicadores que expresan cantidades referentes a esa producción, y es también llamada rendimiento cuantitativo. En cambio, el rendimiento cualitativo, según este autor, puede ser definido, a grandes rasgos, como una categoría formada por todo lo que no puede ser considerado rendimiento cuantitativo.

Destaca aquí el hecho de que en las instituciones escolares no suelen ser tomadas en cuenta las variables cualitativas que afectan al rendimiento académico. Es sabido, por ejemplo, que a nivel de evaluación, se da preferencia a la aplicación de exámenes que versan única y exclusivamente acerca de los contenidos académicos a pesar de que existe cierto consenso respecto a que las calificaciones obtenidas no siempre dan cuenta de los conocimientos y habilidades reales del alumno, debido a que es sumamente difícil poder incluir en la evaluación educativa la gran cantidad de factores que influyen en el rendimiento escolar (Ídem).

Por lo tanto, y sin negar la necesidad de llevar a cabo reformas de fondo en el sistema educativo global, Silvia Schmelkes (1996) afirma que el verdadero cambio en la educación tiene que ver con una modificación que tome en cuenta lo cualitativo, cambio que debe estar a cargo de cada escuela, de las personas que ahí trabajan, y que dependerá de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven.

En esto coincide Silvia Rodríguez Rosas (2002) cuando afirma que el rendimiento escolar depende, ante todo, de la calidad de las relaciones entre docentes y educandos, ya que en el fondo, el proceso de enseñanza–aprendizaje es un proceso de relaciones maestro–alumno, alumno–alumno, alumno consigo mismo, y, en la medida en que se logre una mejoría substancial de esas relaciones, en tanto se logre la elaboración de estrategias de enseñanza que propicien el aprendizaje a través de las mismas, se estará incorporando calidad al proceso educativo (Schmelkes, 1996).

No obstante lo anterior, las relaciones sociales establecidas por el estudiante y su relación con el rendimiento escolar son un aspecto poco estudiado (García, B., 2002), lo cual ha traído como consecuencia que en el sistema educativo mexicano se ignoren sistemáticamente los procesos personales que intervienen en el rendimiento académico. Por ejemplo, se asume que las actividades efectuadas dentro de la escuela deben ser fáciles y gratificantes, pero los hábitos negativos, la baja autoestima y el autoconcepto negativo resultantes de la desatención a la socialidad de la escuela repercuten directamente en el éxito del estudiante, canalizando inadecuadamente sus emociones (Rodríguez Rosas, 2002).

Esto a pesar de que, según Silvia Schmelkes (1996), la educación verdadera es la que ocurre en el plantel educativo, en el interior de cada salón de clases, y de que su calidad es directamente proporcional a la calidad de las relaciones que se establecen entre las personas que ahí laboran y los alumnos, y entre éstos y la comunidad. Por lo tanto, dada la multiplicidad de personas implicadas, es muy complejo poder mencionar quiénes son los responsables directos del rendimiento académico. No se podría decir que el docente, por ser quien auxilia al estudiante

en su adquisición de conocimientos, es el principal responsable, pero tampoco se puede culpar a los padres, a la institución o al estudiante, sino que la responsabilidad es de todos (Correa, 2003).

En este sentido, un primer paso para mejorar las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela es lograr que el estudiante se sienta aceptado, pues ello puede ser motivo esencial para que adquiera confianza en sí mismo y para que logre manifestar sus capacidades intelectuales y su personalidad (García, B., 2002). Por el contrario, se ha encontrado que los niños y jóvenes con bajo rendimiento académico generalmente tienen menos aceptación en el salón de clases en comparación con aquellos que tienen mejores habilidades psicomotoras y cognitivas. En consecuencia, los primeros pueden tener problemas relativamente graves para aceptarse a sí mismos, especialmente si se dan cuenta de que su profesor o sus compañeros no los aceptan (Correa, 2003).

Por lo tanto, la escuela, a través de los profesores, tiene la posibilidad de influir positiva o negativamente en el rendimiento de aquellos estudiantes que tengan un bajo aprovechamiento (García, B., 2002), así como también en el de aquellos estudiantes que observen un buen desempeño. Para ello, es indispensable que todo el equipo docente comprenda y comparta el propósito del mejoramiento del desempeño académico de sus estudiantes, que entienda el papel que le toca jugar al respecto, pues, en el fondo, de lo que se trata es de reunir a las personas en torno a objetivos comunes. Además, si bien en términos generales, el problema de la calidad no reside en los docentes, sino en el sistema con el que opera la escuela, la solución depende, en última instancia, del equipo de docentes, siempre y cuando este equipo sea capaz de modificar el sistema (Schmelkes, 1996).

2. Importancia de la relación profesor–alumno.

La realidad cotidiana del fracaso escolar en las escuelas muestra altos índices de deserción escolar, bajo rendimiento académico y, por ende, altos niveles de

reprobación (Rodríguez Rosas, 2002). En palabras de Guy Avanzini (1985, cit. en García, B., 2002), se considera que un alumno ha fracasado escolarmente «cuando sus notas son inferiores a la media, pues revela inadaptación ya sea por falta de trabajo, inteligencia, debido al individuo mismo, a sus padres o maestros».

Pero no obstante la multiplicidad de factores implicados en el rendimiento académico, el fracaso escolar suele ser vivenciado principalmente por el alumno, quien lo experimenta como una sensación devastadora al ser señalado por la escuela y la familia como el único responsable de su rendimiento académico. Por ello, muchos estudiantes terminan por concebir a la escuela como una terrible carga y se la pasan confundidos, desmotivados y temerosos (Rodríguez Rosas, 2002).

En efecto, a decir de Luis Alves de Mattos (1990), la tradición escolar nos ha acostumbrado a reputar los resultados de los exámenes como medida, únicamente del éxito o del fracaso de los alumnos, «como si el profesor no fuera también un accionista y participe directo de la empresa de la escolaridad». Sin embargo, a este respecto, Elizabeth Galván (2003) menciona que los maestros comparten la responsabilidad directa respecto a la reprobación generada por el bajo rendimiento académico debido a la manifestación de ciertas actitudes de su parte al realizar su labor, ya sea bajo la forma de represión, discriminación (trato desigual), descalificación o de escasa responsabilidad en el ejercicio de la profesión docente.

En esto coincide Silvia Rodríguez Rosas (2002) cuando hace la acotación de que el papel desempeñado por el profesor en el rendimiento académico es decisivo, pues la idea que éste tenga acerca de las características y posibilidades del alumno, de los mecanismos de aprendizaje, las formas de enseñanza, los sistemas de evaluación, etc., determinan el ambiente en el aula, factor decisivo para el rendimiento. A su vez, Elizabeth Galván (2003) señala que los estilos de pensamiento que los profesores manifiestan en la enseñanza varían dependiendo

de sus características personales, así como de sus ambientes y experiencias de enseñanza.

En este sentido, Enrique Pallarés Molins (1997) advierte que los malos resultados obtenidos por los estudiantes suelen afectar también a los profesores y a sus relaciones con el alumno:

- ▶ El fracaso escolar provoca frecuentemente en los profesores la impresión de que también ellos han fracasado, suponiendo un cuestionamiento de su competencia pedagógica, a lo que coadyuvan las inculpaciones de los padres y de los alumnos mismos.
- ▶ Como consecuencia de lo anterior, puede que surja en el docente un desinterés hacia su tarea, e incluso, un rechazo hacia el estudiante.
- ▶ Esto puede aumentar los problemas de disciplina, que suelen deteriorar, todavía más, la relación profesor–alumno.
- ▶ Todo ello se traduce en tensión y estrés, que son mayores cuanto más desprovisto esté el profesor de medios para evitar la repetición del fracaso.

Generalmente, la mayoría de los docentes manifiestan tener un alto grado de imparcialidad con los alumnos en el salón de clases. Sin embargo, hasta dónde podría esto ser verídico tomando en cuenta que los profesores deben atender un gran número de necesidades manifestadas por sus alumnos y por la institución, además de cumplir con los programas académicos y con sus responsabilidades personales (Correa, 2003).

Por ejemplo, si un maestro falta o llega tarde, estamos hablando de un problema ubicado en la persona; lo mismo ocurre cuando un maestro asiste, pero no enseña, o cuando enseña durante un tiempo muy limitado, cuando impone disciplina golpeando a sus alumnos o burlándose de ellos. Si un maestro no es capaz como maestro, si no sabe enseñar, nos enfrentamos a un problema personal. Estos problemas personales, cuya resolución es evidentemente

necesaria, se solucionan de dos maneras: con disciplina y con formación (Schmelkes, 1996).

Por otra parte, la visión que el profesor tiene acerca de la conducción de la disciplina en la mayoría de los casos está relacionada con una concepción del alumno como un organismo que se adapta, por lo que el maestro insiste en evitar la distracción de los contenidos académicos, conteniendo, sometiendo y dominando al estudiante. Esta forma de ver al alumno por parte del profesor impide el surgimiento de su actuación como sujeto, pues obstaculiza la eclosión de su subjetividad (Rodríguez Rosas, 2002).

No obstante, la influencia también se da en sentido inverso, pues si bien la representación que tiene el profesor acerca de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos y las capacidades que les atribuye, no sólo constituyen un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que ocasionalmente puede llegar incluso a modificar el comportamiento real de los alumnos en dirección de las expectativas asociadas con dicha representación, también ocurre que las representaciones que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las capacidades o intenciones que le atribuyen, condicionan en gran medida su interpretación de todo cuanto hace y dice y pueden llegar también, en algunos casos, a modificar el comportamiento del profesor en dirección de las expectativas asociadas con dicha representación (Peña, 2003).

Entonces, tenemos que, dentro del proceso enseñanza–aprendizaje, la participación del estudiante y del profesor es sumamente importante, ya que el enseñar y el aprender constituyen una unidad (Gómez Montoya, 1999). Y, contrario a lo que pudiera pensarse, esto es aplicable a todos los niveles educativos, pues a lo largo de todos ellos, aunque en diferente grado, el rol del docente asume una importancia fundamental. Por ejemplo, Alain Touraine (1988) menciona que, en la educación básica, la relación maestro–alumno tiene un lugar

central, de tal modo que el alumno suele definirse con respecto a su maestro, mientras que en el nivel educativo medio y superior, cuando los jóvenes comienzan a salir de la cultura escolar y a vivir entre el universo de la vida profesional (que se acerca e impone la obtención de títulos) y el de la cultura de la juventud, ésta se desarrolla libremente en las escuelas, aunque un tanto ajena a la cultura escolar, al extremo de parecer incomprensible o agresiva a los docentes.

Por su parte, Silvia Rodríguez (2002) afirma que, siendo la escuela el segundo hogar del estudiante por su tiempo de permanencia en ella, el profesor implica un modelo influyente, por lo que su labor es determinante en la construcción del conocimiento y personalidad de sus alumnos. Por eso, la disposición que el docente tenga para escucharlos, así como su forma de concebir a la disciplina educativa, marcarán la diferencia en el rendimiento académico.

Es fundamental, entonces, atender a lo que ocurre con la relación profesor–alumno, pues, a decir de Albert (1986, cit. en Peña, 2003), las relaciones propias de la práctica educativa que se refieren al alumno–profesor son no sólo importantes sino también decisivas por su inmediatez, evidencia y acceso a la observación, por lo que es también fundamental reflexionar sobre los aspectos cognitivos que indudablemente acompañan a dicha relación. Además, el pensamiento del alumno acerca de sus profesores puede ayudar a comprender mejor su relación con ellos, e incluso a predecirla en la medida en que la representación resulta un determinante cognitivo de la conducta.

Por ejemplo, ha habido investigaciones que han mostrado cómo los modelos de interacción profesor–alumno pueden crear y perpetuar diferencias sexuales sobre las expectativas de logro, habiéndose observado que las expectativas de logro hacia las mujeres suelen ser más bajas que hacia los hombres. Algunos estudios han encontrado que los profesores responden a las conductas de hombres y mujeres con elogios y críticas de forma diferencial, de modo que mientras que a los hombres suele elogiárseles por resolver cuestiones que implican dificultad y se

les critica cuando no las resuelven, no se establecen estas diferencias marcadas con las mujeres, a las que se elogia por dar respuestas más fáciles (Cubero y Moreno, 1990).

Por consiguiente, dentro de la relación entre el maestro y el alumno es especialmente importante atender a las representaciones que cada uno elabora, considerándolas como una dimensión de análisis que permite entender la interacción entre ambos y sus repercusiones en la práctica educativa, ya que cada uno de ellos crea una imagen del otro, y sus esperanzas o expectativas, creadas con base en dicha imagen, condicionan mutuamente la interpretación de lo que se dice y hace, modificando el comportamiento (Peña, 2003). Así lo afirma Hargreaves (1998) al mencionar que el comportamiento de los alumnos en clase es producto de —y respuesta a— las interpretaciones que de su papel hace el profesor y de su estilo de enseñanza, puesto que es el profesor, a través de sus percepciones, interpretaciones y evaluaciones, quien asigna las características comportamentales con que debe contar el alumno.

Por su parte, Coll y Miras (cit. en Peña, 2003) señalan que la concepción que tiene el profesor de su propio rol no es independiente de la concepción del rol de sus alumnos, de modo que las características y comportamientos de éstos serán seleccionados y categorizados de acuerdo con las expectativas que ambas concepciones generan. Dado lo anterior, que el profesor comprenda el rol del alumno y que éste consiga comprender al profesor reclama —además de un conjunto de tácticas que les salvaguarden de incurrir en la reprobación—, la inteligencia suficiente para que ambas partes comprendan lo que se espera de ellas y del conjunto de facultades necesarias para satisfacer esas previsiones.

No obstante, en la actualidad priva en las escuelas un modelo autoritario del docente. Por eso es que, en algunas ocasiones, los alumnos perciben que la relación con sus profesores es más bien difícil en la medida en que estos no son equitativos en la misma, pues es el profesor el que asume la posición de poseedor del conocimiento y no el alumno. De este modo, el proceso de formación de los estudiantes se ve afectado, ya que el ambiente poco favorable creado por el

maestro contradice aquella concepción según la cual el alumno puede ayudar a construir su propio conocimiento, lo cual sería más viable para una verdadera formación y apropiación del conocimiento (Ídem).

Consecuentemente, algunos estudiantes prefieren guardar distancia en su relación con los profesores al considerar que eso es lo más apropiado para el buen funcionamiento de la interacción en clase. Pero a su vez, el distanciamiento que se da dentro de la clase también es propiciado por los mismos profesores, quienes, mediante sus actitudes (que raramente incluyen un componente verbal), mantienen la distancia que su papel «exige» dentro de la interacción didáctica (Ibídem). Sin embargo, tal como lo señala María Eugenia Toledo Hermosillo (1985):

Descalificar, desaprobar, censurar, encontrar algo mal hecho, incapacitar o inhabilitar, imposibilitar para algo, significa desautorizar al alumno para responder a partir de lo que puede pensar, leer, decir, escribir o elegir de los contenidos de aprendizaje que le enseña el maestro.

Por el contrario, también hay ocasiones en que, desde la perspectiva de los alumnos, se pueden ubicar situaciones en las que la cercanía o distancia entre profesores y alumnos se da en función de la confianza que los estudiantes sienten con respecto a sus profesores, a tal grado que algunas veces dicha relación se traslada de un plano puramente enseñanza–aprendizaje a otro más personal en el que, aparte de facilitar el conocimiento, el profesor manifiesta un interés genuino por sus estudiantes, iniciando con las cuestiones escolares hasta llegar al punto en que incluso el profesor llega a ser considerado como un amigo (Peña, 2003).

En suma, la modificación de las relaciones profesor–alumno es sumamente necesaria, y lo es aún más en el contexto del proceso globalizador, toda vez que, no con poca frecuencia, dentro del salón de clases los alumnos suelen enfrentarse a profesores que juzgan, critican, señalan, ridiculizan, reprueban y pasan por alto

la opinión del grupo, dando como resultado que los alumnos desarrollen actitudes irreflexivas, no analíticas, pues como resultado de este tipo de dinámicas, no aprenden a construir nuevos conocimientos, sino a experimentar impotencia, inhibición y un complejo de inferioridad ante el constante temor a cometer un error y desatar con ello la burla de profesores y compañeros (Gómez Montoya, 1999).

Lo anterior guarda relación con el curriculum oculto, pues bajo esas circunstancias, la escuela sujeta a los individuos, ya que premia la obediencia y el no cuestionamiento a los roles de la autoridad y de los subordinados, de los que tienen derecho a expresarse y de los que se restringen ese privilegio, de los que producirán conocimiento y de los que tendrán que conformarse con reproducirlo. Las prácticas educativas, tal como se están dando, mayormente implican sólo la transmisión de conocimientos, la sumisión, el acatamiento de las normas y reglas establecidas por el profesor y por la institución escolar, quedando ignorados los obstáculos que se le presentan al alumno en su proceso de aprendizaje, situación que no sólo se ve reflejada dentro de la escuela, sino también en el ámbito laboral, en el que existen implícitos de acuerdo con los cuales se asignan lugares a priori (Ídem).

3. La escuela del sujeto.

En el estudio del proceso enseñanza–aprendizaje suele hablarse de la contraposición de dos tendencias o enfoques (paradigmas o modelos): el primero de ellos se caracteriza por su corte tradicionalista, por lo cual es denominado perennialista, racional–técnico, o centrado en los contenidos de la enseñanza. Este enfoque recoge una tradición cultural que asigna al profesor una función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea, de las disciplinas, por lo cual, su especificidad profesional consiste básicamente en dominar el contenido a enseñar. En cuanto al segundo modelo, se trata de una tendencia actual, sin nombre unánime, que se reconoce como progresista por estar centrado en el sujeto (González C, 2004).

La eclosión de este modelo ha sido consecuencia del asentamiento, en las últimas décadas, de una serie de propuestas críticas frente a los enfoques tradicionalistas. El cuestionamiento básicamente ha versado sobre la validez de las investigaciones proceso-producto, en las que es fundamental el control de variables. Gracias a la creciente influencia de la psicología cognitiva, de la psicología social y de los descubrimientos más recientes en el ámbito del procesamiento de la información, se ha propuesto para la educación una orientación de corte personalista que hace énfasis, entre otras cosas, en la formación profesional del profesorado, en su propio autoanálisis en la no directividad y en la dinámica de grupos, según lo cual, cada una de las personas implicadas en el proceso ha de descubrir su propio camino y ha de utilizar los aprendizajes dándoles un significado personal (Ídem).

Mientras que en el planteamiento tradicional se asume que hay una persona o grupo (un estatus) que enseña y otro que aprende, hoy en día se considera que esta disociación debe ser suprimida, no obstante, ha habido una gran resistencia al cambio debido a que tal supresión crea necesariamente ansiedad, debido al cambio y abandono de una estereotipia de conducta. Dicho en otras palabras, las normas son conductas y toda conducta es siempre un rol, por lo que el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual acarrea la ventaja de que no se enfrentan cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio pagado a cambio de esta seguridad y tranquilidad ha sido el bloqueo del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que a la larga ha conducido a la constitución de la educación como un instrumento alienante del ser humano (Bleger, 1997).

En este punto, es necesario insistir en la participación activa del personal docente, pues cuando éste labora en equipo, cuando se apoya mutuamente, cuando planea y evalúa en forma compartida, la calidad de los resultados es notoriamente superior. Por el contrario, cuando cada maestro limita su responsabilidad al cumplimiento de los objetivos específicamente encomendados, es decir, a la

enseñanza del grupo a su cargo, se pierde el potencial de dinamismo que permite visualizar los problemas desde ángulos diversos y plantearlos e intentar solucionarlos colectivamente. Peor aún, cuando existe competencia y rivalidad entre los docentes, quienes sufren en última instancia son los alumnos, porque aprenden menos. Por ende, el análisis de la forma en que se interrelaciona el equipo escolar, y el entendimiento de las causas de estos fenómenos, es un aspecto que amerita ser analizado a fondo tomando en consideración que el equipo de docentes, junto con el director, son el dínamo de un proyecto de calidad (Schmelkes, 1996).

A este propósito, es necesario desechar las estereotipias que dictan que el papel del profesor consiste en transmitir su conocimiento y sabiduría a estudiantes receptivos y pasivos que no cuestionan, que no aportan nada a la didáctica, que obedecen instrucciones y ejecutan órdenes sin más. En palabras de José Bleger (1997):

No se debe fomentar ninguna falsa imagen, ni de profesores ni de estudiantes, y hay que transmitir la información sobre el nivel en que la misma se halle, sin dejar de presentar los hechos dudosos, contradictorios o irresueltos.

Asimismo, el papel desempeñado por la evaluación debe cambiar, pues la aprobación, otorgada con justicia y fundada en evidencias objetivas y múltiples del aprovechamiento real efectuado por el alumno, es un justo premio de los esfuerzos realizados y, al mismo tiempo, un poderoso incentivo para la continuación de esos esfuerzos para conquistar conocimientos más amplios. Como dicta un adagio inglés citado por Luis Alves de Mattos (1990): «*Nada contribuye tanto al éxito como el propio éxito*».

Es necesario también modificar el concepto que se tiene del aprendizaje, adoptar uno más amplio según el cual, éste es la modificación más o menos estable de

pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido, debemos asumir que puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo (Bleger, 1997). Por lo tanto, resulta invaluable la aportación de la *técnica de los grupos operativos*, orientada a la participación libre y espontánea de sus integrantes, a la aportación de sus respectivos esquemas referenciales, a la puesta a prueba de los mismos en una realidad más amplia, fuera de los límites de la estereotipia, del autismo o del narcisismo, a la toma de conciencia de ellos y a su rectificación, en caso de ser necesario.

Por consiguiente, el objetivo no debe consistir en incrementar la cantidad de materia que los estudiantes memoricen, sino en potenciar la incorporación real de la misma a su conducta, lo cual será observable en su manera de sentir, de resolver los problemas y de hacer o utilizar las cosas aprendidas en el curso (Alves, 1990). En todo caso, a decir de Silvia Schmelkes (1996), es quizá conveniente comenzar por un proceso de mejoramiento de la calidad educativa a partir del personal docente de la escuela, pero es altamente recomendable que, muy pronto en el proceso, se vayan incorporando alumnos y padres de familia que voluntariamente deseen participar en el mismo.

Respecto al primer punto, que es el abordado en este reporte de investigación, Goodwin y Klausmeier (1977, cit. en Peña, 2003) mencionan algunos de los requisitos que debe tener un profesor eficaz:

Los profesores eficaces escuchan a los estudiantes, aceptan su colaboración y sacan ideas de ellos, son entusiastas, simpáticos y enseñan más bien con métodos deductivos que dictando conferencias o utilizando otros métodos inductivos. Además, en el dominio afectivo, son características de un profesor eficiente ser efusivo y comprensivo, responsable y sistemático, entusiasta y flexible.

Por su parte, Miguel Ángel González (2004) señala, como características de un buen docente, el saber disciplinar, el saber hacer y el saber estar:

- ▶ El *saber disciplinar* (en referencia a la impartición de las disciplinas académicas), es una condición indispensable para la docencia. Este conocimiento exige cada vez con mayor urgencia una actualización permanente, debido al ritmo creciente en la producción y difusión del conocimiento.
- ▶ El *saber hacer* didáctico se refiere a las competencias del docente para diseñar ambientes de aprendizaje y conducir en ellos el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
- ▶ *Saber estar* concierne al conjunto de actitudes y comportamientos que definen el tipo de relaciones entre docente y estudiantes, y también con sus pares y con la comunidad educativa en general. Los buenos profesores tratan de comunicar entusiasmo y afecto a sus estudiantes; una relación de respeto y empatía se manifiesta en la paciencia, la disponibilidad más allá de las horas de clase, la perseverancia, el apoyo a la autoestima de los alumnos e incluso en el sentido del humor.

A su vez, Ryans (1960, cit. en Peña, 2003) nos aporta una larga lista con las características diferenciales del profesor eficaz y del profesor ineficaz, de entre las cuales destacan las siguientes:

DOCENTE EFICAZ

- ▶ Se interesa por los alumnos y las actividades de la clase;
 - ▶ Es alegre, optimista, y posee dominio de sí;
 - ▶ Reconoce y admite sus faltas, es honesto, imparcial y objetivo en su trato con los alumnos; es paciente, amigable y cortés con ellos;
 - ▶ Les ayuda tanto en los problemas escolares como personales, impulsa el esfuerzo y recompensa el trabajo bien hecho;
 - ▶ Prevé las reacciones de otros en los contextos sociales, trabaja organizada y metódicamente;
-

- ▶ Usa un método flexible, apegado a un plan; demuestra y explica clara, y prácticamente;
- ▶ Asegura la disciplina, calmada, digna y positivamente.

DOCENTE INEFICAZ

- ▶ Parece no tener interés en los alumnos ni en las actividades de la clase.
- ▶ Se exalta, se perturba fácilmente, es demasiado serio, está excesivamente ocupado y no deja lugar al humor;
- ▶ No es consciente de sus errores o no es capaz de admitirlos, es injusto o parcial, parece no ser consciente de los problemas y necesidades de sus alumnos;
- ▶ Desaprueba, actúa con rigor, no realiza esfuerzo alguno para estimular a los alumnos para que trabajen mejor,
- ▶ Trabaja sin plan ni organización, bajo un método rígido, sin tomar medidas según las diferencias y las necesidades de cada estudiante,
- ▶ Sus explicaciones y demostraciones no son claras, no cesa de reprender, ridiculiza, recurre a formas de sanción crueles o desprovistas de sentido.

En este mismo sentido, Miguel Ángel González (2004), en un proyecto de investigación denominado *Calidad de la Docencia*, menciona que la imagen que se forman los alumnos de su profesor influye notablemente en la relación enseñanza–aprendizaje, y que las características de esta relación que el alumnado suele apreciar son la confianza y credibilidad, la paciencia y disposición a aclarar de nuevo la misma duda, la comunicabilidad dentro y fuera de clase, la sensibilidad y el respeto. En concordancia, Postic (cit. en Peña. 2003) define al buen profesor como «el que es capaz de alcanzar objetivos educativos específicos, de responder con plasticidad a las situaciones específicas encontradas utilizando soluciones idóneas, manifestando una flexibilidad de conducta, sacando partido de la experiencia vivida».

Por último, Gilbert de Landsheere (1977) menciona que el maestro, como educador, ha de adquirir las siguientes actitudes y estructuras comportamentales:

HACIA LOS ALUMNOS:

- ▶ Actitud no directiva, democrática, sin excluir una orientación activa de las posibilidades y objetivos por alcanzar.
- ▶ Aceptación del alumno y confianza en sus posibilidades.
- ▶ Comprensión empática de la situación del grupo y del alumno.

HACIA SU ACTIVIDAD PROFESIONAL:

- ▶ Sentido crítico en la elección de material didáctico.
- ▶ Disposición para reconocer el punto de partida del alumno.
- ▶ Sentido de responsabilidad.
- ▶ Capacidad para reconocer las debilidades y las lagunas de cada alumno.
- ▶ Sentido de autocrítica.

Hasta aquí el desglose de las características deseables y no deseables en los docentes. Finalmente, y en alusión a los procesos de subjetivación y de búsqueda de identidades, quiero mencionar que la escuela, a través de los profesores, puede coadyuvar con otras instancias (la familia, la comunidad, etc.) al desarrollo de dichos procesos. A tal efecto, Silvia Schmelkes (1996) considera que el ámbito escolar puede proporcionar al individuo oportunidades de al menos tres tipos:

1. LA PARTICIPACIÓN CREATIVA: Las oportunidades de expresión, de propuesta, de creación, de toma de decisiones, de opinión, son indispensables para la construcción del sujeto. Son la base para el tránsito de la heteronomía a la autonomía, que es el proceso evolutivo en la base del logro de identidad.
 4. LA DIVERSIDAD: El hecho de enfrentarse al otro y a los otros, como diferentes y propios, constituye el yo identificado. Por tanto, son invaluable en la construcción de la identidad personal y social las
-

oportunidades que la escuela sea capaz de brindar en cuanto a la interacción con alumnos diferentes, de otras edades, con maestros diferentes, con alumnos de otras escuelas, con personas de la comunidad. Más aún, la realidad cotidiana debe expandirse mediante el conocimiento y la comprensión de otras realidades, otras culturas, otros momentos históricos. Cada vez es más aceptado el valor pedagógico de los grupos heterogéneos en la escuela. Detrás de ello, está, justamente, el logro de esta identidad.

5. LA AUTOESTIMA: Autoestima e identidad son indisolubles, sin embargo, la primera es más frágil que la segunda, y su fragilidad afecta a la otra. Por tanto, la escuela debe brindar amplias oportunidades para la construcción de una autoestima fuerte en todos los alumnos, mediante el apoyo en la comprensión de las diferencias individuales y la posibilidad de múltiples expresiones, aprovechando los talentos individuales. Pero también la escuela, a través de múltiples mecanismos, debe convertirse en vigilante expreso de los procesos de interrelación —entre maestros y alumnos y entre padres— que amenazan la autoestima.

En conclusión, debemos reformular la relación profesor–alumno bajo los términos personalistas de la escuela del sujeto, pues a través de ese replanteamiento, será posible no sólo la potenciación del buen rendimiento académico de los estudiantes, sino también el desarrollo subjetivo de cada uno de los sujetos implicados en el proceso enseñanza–aprendizaje (alumnos, docentes y personal administrativo), lo cual, a la larga, redundará en el surgimiento de la identidad individual, social y nacional necesaria para sortear con éxito los obstáculos fragmentadores a que nos enfrenta el proceso de la globalización.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.

En la actualidad, el hombre moderno vive en un ambiente de cambio continuo en el que predomina un alto grado de competencia en todos los ámbitos, sin excluir el laboral, por lo cual, en la formación profesional es indispensable asegurar una alta calidad académica, tarea nada fácil en un contexto en el que la educación en general, pero específicamente la educación terciaria o superior, ve transformarse día a día y casi por completo su filosofía e ideología, así como los valores que de forma explícita o implícita trata de inculcar a los alumnos (Rivas G., 2000).

En efecto, la globalización por la que estamos atravesando hoy en día hace del proceso enseñanza–aprendizaje una empresa bastante ardua, debido, entre otras cosas, a que el mercado global en expansión impone a las instituciones educativas diversas demandas que las restringen en sus funciones, como por ejemplo, una visión empresarial de la educación que ve en la universidad una especie de fábrica, que bajo el escrutinio de organismos de evaluación ajenos a ella, debe producir egresados acordes a los cambiantes requerimientos del mercado, preparados no sólo para enfrentarse al mundo actual, sino también al mundo del mañana, que será distinto en muchos aspectos al de hoy, dados los vertiginosos cambios actuales.

Además, con la apertura de fronteras y la unificación de mercados en un solo mercado global, se pretende que la calidad académica de los egresados de nuestras instituciones de educación superior sea equiparable a la de los egresados de las universidades de todo el mundo, pues en el ámbito laboral, se verán inmersos no sólo en la economía local, sino en la economía mundial. No obstante, nuestra nación, al igual que muchas otras, se encuentra en una clara desventaja competitiva ante las potencias mundiales, dados los obstáculos económicos, políticos y administrativos propios de los países en vías de desarrollo.

En esencia, se trata de una competencia injusta y deshonesta, en la que nuestro país parte de la línea de salida con un marcado retraso en comparación con otros que le llevan la delantera. Pero no obstante las desigualdades existentes entre los contendientes, la competencia sigue su marcha inexorable, agravando los preexistentes problemas educativos del rezago, la deserción, la reprobación, y los bajos índices de eficiencia terminal, por lo que, ante este panorama, debemos encontrar la manera de remontar los obstáculos que nos impiden avanzar, ya sea dando cuenta de ellos o, en caso de no ser posible, contrarrestando sus efectos a través del desarrollo de fortalezas en otros ámbitos.

Desafortunadamente, en lo que concierne a la mejoría del rendimiento escolar, los profesionales de la educación se encuentran en una encrucijada al no contar con información fidedigna acerca de la diversidad de variables que inciden en el proceso enseñanza–aprendizaje, y menos aún de la forma en que dichas variables se interrelacionan entre sí. Entonces, de entrada nos encontramos con que el problema del rendimiento académico no sólo precisa solución, sino inclusive diagnóstico, pues si no partimos de éste, la carencia de información nos llevará a plantear remedios poco efectivos o incluso inútiles.

A este respecto, Silvia Rodríguez Rosas (2002) menciona que el éxito escolar no proviene ni exclusiva ni principalmente de atributos innatos o hereditarios, sino que está asociado con elementos que pueden ser modulados a través de políticas, estrategias y acciones que refuercen a las escuelas, a los profesores, a la gestión escolar y a las instancias de participación social, ya que la evaluación e investigación educativa aplicada pueden permitir el conocimiento del sistema educativo.

Tenemos entonces que en el rendimiento académico confluyen elementos de naturaleza sumamente variada, y que por lo tanto, es necesario valorar esta situación y trabajar en equipo de manera multidisciplinaria (Correa Soto, 2004), al contrario de la corriente hasta hace poco predominante que veía en lo académico

una cuestión que únicamente compete a la Pedagogía. Por el contrario, un estudio efectivo de lo académico debe abocarse a sus aspectos pedagógicos, pero también debe abarcar sus variables sociales, biológicas, psicológicas, administrativas e incluso políticas.

Sin embargo, sabemos que continúa predominando un modelo eficientista de la educación, lo cual explica la baja efectividad de diversos programas implementados en la FES Iztacala destinados a incrementar el rendimiento escolar, como por ejemplo, un programa de apoyo a la excelencia académica (PAEA) enfocado a apoyar a los estudiantes de alto rendimiento académico, al igual que otros programas instaurados a iniciativa de la Secretaría General Académica, de la SDRI o de los profesores. Por desgracia, los programas mencionados no han producido los resultados deseados, ya que, en detrimento de los recursos invertidos, se abocan únicamente a reforzar la adquisición de conocimientos y los hábitos de estudio (Flores y cols., 2004), atendiendo los síntomas, no las causas, del bajo rendimiento escolar.

De ahí que en la misma FES Iztacala actualmente exista gran inquietud por estudiar la forma en que se interrelacionan entre sí los diversos factores que inciden en el rendimiento académico, así como sus variados efectos y repercusiones, para, a partir de su estudio, estar en posibilidad de planear y elaborar estrategias de intervención que permitan a la institución dar cuenta de los diversos problemas de rendimiento que tienen lugar al interior de la Facultad, así como apoyar a los estudiantes para que puedan superar las dificultades a que se están viendo enfrentados para lograr tener un buen desempeño académico.

Ahora bien, destaca el hecho de que uno de los aspectos más descuidados en el ámbito de la investigación educativa sea el social, en particular lo referente a la dupla profesor–alumno, a pesar de que según María Magdalena Peña (2003), es recomendable que el estudio de los procesos educativos se realice tomando en

cuenta las fuerzas externas de la sociedad sobre la educación y también desde los espacios de la misma aula.

Ciertamente, a nivel de la educación superior se han efectuado algunas investigaciones relacionadas con el aspecto social del proceso enseñanza–aprendizaje; por ejemplo, se ha abordado la construcción de la identidad de los estudiantes en relación al currículum (García, 2002) y se han estudiado las relaciones entre profesores y alumnos (Peña, 2003), entre otras muchas investigaciones, sin embargo, se ha dejado un tanto de lado el análisis de cómo el vínculo que se establece entre docentes y estudiantes influye en el rendimiento académico.

Lo mismo se puede afirmar acerca del estudio de la subjetividad en el ámbito académico. A este respecto, María Eugenia Toledo Hermosillo (1985) nos dice que «la subjetividad es el eje estructurante de la enseñanza», mientras que Silvia Rodríguez (2002) señala la necesidad de que los programas de enseñanza incorporen al currículum el conocimiento de las emociones, la situación social y los proyectos de los educandos, pues éstos no son sólo aprendices de los saberes escolares, sino también, y en primer lugar, individuos con deseos de comportarse como sujetos, de establecer vínculos entre su personalidad y el campo socioeconómico en que se desarrollan.

El dar cabida a la subjetividad en la educación equivale a dar lugar al interés del estudiante para que exprese libremente sus dudas, comentarios, gustos y preferencias (Toledo, 1985). Además, no debemos olvidar que en el proceso de enseñanza–aprendizaje, como en todo proceso que involucre al factor humano, la subjetividad siempre está presente; por ello, podemos entender al rendimiento académico como el resultado de cómo los diferentes factores biológicos, psicológicos, pedagógicos, sociales y ambientales, entretejen la objetividad y la subjetividad a fin de que el individuo construya las herramientas que necesita para afrontar la vida cotidiana (Flores, 2004).

Un ejemplo de ello lo tenemos en el hecho, por todos conocido, de que en el salón de clases podemos encontrarnos con profesores preocupados porque sus alumnos aprendan, que son tolerantes y brindan confianza; sin embargo, también sabemos que hay profesores que se limitan a dar su clase sin involucrarse más allá de lo que su programa les marca, que hay docentes que, al impartir su cátedra, juzgan, critican, señalan, ridiculizan, reprueban e ignoran. Cada una de estas actitudes, positivas o negativas, repetidas una y otra vez a lo largo de la historia académica de los estudiantes, llegan a generar en ellos sentimientos de confianza, de seguridad, de saberse escuchados, o bien de impotencia, frustración, inhibición, etc., facilitando u obstaculizando su rendimiento académico según sea el caso.

Pero más allá de lo evidente que resulta la afección que pueden ocasionar estas actitudes marcadamente positivas o negativas, tenemos que en la mayoría de los casos el vínculo profesor–alumno dentro del salón de clases dista mucho de permitir la efectividad del proceso enseñanza–aprendizaje. Esto es causado por diversos aspectos presentes en la relación que docentes y estudiantes entablan entre sí, tales como el autoritarismo, el desinterés de ambos, la falta de información acerca de los contenidos de las materias, las diferencias en las expectativas y los sistemas de valores, etc.

En el caso particular de la FESI, tenemos que ésta se divide básicamente en tres niveles: autoridad, docentes y alumnos, todos ellos con historias y ubicaciones diferentes, por lo que la comunicación que se establece entre ellos cobra especial relevancia; no obstante, la comunicación frecuentemente se ve distorsionada, ya que existen implícitos que jamás se han aclarado y a los que no se les ha dado importancia, lo cual contribuye a que enferme nuestra institución educativa, dando como resultado diversos síntomas de bajo rendimiento académico, como por ejemplo, baja participación por parte de los alumnos, ausentismo frecuente, reprobación, o lo que es peor, deserción (Gómez Montoya, 1999).

En atención a lo dicho hasta ahora, el presente trabajo se deriva de un proyecto general de investigación bastante amplio, fundado en el año de 1999 y denominado «Rendimiento Académico: Un enfoque Multidisciplinario», en el cual se analizan diversos factores —tanto de carácter objetivo como subjetivo, en cuatro áreas básicas: biológica, psicológica, pedagógica y ambiental, y en los niveles individual, grupal e institucional— que pudieran estar obstaculizando el proceso de enseñanza–aprendizaje en la FESI. En particular, el interés de este reporte de investigación se centra en estudiar el vínculo profesor–alumno como uno de los elementos que probablemente están influyendo en el rendimiento académico de los alumnos de la carrera de Medicina en la FES Iztacala de la UNAM.

A grandes rasgos, la hipótesis en torno a la cual se estructura el presente reporte afirma que el establecimiento de una buena relación entre docentes y alumnos guardará relación con un mejor rendimiento académico, y viceversa: el establecimiento de una mala relación entre los profesores y sus estudiantes irá acompañada de un desempeño escolar menos satisfactorio. Datos adicionales acerca de la investigación, tales como el tamaño y composición de la muestra, el instrumento empleado, los resultados obtenidos, etcétera, pueden ser consultados en las secciones correspondientes: Método y Resultados.

Por último, considero pertinente mencionar que, en síntesis, a través de esta investigación se busca identificar y analizar, a nivel exploratorio y descriptivo, algunos de los factores objetivos y subjetivos que están presentes en el vínculo profesor–alumno, esperando que ello dé indicios acerca de la manera en que tales factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Medicina de la FESI, para que, por medio de esta información, se puedan generar algunas alternativas encaminadas a lograr que el objetivo del proceso enseñanza–aprendizaje se cumpla de manera más satisfactoria.

oportunidades que la escuela sea capaz de brindar en cuanto a la interacción con alumnos diferentes, de otras edades, con maestros diferentes, con alumnos de otras escuelas, con personas de la comunidad. Más aún, la realidad cotidiana debe expandirse mediante el conocimiento y la comprensión de otras realidades, otras culturas, otros momentos históricos. Cada vez es más aceptado el valor pedagógico de los grupos heterogéneos en la escuela. Detrás de ello, está, justamente, el logro de esta identidad.

5. LA AUTOESTIMA: Autoestima e identidad son indisolubles, sin embargo, la primera es más frágil que la segunda, y su fragilidad afecta a la otra. Por tanto, la escuela debe brindar amplias oportunidades para la construcción de una autoestima fuerte en todos los alumnos, mediante el apoyo en la comprensión de las diferencias individuales y la posibilidad de múltiples expresiones, aprovechando los talentos individuales. Pero también la escuela, a través de múltiples mecanismos, debe convertirse en vigilante expreso de los procesos de interrelación —entre maestros y alumnos y entre padres— que amenazan la autoestima.

En conclusión, debemos reformular la relación profesor–alumno bajo los términos personalistas de la escuela del sujeto, pues a través de ese replanteamiento, será posible no sólo la potenciación del buen rendimiento académico de los estudiantes, sino también el desarrollo subjetivo de cada uno de los sujetos implicados en el proceso enseñanza–aprendizaje (alumnos, docentes y personal administrativo), lo cual, a la larga, redundará en el surgimiento de la identidad individual, social y nacional necesaria para sortear con éxito los obstáculos fragmentadores a que nos enfrenta el proceso de la globalización.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

OBJETIVO GENERAL:

- ▶ Explorar la relación existente entre el rendimiento académico y el vínculo que los participantes de la investigación (estudiantes del primer semestre de la carrera de Medicina de la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala) tienen con sus profesores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ▶ Llevar a cabo una investigación documental respecto al proceso de la Globalización como escenario socio–histórico y político en el que actualmente tiene lugar la crisis de las instituciones educativas.
- ▶ Ahondar en las consecuencias positivas y negativas acarreadas por la implementación de las políticas globalizantes en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior.
- ▶ Explorar las afectaciones que el actual contexto globalizante está teniendo en los procesos de construcción de subjetividades, y su respectiva influencia en el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- ▶ Con base en la investigación documental y en los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, elaborar propuestas enfocadas a la mejoría del rendimiento académico a partir de la relación profesor–alumno.

HIPÓTESIS:

- ▶ La existencia de un buen vínculo profesor–alumno estará relacionada con un buen rendimiento académico por parte de los participantes de la investigación.
- ▶ La inexistencia de un buen vínculo profesor–alumno estará relacionada con un rendimiento académico disminuido en los integrantes de la muestra.

5. MÉTODO.

De inicio, la investigación que dio origen a este reporte estuvo dividida básicamente en tres momentos distintos:

1. Organización del equipo de investigación y diseño del instrumento.
2. Selección de la muestra.
3. Aplicación del instrumento y entrega de resultados.

A. Organización del Equipo de Investigación y Diseño del Instrumento de Medición.

En este primer momento de la investigación, varios egresados de la carrera de Psicología en proceso de titulación nos integramos a un proyecto cuyo objetivo fue investigar los principales factores que intervienen en el rendimiento escolar, así como sus diferentes manifestaciones. A tal efecto, realizamos diversas actividades, tales como la asistencia a un seminario (cuya temática giró en torno al actual proceso de la globalización y su vinculación con el rendimiento escolar), y la búsqueda documental de información (en libros, revistas e Internet) referente a los conflictos actuales en el rendimiento escolar y sus expresiones en lo individual, grupal e institucional.

Posteriormente, una vez que logramos comprender con más profundidad la problemática del rendimiento escolar, estuvimos en posición de desmenuzarla analíticamente, para lo cual la dividimos en cuatro grandes áreas: 1) Área Pedagógica, 2) Área Biológica, 3) Área Ambiental y 4) Área Social. Cabe mencionar que tal división se realizó únicamente con fines de facilitar el análisis del rendimiento académico, pues todos los integrantes del equipo de investigación partimos del supuesto básico de que tal división no corresponde a la realidad.

Con base en las cuatro áreas antes mencionadas, las cuales fueron subdivididas en 12 unidades de análisis, se elaboró el cuestionario llamado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores O. y cols,

2005). Una de dichas unidades de análisis correspondió al rendimiento académico, mientras que las 11 restantes eran concernientes a factores que —al menos teóricamente— están relacionados con el mismo. Posteriormente, cada integrante del equipo de investigación se abocó a analizar alguna de esas unidades de análisis y su respectiva vinculación con el rendimiento académico, realizando cada uno un reporte de investigación en el que se explicaría si con base en los resultados de la aplicación del instrumento se había corroborado la existencia de una relación entre el rendimiento académico y la otra unidad de análisis.

El instrumento aplicado está formado por 96 preguntas, algunas de las cuales son de opción múltiple, mientras que otras requieren que el respondiente proporcione una respuesta abierta. Las primeras seis preguntas del cuestionario se abocan a recabar información socio–demográfica del participante, como por ejemplo su nombre, dirección, edad, estado civil, etc., mientras que las 90 preguntas restantes corresponden a las áreas Pedagógica, Biológica, Ambiental y Social, en sus respectivas unidades de análisis, de la siguiente manera:

ÁREAS		UNIDADES DE ANÁLISIS
[ÁREA PEDAGÓGICA [29 preguntas]	[2. Historia Escolar. 3. Proyecto de vida. 8. Rendimiento académico. 9. Técnicas de estudio. 12. Contenidos académicos.
[ÁREA BIOLÓGICA [30 preguntas]	[5. Estado de salud. 6. Alimentación. 7. Toxicomanías.
[ÁREA AMBIENTAL [11 preguntas]	[4. Ambiente.
[ÁREA SOCIAL [20 preguntas]	[10. Relación alumno–profesor. 11. Relaciones con los compañeros. 13. Relaciones familiares.

B. Selección de la Muestra.

En el Campus Iztacala de la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, a través de la carrera de Psicología con la participación de los miembros del proyecto de investigación “Rendimiento académico: Un enfoque multidisciplinario” se impartió una conferencia dirigida a los estudiantes del primer semestre de la carrera de Medicina de la misma institución. A dicha conferencia asistieron 150 estudiantes, a los cuales se les extendió una invitación sin restricciones para que colaboraran voluntariamente en esta investigación.

Para ello, se les hizo partícipes de la inquietud de las autoridades del plantel por abatir los problemas de rendimiento que han estado observándose durante los últimos años, y se les hizo ver la importancia de su participación en el proyecto de investigación, enfatizando el carácter voluntario y confidencial de la misma. De los 150 estudiantes que asistieron a la conferencia, finalmente decidieron participar 51, a los cuales se instruyó para que, a la semana siguiente, asistieran al salón de usos múltiples ubicado en el edificio A5 de la Facultad, explicándoles que ahí responderían un cuestionario relacionado con su rendimiento escolar.

En términos generales, la muestra final estuvo conformada por 40 estudiantes del género femenino y 11 del masculino. La edad promedio de los participantes fue de 18 años, con un mínimo de 17 y un máximo de 22. Al momento de la investigación, todos los integrantes de la muestra eran solteros, y todos, excepto una mujer, reportaron no tener hijos. Únicamente cinco estudiantes afirmaron estar integrados formalmente al campo laboral, mientras que 33 de ellos reportaron que dependían económicamente de sus familias.

C. Aplicación del Instrumento y Entrega de Resultados.

Tal como se mencionó en líneas anteriores, el cuestionario «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores O. y cols., 2005) se aplicó en el salón de usos múltiples del edificio A5 en la FES Iztacala, lugar al que

acudieron, previa cita, los integrantes de la muestra. La aplicación del instrumento duró aproximadamente 90 minutos y estuvo a cargo de un equipo multidisciplinario y de algunos pasantes de la carrera de Psicología.

Antes de que comenzaran a responder el cuestionario, se agradeció a los asistentes su presencia y su participación voluntaria en el proyecto, reiterando los beneficios mutuos que, tanto las autoridades de la Facultad, como ellos mismos, obtendrían a raíz de esta investigación. Hecho lo anterior, se les entregó el instrumento y se les explicó brevemente el contenido del mismo, haciendo hincapié en que las respuestas que ellos proporcionaran solamente serían sometidas a tratamiento estadístico, lo cual garantizaba la confidencialidad de los datos que aportarían. Dado lo anterior, y puesto que solamente los integrantes del equipo de investigación tendríamos acceso a los datos brutos, se les hizo ver la conveniencia de que sus respuestas fueran tan apegadas a la realidad como fuera posible.

Acto seguido, se les instruyó para que comenzaran a responder el cuestionario, insistiendo en que procuraran ser sinceros al hacerlo y en que era importante que respondieran todas las preguntas, sin pasar por alto ninguna de ellas. Asimismo, se les pidió que, de tener dudas sobre alguna pregunta en particular, la aclararan con cualquiera de las personas encargadas de la aplicación del instrumento.

Una vez recabados los datos a través del instrumento de evaluación, los integrantes del equipo de investigación procedimos a su captura y análisis, para lo cual recurrimos al *software* de computación de nombre *Statistical Package for Social Sciences* (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales o *SPSS* por sus siglas en inglés) en su versión 13.0.

Si bien dicho *software* constituye una aplicación sumamente avanzada que posibilita el análisis de datos estadísticos a profundidad, su utilización en una investigación como la presente (de carácter meramente exploratorio y descriptivo)

se explica con base en las facilidades que brinda para la captura y análisis de datos en una misma hoja de cálculo, ya que nos permitió otorgar a cada una de las respuestas de los participantes un valor numérico, facilitando el análisis cuantitativo y cualitativo de las mismas.

El análisis cuantitativo se efectuó agrupando las respuestas de los participantes en categorías y expresando porcentualmente el número total de participantes de cada categoría. En el caso de las respuestas de opción múltiple, dicho procedimiento se realizó directamente, agrupando las respuestas coincidentes de los participantes; sin embargo, en el caso de las respuestas abiertas, la agrupación se llevó a cabo con base en la similitud de las respuestas recabadas.

Finalmente, en lo que respecta al análisis cualitativo, para éste se analizaron todas las respuestas de los participantes con la finalidad de detectar dos casos paradigmáticos de acuerdo con el siguiente procedimiento: cada integrante del equipo de investigación tomó sus dos unidades de análisis (el rendimiento académico y alguna otra, que en este caso fue la relación profesor–alumno) y analizó las preguntas y respuestas de las mismas, procurando encontrar alguna relación entre ambas a nivel cuantitativo.

Posteriormente, y vía la observación directa de las respuestas, se pudo observar que existen estudiantes que presentan dificultades en ambas unidades de análisis o, por el contrario, estudiantes que prácticamente no tienen conflictos en ninguna de ellas. Con base en esta observación, el análisis cualitativo consistió en la comparación directa de las respuestas del estudiante con menos conflictos, versus las respuestas del estudiantes más conflictuado en ambas unidades de análisis.

6. RESULTADOS.

A. Unidades de Análisis.

El instrumento «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores O. y cols, 2005), que puede consultarse en la página **¡Error! Marcador no definido.** de este reporte de investigación, fue diseñado para cumplir con el objetivo de abordar el rendimiento escolar en cuatro áreas básicas (pedagógica, biológica, ambiental y social), para lo cual, dichas áreas se subdividieron en las 12 unidades de análisis mencionadas en el MÉTODO (específicamente en la página **¡Error! Marcador no definido.**). No obstante, en este reporte solamente se abordan las unidades 8 y 10.

En el instrumento, la unidad de análisis número 8, denominada RENDIMIENTO ACADÉMICO, está constituida por un total de siete preguntas (de la 59 a la 65) enfocadas a examinar cómo los participantes de la investigación han asimilado cognitivamente diversos aspectos de su desempeño escolar. Las primeras tres preguntas de esta unidad de análisis son las siguientes: 59) ¿Qué es aprender?; 60) ¿Aprendes con facilidad?; y 61) ¿Tienes problemas para aprender?

En cuanto a la interrogante número 62, ésta cuestiona a los participantes respecto a diversos factores que pueden estar interfiriendo en su proceso enseñanza–aprendizaje: el cansancio, el olvido de lo aprendido, lo difícil que puede resultar para ellos entender los contenidos de sus materias escolares, el cumplimiento de las tareas, si han desarrollado el hábito de estudiar, cómo consideran su propio desempeño durante la aplicación de los exámenes, y si tienen problemas familiares, económicos, o con los docentes.

Las últimas tres preguntas de esta unidad de análisis (63 a 65) buscan ahondar en la existencia de problemas familiares, económicos, o con los profesores. A tal efecto, en ellas se pregunta a los alumnos participantes si han hablado con alguien de los problemas que tienen en éstas áreas, si alguien más se ha dado cuenta de dichos conflictos, si han hecho algo para resolverlos, y qué resultados han

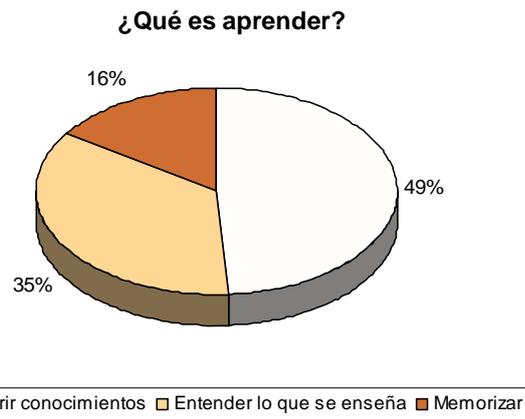


Figura 1. Opinión de los integrantes de la muestra con respecto a la definición de la palabra «aprender».

obtenido a raíz de haber tratado de darles solución.

Por otra parte, la unidad de análisis número 10, llamada RELACIÓN ALUMNO–PROFESOR, está constituida por un total de nueve preguntas (de la 72 a la 80) que se abocan a investigar algunos aspectos concernientes al vínculo que los participantes han entablado con sus maestros: 72) ¿Sabes cómo se llaman tus profesores?; 73) ¿Te llevas bien con ellos?; 74) ¿Te gusta cómo dan su clase?; 75) ¿Te gusta cómo te tratan?; 76) ¿Te gusta cómo tratan a tus compañeros?; 77) ¿Qué hacen tus profesores cuando no llevas la tarea?; 78) ¿Qué hacen tus profesores cuándo no entiendes su explicación?; 79) ¿Te gustaría que tus profesores cambiaran en algo?; y 80) ¿Te gustaría ser profesor?.

En las dos secciones siguientes se presenta una descripción más amplia de ambas unidades de análisis, así como un desglose gráfico y textual de las

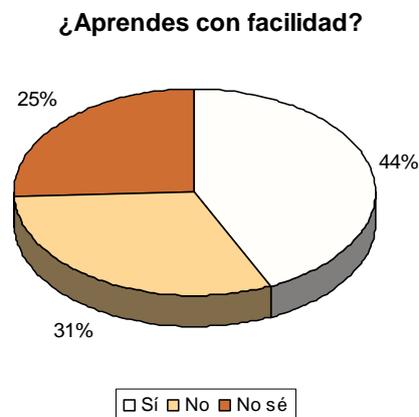


Figura 2. Percepción de los alumnos participantes de la investigación respecto a si el aprender los contenidos académicos les resulta una labor fácil o difícil.

¿Tienes problemas para aprender?

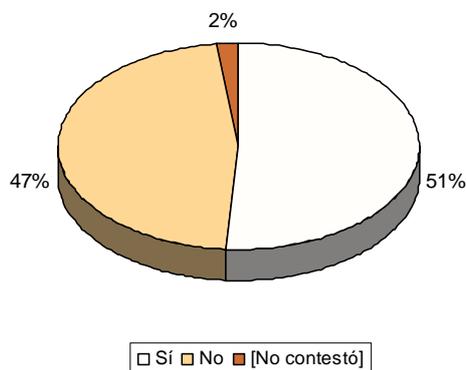


Figura 3. Reporte, por parte de los integrantes de la muestra, acerca de si han experimentado o no problemas de aprendizaje durante su estancia en la carrera de Medicina.

respuestas proporcionadas por los participantes en referencia a ellas. Posteriormente, en la sección de ANÁLISIS DE RESULTADOS, se procede a la evaluación cuantitativa y cualitativa de dichas respuestas.

1. Rendimiento Académico.

Relacionada con las percepciones del estudiante acerca de su propio accionar en lo referente a cuestiones académicas, esta unidad de análisis se encargó de recopilar información sobre su desempeño escolar y sobre los obstáculos presentes en sus vidas cotidianas. Con este propósito, la unidad incluye preguntas concernientes a lo fácil o difícil que para ellos resulta el aprender, a la presencia

	Siempre	A veces	Nunca	N/C
¿Te sientes cansado?	24%	72%	4%	–
¿Te cuesta trabajo mantenerte quieto en clase?	6%	51%	43%	–
¿Te distraes fácilmente?	18%	14%	68%	–
¿Se te olvida rápidamente lo que aprendes?	14%	66%	20%	–
¿Entiendes con facilidad lo que estudias?	31%	63%	4%	2%
¿Cumplés con tus tareas?	24%	76%	–	–
¿Estudias?	37%	61%	2%	–
¿Resuelves tus exámenes con facilidad?	12%	76%	–	12%
¿Tienes problemas con tus profesores?	–	16%	84%	–
¿Tienes problemas familiares?	–	51%	49%	–
¿Tienes problemas económicos?	4%	51%	45%	–

Tabla 3. Incidencia de obstáculos en el aprendizaje de los participantes. La columna N/C indica el porcentaje de participantes que no respondieron a esa pregunta.

¿Tienes algún otro tipo de problemas?

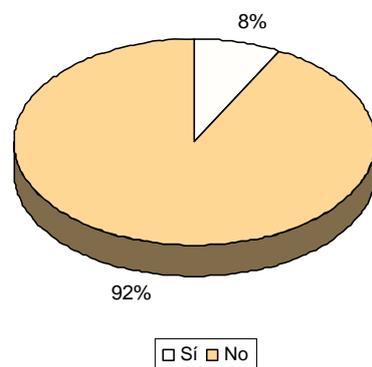


Figura 4. Respuestas de los participantes acerca de la presencia o ausencia de problemas de carácter no académico en sus vidas privadas.

de problemas de aprendizaje, tanto actuales como pasados, al olvido de lo aprendido, al desarrollo de hábitos de estudio y, en general, respecto a lo disciplinados que se consideran respecto al cumplimiento de sus tareas escolares, en su atencionalidad, y en su capacidad de concentración. Asimismo, se explora también la posibilidad de que conflictos familiares, económicos o con los docentes puedan estar interfiriendo en su desempeño escolar.

Así, en lo referente a la pregunta número 62: «¿Qué es aprender?», la Figura 1 muestra que para el 49% de los participantes aprender significa adquirir conocimientos nuevos, en tanto que para el 35% de ellos, aprender se relaciona con entender las explicaciones proporcionadas por los profesores. Finalmente, para el 16% aprender significa memorizar los contenidos académicos.

Como puede observarse en la Figura 2, 44% de los estudiantes consultados

¿Por qué no has hablado de esos problemas?

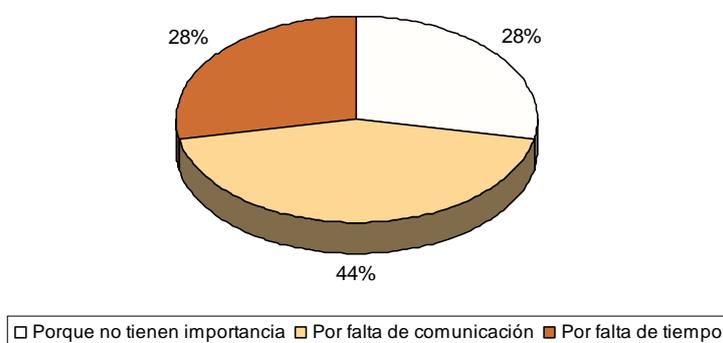


Figura 5. Razones aducidas por los participantes para explicar por qué no han hablado de sus problemas con ninguna persona (solamente se toman en consideración las respuestas de quienes no lo han hecho).

¿Con quién has hablado de esos problemas?

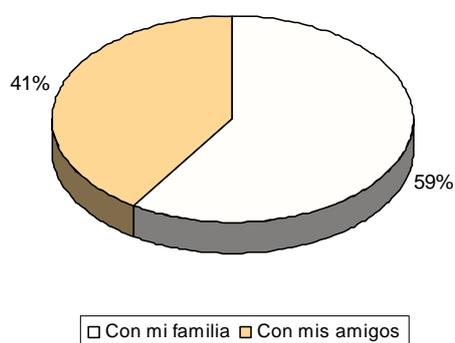


Figura 6. Personas con las que los integrantes de la muestra han hablado de sus problemas. Solamente se incluyen las respuestas de quienes reportaron tener conflictos no académicos y haberlos consultado con alguien.

considera que el aprendizaje se le da con facilidad, mientras que a un porcentaje algo menor de los alumnos participantes (a sólo el 31%) el aprender le resulta una labor difícil. Una cuarta parte de la muestra (25%) respondió que desconoce si aprender le es fácil o difícil.

En lo referente a la presencia actual de problemas de aprendizaje, la Figura 3 indica que el 51% los participantes de la investigación piensa que, durante el poco tiempo que lleva estudiando la carrera de Medicina en la FESI, sí ha experimentado algunos obstáculos para aprender. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes que afirmaron no tener conflictos de esta índole fue del 47%. El 2% restante no respondió a esta pregunta.

Con formato de escala Likert de tres valores o niveles («Siempre», «A veces» o

¿Qué resultados obtuviste al hablar de tus problemas?

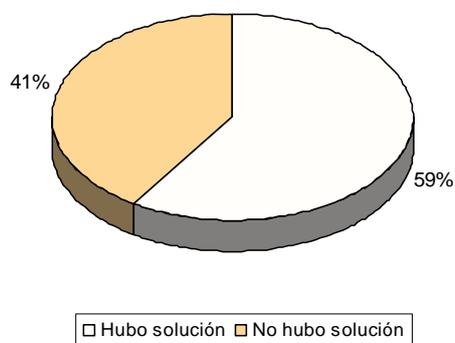


Figura 7. Resultados obtenidos por los integrantes de la muestra después de haber hablado de sus problemas con sus padres o amigos. Solamente se toman en cuenta las respuestas de quienes sí han consultado sus problemas con alguien.

¿Quién más se ha dado cuenta de tus problemas?

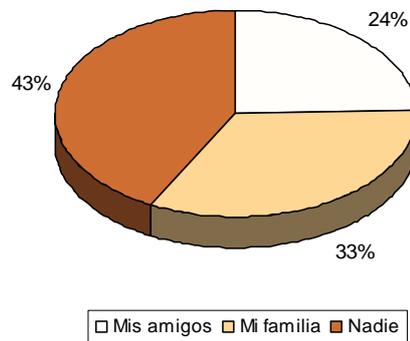


Figura 8. Personas adicionales que se han dado cuenta de los problemas enfrentados por los participantes de la investigación. Sólo se toman en cuenta las respuestas de aquellos que sí tienen problemas no académicos.

«Nunca»), la pregunta número 62 debía ser respondida por los participantes señalando la frecuencia con la que han experimentado diversas situaciones susceptibles de interferir en su desempeño académico. Las respuestas, agrupadas y convertidas a valores porcentuales, pueden consultarse en la Tabla 1.

En suma, una gran proporción de los participantes (el 72%) señaló sentir cansancio sólo «a veces», en tanto que casi la cuarta parte de ellos (el 24%) afirmó experimentar esta sensación frecuentemente. Sólo el 4% señaló no tener que lidiar nunca con esta dificultad en su vida cotidiana. En cuanto a lo difícil que les resulta a los estudiantes permanecer quietos en clase, el 51% de ellos señaló que «a veces» sí le cuesta trabajo, el 43% dijo que «nunca» le es difícil permanecer quieto, y el 6% reportó que esto le representa una verdadera dificultad, pues «siempre» tiene dificultades para estar quieto durante las clases.

¿Qué has hecho para resolver tus problemas?

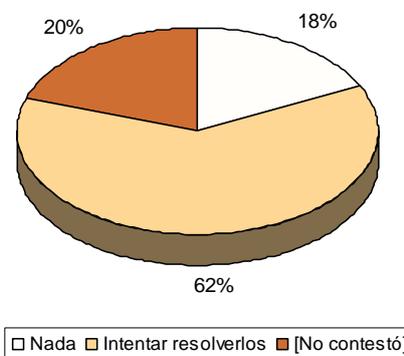


Figura 9. Acciones llevadas a cabo por los participantes de la investigación para encarar los problemas a que se han visto enfrentados.

¿Qué resultados has obtenido?

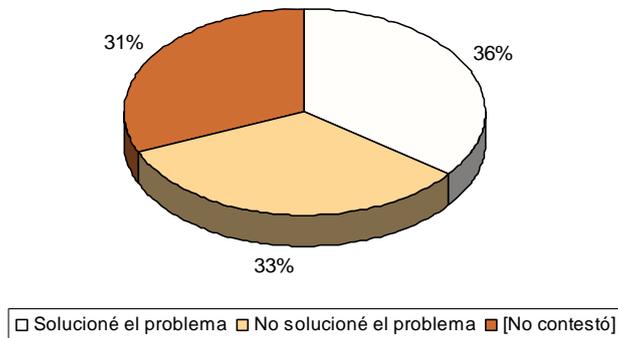


Figura 10. Resultados obtenidos por los integrantes de la muestra después de haber intentado solucionar sus problemas.

En lo concerniente a la pregunta «¿Te distraes fácilmente?», la Tabla 1 muestra que la distracción no es un problema grave: sólo el 32% de los estudiantes consultados presenta este problema: 18% «siempre» y 14% «a veces», mientras que la mayor parte (68%) «nunca» se distrae con facilidad. Algo distinto ocurre con el rápido olvido de lo aprendido, pues sólo el 20% de los participantes señalaron que «nunca» olvidan con rapidez, mientras que 66% olvidan «a veces» y 14% «siempre», porcentajes que, sumados, dan un resultado de 80% de alumnos con problemas de retención.

Respecto a la facilidad para aprender lo estudiado, la misma tabla muestra que el 63% de los participantes sólo «a veces» entiende con facilidad, mientras que poco menos de la tercera parte (el 31%) «siempre» entiende fácilmente lo que estudia, y sólo el 4% no entienden «nunca». El 2% de los alumnos no respondieron a esta

¿Sabes cómo se llaman tus profesores?

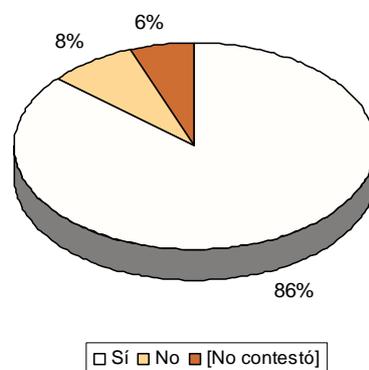


Figura 11. Porcentaje de los integrantes de la muestra que saben o no saben cuál es el nombre de sus profesores.

¿Por qué sabes cómo se llaman tus profesores?

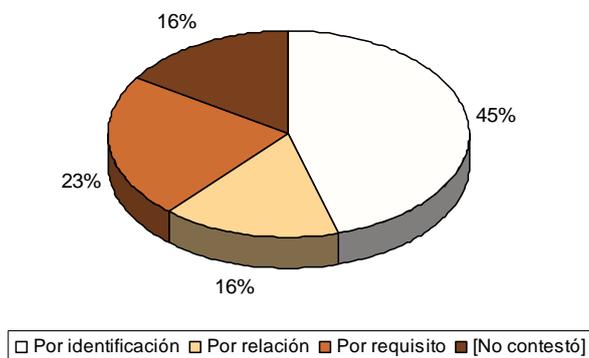


Figura 12. Razones por las cuales los integrantes de la muestra saben cuál es el nombre de sus profesores. Se excluyen las respuestas de aquellos participantes que afirmaron desconocer el nombre de los docentes.

pregunta. En cuanto al cumplimiento con las tareas escolares, sólo poco menos de la cuarta parte de los participantes de la investigación cumplen «siempre» con ellas (24%), mientras que un abrumador 76% únicamente las hace «a veces».

Algo similar ocurre respecto a la fácil resolución de los exámenes: a pesar de que el 12% de los alumnos que respondieron el cuestionario omitieron esta pregunta, la Tabla 1 muestra que sólo para el 12% resolver un examen es una tarea «siempre» fácil, mientras que para el 76% resolver un examen únicamente «a veces» no se le dificulta.

Afortunadamente, ningún participante reportó que «siempre» tenga problemas con sus profesores, y la gran mayoría, conformada por el 84%, señaló no tener «nunca» esta clase de conflictos. Sólo el 16% de ellos tiene problemas

¿Por qué no sabes cómo se llaman tus profesores?

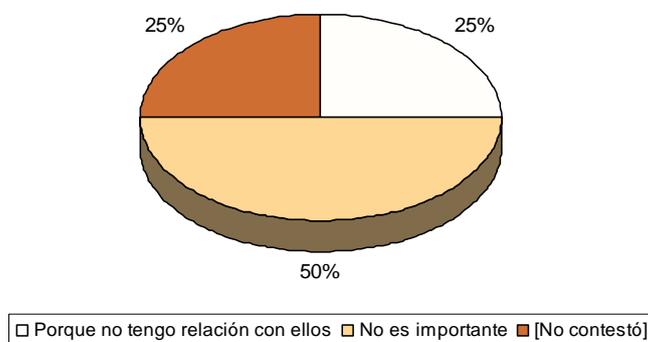


Figura 13. Razones por las cuales los integrantes de la muestra no saben cuál es el nombre de sus profesores. Solamente se incluyen las respuestas de los participantes que no conocen el nombre de los docentes (el 8%).

¿Te llevas bien con tus profesores?

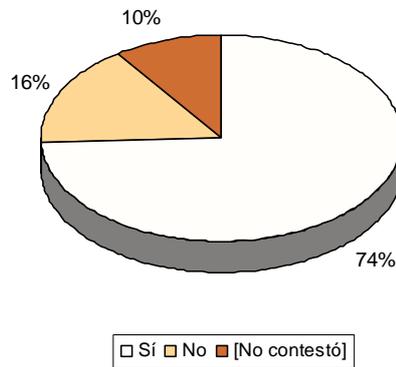


Figura 14. Percepción de los participantes de la investigación acerca de si mantienen o no una buena relación con sus profesores.

ocasionales con los docentes (véase la Tabla 1).

En lo que concierne a la existencia de problemas familiares, la Tabla 1 señala que poco más de la mitad de la muestra (51%) «a veces» tiene problemas de esta índole, en tanto que el 49% restante «nunca» tiene conflictos con sus parientes. Algo similar ocurre en torno a la existencia de problemas económicos: el 51% de los alumnos reportó que «a veces» sí enfrenta obstáculos en este ámbito, el 45% «nunca», y el 4% restante «siempre» debe encarar problemas en su economía.

Ahora bien, volviendo a las figuras, la número 4 fue extraída de las respuestas a la pregunta acerca de si los participantes tienen problemas diferentes a los mencionados hasta este punto del instrumento, que eran más bien de carácter académico. En ella puede observarse que el 92% de los alumnos que respondieron el instrumento no tienen ningún otro tipo de conflictos, en tanto que

¿Por qué te llevas bien con tus profesores?

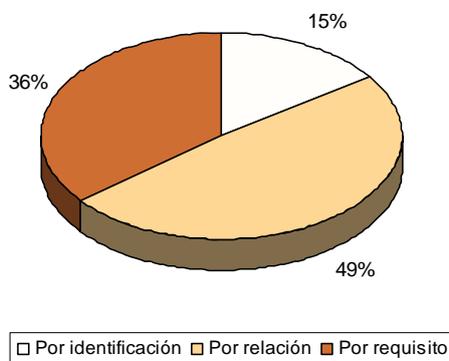


Figura 15. Razones aducidas por los integrantes de la muestra para explicar por qué tienen una buena relación con sus profesores. Solamente se toman en cuenta las respuestas de aquellos que afirmaron que sí tienen una buena relación.

¿Por qué no te llevas bien con tus profesores?

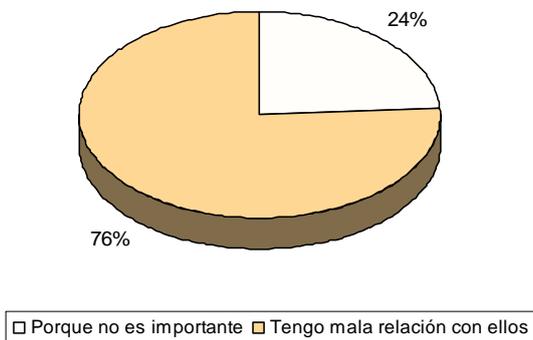


Figura 16. Razones aducidas por los integrantes de la muestra para explicar por qué no tienen una buena relación con sus profesores. Solamente se toman en cuenta las respuestas de aquellos que afirmaron que no mantienen una buena relación.

el restante 8% señaló lo contrario.

Ahondando en esta pregunta, la Figura 5 (en la cual se toman en cuenta solamente las respuestas proporcionadas por los estudiantes que sí tienen problemas de carácter no académico) indica que la razón de que el 44% de los participantes no haya hablado de dichos conflictos con nadie es por la falta de comunicación; el 28% señaló que si no ha hablado con nadie al respecto es porque no tiene tiempo para ello, y otro 28% afirmó que no lo ha hecho porque sus problemas carecen de importancia.

De aquellos que sí han consultado sus problemas con alguna persona, el 59% mencionó que lo hizo con su familia, en tanto que el 41% restante recurrió a sus amigos (véase la Figura 6). A raíz de haber hablado de sus problemas, el 59% de los estudiantes consultados señaló que pudo darles solución, mientras que un

¿Te gusta cómo dan la clase tus profesores?

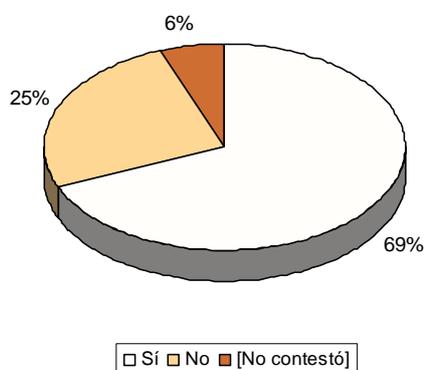


Figura 17. Opinión de los participante de la investigación acerca de si les gusta o no les gusta la manera en que los profesores imparten su clase.

¿Por qué te gusta cómo dan la clase tus profesores?

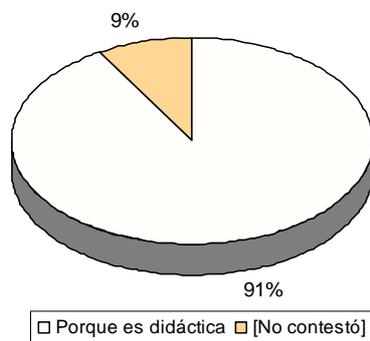


Figura 18. Argumento de los participantes para explicar por qué les gusta cómo imparten la clase sus profesores. Únicamente se toman en cuenta las respuestas de aquellos a quienes sí les gusta como dan la clase los maestros.

porcentaje menor (el restante 41%) no vio cambios en este sentido, pues sus problemas no fueron solucionados (Figura 7).

Al preguntárseles si alguien más se había dado cuenta de la existencia de sus problemas, el 33% respondió que sus familiares sí se dieron cuenta, el 24% señaló que sus amigos, y poco menos de la mitad (el 43%) reportó que nadie se ha percatado de que tiene conflictos (véase la Figura 8). En cuanto a si los participantes han hecho algo para dar solución a sus conflictos, la Figura 9 señala que el 62% de ellos sí ha intentado solucionarlos, mientras que un porcentaje significativamente menor (18%) no ha hecho nada al respecto. El 20% de los estudiantes no respondió a esta pregunta.

Por último en torno a esta unidad de análisis, tal como lo indica la Figura 10,

¿Por qué no te gusta cómo dan la clase tus profesores?

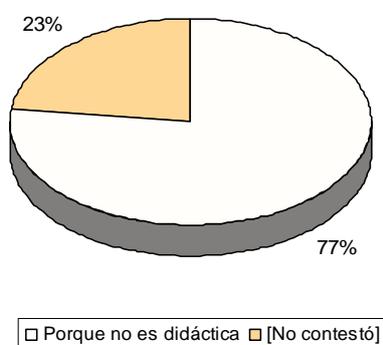


Figura 19. Argumento de los participantes para explicar por qué no les gusta cómo imparten la clase sus profesores. Únicamente se toman en cuenta las respuestas de aquellos a quienes no les gusta como dan la clase los maestros.

¿Te gusta cómo te tratan tus profesores?

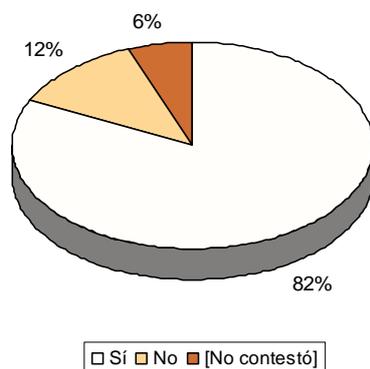


Figura 20. Opinión de los participantes de la investigación acerca de si les gusta o no la manera en que son tratados por sus profesores.

después de haber intentado dar solución a sus problemas no académicos, sólo el 36% de los estudiantes consultados señaló que pudo darles solución, a la vez que el 33% de ellos no pudo hacerlo. El 31% restante no dio respuesta a esta pregunta.

2. Relación Profesor–Alumno.

Tal como su nombre lo indica, esta unidad de análisis aborda algunos aspectos concernientes al vínculo que los participantes de la investigación han establecido con sus maestros, incluyendo tanto aspectos profesionales como factores personales. Por ejemplo, se incluyen interrogantes acerca de la opinión de los estudiantes acerca de la manera en que los profesores imparten su clase, sobre las actitudes que toman cuando los alumnos no hacen tareas o cuando no

¿Por qué te gusta cómo te tratan tus profesores?

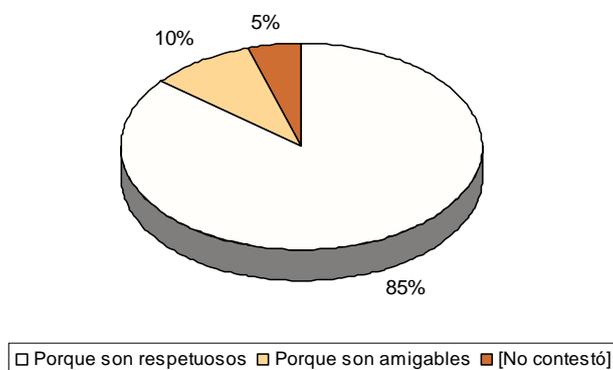


Figura 21. Argumentos esgrimidos por los integrantes de la muestra para explicar por qué les gusta cómo son tratados por sus profesores. Únicamente se toman en cuenta las respuestas de aquellos que afirmaron que sí les gusta el trato que reciben.

¿Te gusta cómo tratan tus profesores a tus compañeros?

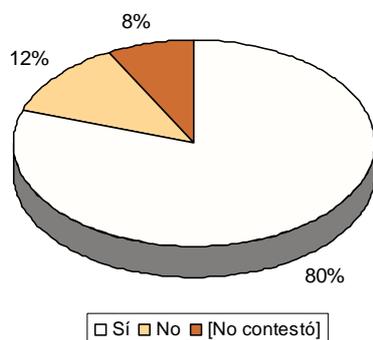


Figura 22. Opinión de los integrantes de la muestra acerca de si les gusta o no la manera en que los profesores tratan a sus compañeros de clase.

entienden alguna explicación, sobre el trato de los profesores hacia los participantes de la investigación o hacia sus compañeros de clase, etc.

Entrando en detalle, la Figura 11 muestra los resultados a la pregunta «¿Sabes cómo se llaman tus profesores?». De los participantes de la investigación, un gran porcentaje (86%) conoce el nombre de sus maestros, mientras que el 8% lo desconoce y el 6% no respondió a esta pregunta. Cuando se les preguntó a quienes sí saben el nombre de sus maestros, cuál era la razón por la que lo sabían, el 45% de ellos señaló que lo conoce por identificación, el 23% indicó que lo sabe porque saberlo es un requisito, el 16% dijo que porque mantenía una relación con los docentes, y el 16% omitió dar su respuesta (Figura 12).

Por su parte, la mitad de los estudiantes que afirmaron no saber cuál es el nombre de sus profesores afirmaron que esto es así porque saberlo no es importante para

¿Por qué te gusta cómo tratan tus profesores a tus compañeros?

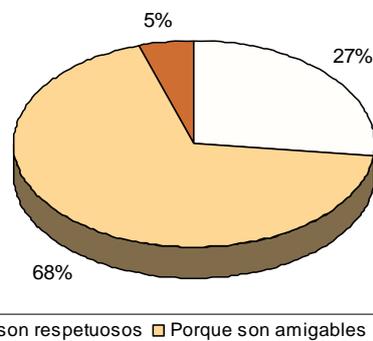


Figura 23. Explicación de los participantes respecto a por qué les gusta la manera en que sus profesores tratan a sus compañeros de clase. Solamente se incluyen las respuestas de aquellos a quienes sí les gusta el trato dado por los docentes a los demás alumnos.

¿Qué hacen tus profesores si no llevas la tarea?

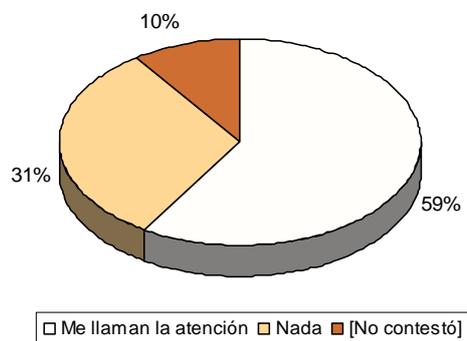


Figura 24. Medidas implementadas por los docentes cuando los participantes no cumplen con las tareas escolares.

su estancia en la FESI (50%), mientras que el 25% de ellos dijeron que lo desconocen porque, a excepción del académico, no tienen ningún otro vínculo con sus maestros. El restante 25% de la muestra soslayó dar respuesta a esta pregunta (véase la Figura 13).

Afortunadamente, el 74% de los participantes reportaron tener una buena relación con sus profesores, sin embargo, un importante 16% de ellos indicó lo contrario. El 10% de los estudiantes consultados no respondió a esta pregunta (véase la Figura 14).

La Figura 15 señala que, de los participantes que se llevan bien con sus profesores, el 49% mencionó que esto es así porque mantienen una buena relación con ellos, el 15% reportó que se debe a que hay cierta identificación, y un buen porcentaje, del 36%, indicó que se lleva bien con sus profesores porque

¿Qué hacen tus profesores cuando no entiendes su explicación?

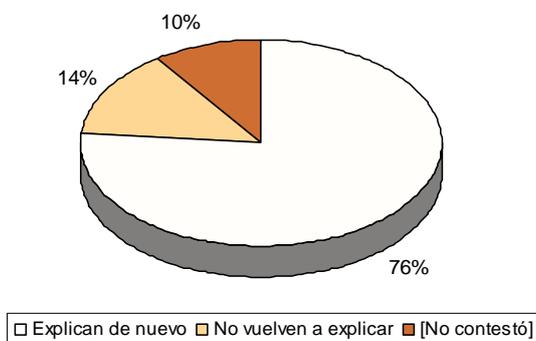


Figura 25. Acciones emprendidas por los docentes en caso de que algún alumno no entienda sus explicaciones acerca de los contenidos académicos.



Figura 26. Opinión de los participantes de la investigación acerca de si les gustaría que sus profesores cambiaran en algún aspecto.

hacerlo es un requisito.

El 76% de quienes no se llevan bien con los docentes mencionó que no sólo no se lleva bien, sino que incluso mantiene una mala relación con ellos, mientras que el 24% restante afirmó que no se lleva bien con sus profesores porque eso no es importante para su permanencia en la FESI (véase la Figura 16).

Respecto al nivel de agrado que los estudiantes consultados experimentan en referencia a la manera en que los profesores imparten su cátedra, el 69% de los participantes indicó que sí les gusta, en tanto que el 25% opinó lo contrario. Los alumnos restantes (6%) no contestaron esta pregunta (véase la Figura 17).

De acuerdo con la Figura 18, que muestra las razones por las que a los participantes les gusta cómo imparten su clase sus profesores, prácticamente a todos ellos les agrada porque es didáctica (91%), mientras que el 9% restante no



Figura 27. Aspectos en los que a los participantes de la investigación les gustaría que sus profesores cambiaran. Se toman en cuenta únicamente las respuestas de aquellos que afirmaron que sí les gustaría que sus profesores cambiaran.

¿En qué te gustaría que no cambiaran tus profesores?

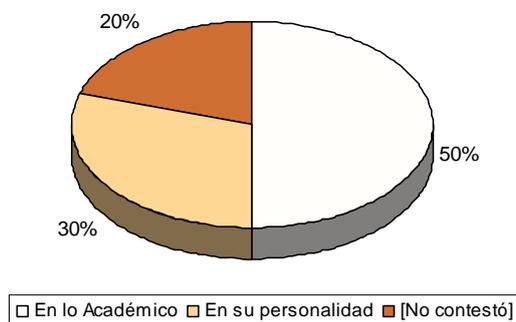


Figura 28. Aspecto en el que a los participantes de la investigación les gustaría que sus profesores no cambiaran. Se toman en cuenta únicamente las respuestas de aquellos que afirmaron que no les gustaría ver cambios en sus profesores.

respondió a esta pregunta.

Paradójicamente, la Figura 19 muestra que el 77% de quienes señalaron que no les gusta cómo imparten la clase sus maestros opina que esto se debe a que su clase no es didáctica. En esta ocasión, el 23% faltante no contestó a la pregunta.

Respecto al trato recibido por parte de los profesores, la Figura 20 señala que a una gran proporción de la muestra (82%) sí le agrada el trato recibido por ellos, en tanto que una parte significativamente menor (de sólo el 12%) señaló lo contrario, y el 6% omitió dar respuesta a esta cuestión.

Respecto a las razones de lo anterior, la Figura 21 muestra que el 5% de los participantes no dio respuesta a esta pregunta; no obstante, el 85% señaló que le gusta el trato recibido por parte de sus profesores porque éstos son respetuosos, y el 10%, porque son amigables. Aunque no se incluye ninguna figura al respecto,

¿Te gustaría ser profesor?

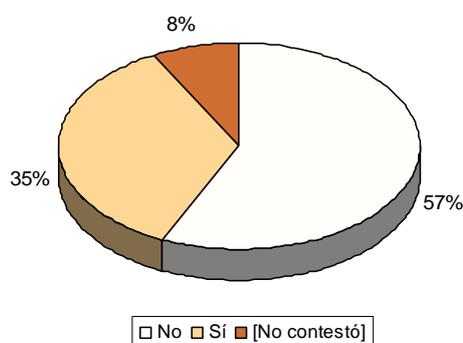


Figura 29. Respuestas de los participantes de la investigación a la pregunta acerca de si en un futuro les gustaría ejercer la docencia.

¿Por qué te gustaría ser profesor?

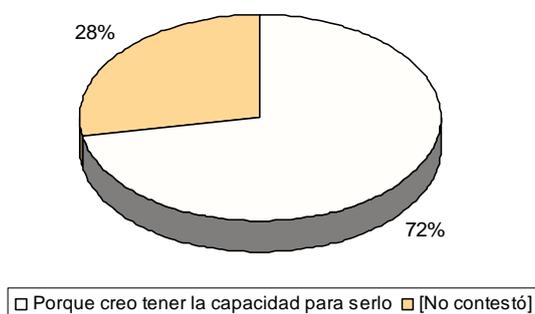


Figura 30. Razones argumentadas por los integrantes de la muestra para explicar por qué sí les gustaría ser maestros. Se toman en cuenta solamente las respuestas de aquellos que afirmaron que sí les gustaría.

cabe mencionar que el 100% de quienes reportaron que no les gusta el trato recibido por parte de sus maestros señalaron que es así porque es inadecuado.

La Figura 22 indica que al 80% de los alumnos participantes sí le gusta la manera en que los profesores tratan a sus compañeros de clase, en tanto que al 12% no le agrada. Un 8% de los participantes no respondió esta pregunta.

Las razones por las que a los estudiantes sí les agrada el trato de los docentes hacia sus compañeros de clase son las siguientes: el 68% opina que le gusta porque dicho trato es amigable; al 27% le agrada porque le parece respetuoso, pero el 5% no respondió (véase la Figura 23). Por el lado contrario, la totalidad de quienes señalaron que dicho trato no les gusta, consideraron que el comportamiento de los profesores a este respecto les parece inadecuado.

¿Por qué no te gustaría ser profesor?

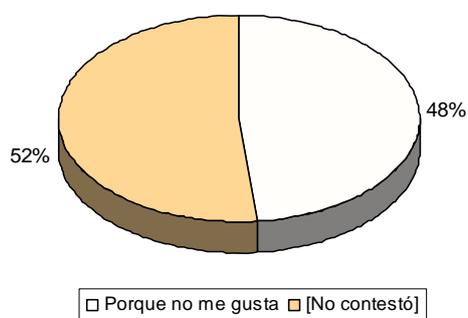


Figura 31. Razones argumentadas por los participantes de la investigación para explicar por qué no les gustaría ser maestros. Se toman en cuenta solamente las respuestas de aquellos que respondieron que no les gustaría ser maestros.

En relación a la pregunta «¿Qué hacen tus profesores cuando no llevas la tarea?», el 59% mencionó que los maestros le llaman la atención, mientras que el 31% indicó que los maestros no hacen nada, y el 10% no respondió a esta cuestión (véase la Figura 24).

En referencia a las actitudes de los profesores en caso de que sus alumnos no entiendan alguna explicación dada por ellos, la Figura 25 indica que el 10% de los alumnos participantes no respondió a esta pregunta, mientras que el 76% de ellos ha observado que en tal caso los profesores suelen explicar nuevamente, no obstante, el 14% señaló que los profesores no vuelven a explicar.

A los participantes se les preguntó también si les gustaría que sus profesores cambiaran en algo. De acuerdo con la Figura 26, el 10% de la muestra no contestó a esta interrogante, sin embargo, una gran mayoría (el 70%) señaló que sí le gustaría que sus maestros cambiaran. Sólo el 20% de los alumnos consideró que no le gustaría ver algún cambio en los docentes.

Entrando en detalle, el 50% de aquellos a quienes sí les gustaría que los maestros cambiaran consideró que le gustaría ver modificaciones en el aspecto académico de sus profesores (básicamente en referencia a la manera en que imparten su clase), en tanto que a un porcentaje semejante, del 47%, le gustaría que cambiaran en algunos aspectos de su personalidad. El 3% de los respondientes no contestó a esta pregunta (véase la Figura 27).

De los participantes que afirmaron que no les gustaría que sus profesores cambiaran, el 50% mencionó que le gustaría que siguieran siendo igual en el aspecto académico, mientras que el 30% señaló que le gustaría que continuaran siendo iguales en su personalidad. El 20% de los alumnos consultados no respondió a esta pregunta (véasela Figura 28).

La Figura 29 indica que al 57% de los estudiantes que participaron en la investigación no le gustaría ejercer la docencia en el futuro, en tanto que en el lado opuesto se encuentra el 35%, quienes señalaron que sí les gustaría ser profesores algún día. Un pequeño porcentaje, el 8%, no respondió a esta pregunta.

Por último, quienes afirmaron que sí les gustaría llegar a ser maestros reportaron, en un 72%, que les agradaría porque creen tener la capacidad para hacerlo, mientras que el 28% restante no dio ninguna justificación acerca de por qué sí le gustaría llegar a ser profesor (véase la Figura 30). Del lado contrario, el 48% de los estudiantes que no mostraron interés en llegar a ser profesores señalaron que la docencia no les gusta, mientras que el 52% no aportó ningún dato respecto a por qué no quisiera ser maestro (véase la Figura 31).

B. Análisis de Resultados.

Tal como se mencionó en el MÉTODO (pág. **¡Error! Marcador no definido.**), el análisis de resultados se llevó a cabo tanto cuantitativa como cualitativamente.

- ▶ En el caso del análisis cuantitativo, éste se realizó con base en la exploración del vínculo existente entre las dos unidades de análisis evaluadas en este reporte: el RENDIMIENTO ACADÉMICO y la RELACIÓN PROFESOR–ALUMNO. En específico, los resultados de estas dos unidades se agruparon, se sumaron, se transformaron a valores porcentuales, y finalmente se compararon tomando en cuenta sus frecuencias.
- ▶ Por otro lado, el análisis cualitativo se llevó a cabo haciendo una comparación, a nivel objetivo–subjetivo, de los datos proporcionados por dos de los integrantes de la muestra: aquellos cuyas respuestas permitieron ubicarlos ya sea como un estudiante con bajo nivel de conflictos en ambas unidades de análisis, o como un estudiante que presenta un nivel relativamente alto de problemas en ambas unidades. Dicho en otras palabras, a través del análisis directo de las respuestas, se detectó la presencia de algunos estudiantes que aportaron datos más positivos respecto a sus experiencias académicas, tanto en lo relacionado con su rendimiento académico (bajo nivel de problemas de aprendizaje, cumplimiento regular con los deberes escolares, etc.) como en su trato con los profesores (buena relación con los docentes, conformidad con sus estilos de enseñanza, etc.), en comparación con algunos estudiantes que afirmaron sí tener problemas para aprender y con los maestros.

Con base en los resultados obtenidos, y previa advertencia de que la veracidad de los mismos puede haber sido afectada por haberse trabajado con estudiantes de primer semestre, cuyo reciente ingreso al nivel educativo superior implica necesariamente una etapa de ajuste, puede afirmarse que se corroboró la hipótesis que dio origen a este reporte, es decir, que el vínculo establecido entre los estudiantes y sus profesores guarda relación con el rendimiento académico, de tal manera que los individuos que afirmaron tener buenas relaciones con sus maestros mostraron un mejor desempeño académico, comparados con los estudiantes que tienen una mala relación con los maestros, o inclusive que aquellos que señalaron que su relación profesor–alumno se restringe únicamente a lo académico.

Para comenzar con el análisis, quiero hacer notar el hecho de que un vistazo general a las figuras pareciera indicar una serie de contradicciones entre los datos, sin embargo, yendo más a fondo podemos darnos cuenta de que no hay contradicciones, y que más bien su apariencia puede deberse a que finalmente todos los profesores son diferentes, tienen distintos estilos de enseñanza, procuran acercarse más o menos a sus estudiantes, etc. Por ello, cabría esperar que algunos de los participantes hayan respondido tomando en cuenta a ciertos profesores cuyo comportamiento es más impersonal, dejando de lado a otros que, en el aula y fuera de ella, suelen comportarse más afectivamente, o viceversa.

Sea cual fuere el caso, en general, los datos indican la existencia de conflictos en el vínculo que los estudiante consultados tienen con sus profesores. Por ejemplo, si bien el 74% de ellos señala que mantiene una buena relación con los maestros y sólo el 16% afirmó lo contrario, al profundizar en los motivos de que esto sea así destaca el que 36% de los participantes hayan afirmado que se debe a que llevarse bien con ellos es un requisito. Asimismo, aunque casi la mitad de los participantes reportó que se lleva bien con ellos, sólo el 15% mencionó sentir identificación.

Tomando en cuenta sólo al 16% que había afirmado no tener una buena relación con sus maestros, tenemos que la gran mayoría de ellos, el 76%, afirmó incluso que su relación es mala, en tanto que el 24% considera que tener una buena relación con sus maestros carece de importancia. Algo similar sucede respecto al conocimiento de los nombres de los maestros: un 86% de los participantes lo conoce, sin embargo, el 45% de ellos lo sabe porque ya los identifica, el 23% porque saberlo es un requisito, y sólo el 16% conoce el dato por tener una relación con sus profesores.

Estos datos se ven reflejados en las respuestas a la pregunta acerca de si a los alumnos consultados les gusta cómo dan la clase sus profesores: al 69% sí les gusta, y sólo al 25% no, no obstante, las razones de ello no son alentadoras, pues el agrado o desagrado se debe sólo a que la clase es o no es didáctica a los ojos de los alumnos que respondieron el instrumento.

Hasta este punto pareciera haber algunas contradicciones entre las respuestas de unos y otros alumnos, de quienes saben el nombre de los profesores y quienes no, de quienes gustan de su cátedra y quienes no, etc., sin embargo, las siguientes respuestas al cuestionario arrojan luz sobre el origen de las respuestas encontradas.

Por ejemplo, a pesar de que únicamente el 74% de los participantes había afirmado tener una buena relación con los maestros, a un porcentaje mayor (el 82%) sí le gusta cómo es tratado por ellos. El porqué es así es explicado principalmente con base en el respeto recibido (85%), y en un menor grado (10%) por lo amigables que son. Lo anterior indica la presencia de un componente no afectivo en la forma en que es concebido el vínculo entre ambos. Dicho en otras palabras, el agrado por la manera en que los docentes imparten sus clases parece estar basado en que, a ojos de los alumnos, transmiten efectivamente sus conocimientos, no importando si hay un interés extra-académico o no por parte de ellos, si se restringen a dar su cátedra y no van más allá.

Adicionalmente, la mención del respeto como principal razón para explicar el porqué les gusta la clase impartida por los profesores deja de lado algunas razones igual de importantes, tales como el que el profesor establezca una verdadera relación académica con ellos, que incluya el debate, la confrontación, que haga sentir a sus estudiantes valiosos y capaces de aportar elementos importantes para el desarrollo de la clase.

Cabe mencionar que posiblemente estos y otros elementos didácticos sí están presentes en las clases impartidas en la FESI, y que tal vez su omisión en las respuestas de los estudiantes consultados pueda ser imputada a cuestiones propias de la aplicación de un instrumento escrito en lugar de la recopilación de datos vía algún otro medio (Vgr. entrevistas estructuradas, semiestructuradas o abiertas), no obstante, prosiguiendo con el análisis de los datos, encontramos nuevos indicios que parecen indicar lo contrario.

Los porcentajes de las respuestas obtenidas al preguntar a los participantes si les gusta la manera en que sus profesores tratan a los demás alumnos, son similares a las referentes al trato hacia ellos mismos: al 82% le gusta el trato hacia sí mismo, mientras que al 80% le agrada el trato hacia sus compañeros, y al 12% no le agrada el trato en ambos casos (hacia sí o hacia los demás), sin embargo, destaca el hecho de que, mientras el trato hacia sí mismos les gusta porque es respetuoso (85%) o amigable (10%), el trato hacia sus compañeros les gusta porque es amigable (68%) o respetuoso (27%).

Cabe recordar aquí que las respuestas discutidas son de carácter subjetivo, no objetivo, es decir, no se trata de números que contabilizan matemáticamente el número de componentes afectivos presentes en el vínculo profesor–alumno, sino de la percepción que los estudiantes tienen al respecto. En este sentido, los datos del párrafo anterior parecieran aclarar muchas de las dudas aparentes que pudieran haber surgido del resto del análisis.

Por ejemplo, parece que, a nivel perceptual, a gran parte de los participantes les parece que el trato que ellos reciben de parte de sus profesores es más impersonal que el que observan hacia sus compañeros, que a ellos los tratan con más *respeto* (distancia), mientras con los demás suelen ser *amigables*. De ser este el caso, y dados los altos porcentajes en torno al gusto por la manera en que se imparten las clases, todo parece indicar que la mayoría de los estudiantes consultados ve en sus profesores a personas lejanas, sin interés por acercarse a sus alumnos, enfocadas en la impartición de su cátedra, lo cual, pese a sus restricciones, parece ser para los estudiantes más que suficiente para considerar que entre ambos, profesor y alumno, existe una buena relación.

En otras palabras, la *buena relación* mencionada al inicio de este análisis pareciera no ser tal, sino una relación a secas, ni buena ni mala, sino más bien carente de rispidez, de conflictos, de descalificaciones o componentes particularmente negativos, lo cual basta para que, en comparación con relaciones académicas establecidas con otros docentes o autoridades, ésta sea considerada como buena, porque al menos en ella sí hay *respeto*.

Por supuesto, existe la posibilidad de que ciertos alumnos, con un perfil altamente eficientista, que buscan en lo académico una preparación profesional que deje de lado el trato personal por considerarlo una traba para el buen desarrollo de la clase, consideren que la mejor preparación académica se obtiene cuando los compañeros de clase no interrumpen al profesor con preguntas fuera de lugar, cuando no hay debates ni confrontaciones que desvíen la atención de los contenidos de la clase, cuando el profesor se comporta como un profesional en toda la extensión de la palabra, es decir, sin bajar de su pedestal para alternar con los alumnos dentro o fuera del salón de clases, pues ello lo ubicaría como un igual, no como la autoridad que se supone *debe ser*.

Me inclino a pensar que, casi con certeza, en la muestra consultada hay algunos alumnos con este perfil, no obstante, dadas las características de nuestra institución, de sus curriculum, docentes y autoridades, la presencia de este tipo de estudiantes debe ser mínima. De cualquier manera, investigaciones futuras, que incluyan la

aplicación de entrevistas semi-estructuradas, pueden aportar datos adicionales que permitan desechar (o en su caso aceptar) completamente la presencia de este factor como condicionante de la manera en que los alumnos de la FESI conciben a la educación y a los docentes.

Un buen intento al respecto, pero en este caso con datos obtenidos en la carrera de Psicología, respalda lo dicho en el párrafo anterior. La investigación a que me refiero fue llevada en 2003 por María Magdalena Peña, y lleva por título *La relación maestro-alumno en Psicología Iztacala. Un estudio sobre las representaciones de los alumnos*. Se trata de una tesis de licenciatura en la que la autora explora las representaciones sociales que los alumnos de Psicología han elaborado respecto a sus maestros (la manera en que los conciben, las expectativas que tienen hacia ellos, los sentimientos de conformidad o inconformidad respecto a sus prácticas educativas, etc.).

En dicho trabajo se concluye, entre otras cosas, que hay gran inquietud por parte de los estudiantes encuestados respecto a que desearían que la relación con sus profesores fuera más directa, sin los obstáculos característicos de la dupla profesor-alumno, según los cuales, el docente debe guardar distancia respecto a sus alumnos, pues es él quien posee el conocimiento. Por el contrario, los alumnos expresan su deseo de que los profesores sean más abiertos, más receptivos hacia sus necesidades, que estén disponibles a guiarlos más allá de los contenidos curriculares, resolviendo sus dudas y tratándolos con la calidez que debería estar presente en cualquier relación humana.

Volviendo a los datos de este reporte, tenemos que, a pesar de la conformidad mostrada por los participantes en sus respuestas anteriores, al plantearseles la pregunta de si les gustaría que sus profesores cambiaran en algo, el 70% de ellos respondió afirmativamente, mientras que sólo al 20% le pareció que no es necesario ningún cambio. Aquí nos encontramos con otro dato aparentemente contradictorio: el 50% de quienes afirmaron que quisieran ver un cambio señaló la necesidad de una modificación en lo académico, no obstante, el 50% de quienes desean que los profesores no cambien, señaló que no le gustaría ver cambios

académicos en los profesores.

Contrario a lo que pudiera pensarse, no hay una contradicción 50–50 entre ambos datos, pues, en términos reales, ambos porcentajes fueron extraídos de dos subgrupos de la muestra: quienes sí quieren cambios (el 70%, equivalente a 36 alumnos) y quienes no (20%, equivalente a 10 alumnos). Así pues, en números no porcentuales, el número total de alumnos que desean ver un cambio académico en sus profesores es de 18, en tanto que sus contrapartes, que no quieren cambios, son en realidad sólo 5 alumnos.

Siguiendo con la tónica no porcentual, el 47% de los estudiantes que quieren cambios en la personalidad de sus profesores es equivalente a 17 sujetos (la tercera parte de la muestra), mientras quienes no quieren modificaciones en este rubro son solamente 3 estudiantes (el 30% mostrado por la Figura 28). Huelga decir que, de estos números, el que la tercera parte haya expresado su deseo de que los docentes cambien algo en su personalidad es un dato más fuerte de lo que aparenta, sobre todo si tomamos en cuenta algunos otros datos que parecen indicar gran conformidad respecto a que es más que suficiente que los profesores se comporten respetuosamente con los alumnos para considerarlos buenos maestros y para calificar como *bueno* el vínculo entablado con ellos.

Así pues, podemos afirmar que ese deseo de que los profesores no cambien puede tener como basamento más fuerte el conformismo, no la satisfacción, o, dicho en otros términos, detrás de los datos referentes a que los profesores no deben cambiar en nada hay oculta una gran falta de expectativas hacia ellos: “no quiero que mis profesores cambien porque no espero de ellos nada más de lo que ya me dan”.

Respecto a los datos en torno a si a los individuos consultados les gustaría llegar a ser profesores, tenemos que más de la mitad de ellos (el 57%) señaló que no le gustaría, mientras que una buena porción de la muestra (el 37%) señaló que sí. La única razón a favor fue la capacidad para serlo (72%), mientras que para el *no* lo

fue la falta de gusto hacia la actividad docente (48%).

Evidentemente, las respuestas dadas a esta pregunta, al igual que hacia muchas otras, fueron bastante escuetas; y eso a pesar de que en el instrumento se exponen como preguntas abiertas a respuestas libres (no de opción múltiple). No es este el lugar indicado para hacer especulaciones respecto a las razones que tuvieron los alumnos participantes para soslayar las indicaciones que se les hicieron antes de que comenzaran a responder el instrumento, sin embargo, sí quiero mencionar que los porcentajes de participantes que dejaron respuestas sin contestar fueron particularmente altos en la unidad de análisis RELACIÓN PROFESOR–ALUMNO si los comparamos con los de otras unidades.

A modo de posible explicación, considero que tal vez algunos de los participantes pudieron haberse sentido incómodos al *calificar* —por así decirlo— el desempeño de sus profesores, sobre todo porque se trata de estudiantes universitarios que, si bien a esta altura de sus vidas ya deben poseer un criterio propio y una elevada capacidad de reflexión y análisis, también han cursado al menos 12 años en la educación institucionalizada, por lo cual es de esperarse que hayan *aprendido* bien, en los años anteriores de su educación, la lección de que el maestro es una figura de autoridad a la cual no hay que cuestionar, so pena de sufrir las consecuencias de ello.

Demos paso ahora al análisis cualitativo de los resultados. Se había mencionado con anterioridad que éste se llevaría a cabo vía la comparación de las respuestas de dos participantes particularmente emblemáticos de la muestra: el estudiante que presenta mayor cantidad de conflictos en las dos unidades de análisis abordadas en este reporte, o bien aquel que prácticamente no tiene problemas en ninguna de ellas. Así pues, el primer caso se detectó en la participante número 37 de la muestra, mientras que su contraparte resultó ser la número 31.

De acuerdo con los datos socio–demográficos recopilados, la estudiante con alto

nivel de conflictos tiene 18 años de edad, es soltera y no tiene hijos; no trabaja, pero cuenta con el apoyo de su familia para sacar adelante sus estudios. Para ella, aprender equivale a adquirir conocimientos nuevos, no obstante, afirma que el aprendizaje no le resulta una labor fácil, pues presenta algunos problemas de aprendizaje.

A este respecto, reporta que siempre experimenta la sensación de cansancio, que le cuesta trabajo permanecer quieta durante las clases en la FESI, ya que siempre se distrae con facilidad. Adicionalmente, afirma que a veces olvida con mucha facilidad lo que aprende, lo cual de por sí es poco, pues nunca entiende con facilidad lo que estudia. No ha hecho del estudio un verdadero hábito, pues sólo a veces invierte tiempo en esta actividad y sólo cumple con sus tareas ocasionalmente y, por consiguiente, afirma que la resolución de sus exámenes escolares siempre le es difícil.

Afortunadamente, nunca tiene problemas con sus profesores, sin embargo, a veces sí tiene problemas familiares y siempre se ve enfrentada a obstáculos en el ámbito económico. Además de problemas académicos, ha tenido que lidiar con otro tipo de problemas en su vida personal, y a pesar de haberlos consultado con su familia, y haber buscado darles solución, no lo ha logrado.

Esta misma participante señala que sí conoce el nombre de sus profesores, no obstante, niega tener una buena relación con ellos; no le gusta cómo imparten su clase porque le parece que es poco didáctica; a pesar de lo anterior, sí le gusta cómo la tratan, pero lejos de argumentar algún elemento particularmente positivo que explique tal gusto, alude al respeto por parte de los docentes. No le gusta cómo la tratan algunos de sus profesores porque considera que su trato hacia ella es inadecuado (no especifica en qué sentido).

Le agrada cómo tratan los profesores a sus compañeros de clase porque son respetuosos hacia ellos, y afirma que, cuando no hace la tarea, los maestros le llaman la atención para que eso no vuelva a suceder. Asimismo, cuando alguien en

clase no entiende alguna explicación, ella ha observado que los maestros vuelven a explicar sin mayor problema. No obstante que le gusta cómo dan la clase sus profesores, y que le gusta el trato respetuoso de su parte, sí le gustaría que sus profesores cambiaran, sobre todo en el aspecto académico. Al responder a la pregunta acerca de si le gustaría ser maestra en un futuro, respondió que no, porque no le gusta la docencia.

Por su parte, la estudiante con bajo nivel de conflictos en ambas unidades de análisis es una chica de 17 años, soltera y tampoco tiene hijos; no trabaja, así es que su familia la respalda en sus gastos. Para ella, aprender es sinónimo de entender las explicaciones del profesor en clase. Afirma que aprende con cierta facilidad, pues no tiene problemas de aprendizaje, y que si bien suele sentir cansancio ocasionalmente y a veces se distrae con facilidad, nunca olvida fácilmente lo que estudia, pues suele tener buena capacidad de comprensión.

Respecto a sus hábitos de estudio, reporta que siempre cumple con sus tareas, que siempre dedica parte de su tiempo para estudiar, y que ocasionalmente resuelve sus exámenes con facilidad. Nunca tiene problemas con sus profesores, ocasionalmente sí los tiene en el aspecto familiar, pero jamás en lo económico. No tiene problemas en algún otro ámbito, y los que ha llegado a tener han sido solucionados con la ayuda de su familia.

Conoce el nombre de sus profesores por identificación; suele llevarse bien con ellos, e incluso mantiene una relación más allá de lo meramente académico. Le gusta la forma en que los maestros imparten su cátedra por considerarla didáctica, y también le agrada el trato que recibe de ellos porque los percibe amigables hacia ella. A diferencia de lo anterior, a pesar de que le gusta la manera en que los maestros tratan a los demás estudiantes, en este caso, el argumento que proporciona es que son respetuosos con ellos.

Cuando no hace la tarea, sus profesores suelen llamarle la atención para que ello no vuelva a suceder; además, afirma que cuando alguien no entiende las

explicaciones del maestro durante la clase, éste tiene por costumbre explicar nuevamente. Finalmente, menciona que no le gustaría que sus profesores cambiaran, sobre todo en el aspecto académico, y que no le gustaría ser maestra en un futuro, aunque no mencionó las razones al respecto.

Saltan a la vista las diferencias entre ambas participantes, ya que mientras una presenta conflictos académicos, personales, económicos y de alguna otra índole, los cuales no ha podido resolver a pesar de que lo ha intentado, la otra señala que únicamente tiene problemas ocasionales en la esfera de lo familiar, a pesar de lo cual ha logrado solucionarlos gracias al respaldo y ayuda de su propia familia.

Asimismo, mientras las opiniones de una respecto a su desempeño académico son más negativas al reportar falta de concentración, problemas de aprendizaje, dificultades para lograr concentrarse en la clase, alto nivel de distractibilidad, y baja capacidad de comprensión de lo que estudia, la percepción de la otra respecto a su desempeño escolar es más edificante: facilidad para aprender, ausencia de problemas de aprendizaje, cansancio y distracción sólo en ocasiones, pero buena capacidad de retención de lo que aprende y alto nivel de comprensión de los contenidos académicos.

Asimismo, la estudiante con menor cantidad de problemas académicos tiene mejores hábitos de estudio, ya que siempre hace sus tareas y estudia diariamente, lo cual puede explicar por qué la resolución de sus exámenes escolares le es fácil en ocasiones. Por su parte, la otra chica tiene problemas también en esta área, pues no estudia diariamente y no siempre cumple con sus tareas, por lo cual la resolución de sus exámenes siempre le resulta difícil.

Ninguna de las dos enfrenta conflictos con los docentes y a ambas les gusta el trato recibido por parte de ellos, sin embargo, la chica con mayores conflictos percibe en ellos a personas que se conducen simple y llanamente con respeto, mientras que su contraparte los ve como personas amigables para con ella y respetuosas hacia los demás.

Ambas conocen el nombre de sus maestros, sin embargo, la estudiante con más obstáculos en ambas unidades de análisis afirma que no tiene una buena relación con ellos, que no le gusta cómo imparten su clase porque le parece poco didáctica, que no le gusta el trato de algunos de ellos por parecerle inadecuado, y que si le gusta cómo la tratan algunos otros es por el respeto que recibe. Por su parte, la otra chica señaló que tiene una buena relación con sus maestros, la cual va más allá de lo meramente académico, que le gusta la manera en que imparten su clase por considerarla didáctica, y que en su comportamiento suelen ser amigables con ella.

Cuando se les preguntó a ambas si les gustaría que sus profesores cambiaran en algo, la chica con mayor cantidad de conflictos señaló que sí le gustaría ver cambios, sobre todo en el aspecto académico. Por su parte, la otra estudiante opinó lo contrario: si hay algo en lo que no le gustaría que los maestros cambiaran, ese sería el aspecto académico. A ninguna de las dos le agradaría llegar a ejercer la docencia, a la primera porque definitivamente no le gusta, mientras la otra no argumentó su respuesta.

En suma, las respuestas de los participantes, tanto las de la muestra en general como las de ambos casos paradigmáticos, indican que sí hay una relación entre el vínculo profesor–alumno y el rendimiento académico, sin embargo, no establecen si se trata de una relación unidireccional (ni en qué sentido), o si se trata de una correlación; es decir, son indicadoras de que existe una influencia, pero no especifican si la buena relación con los profesores deriva en un buen rendimiento académico, si un buen rendimiento académico da como resultado un buen vínculo profesor–alumno, o si ambos factores se influyen mutuamente.

No obstante, los datos aportados resultan valiosos en el sentido de que esta investigación, dado su carácter exploratorio y descriptivo, pretende ser solamente una primera aproximación a este tema, por lo que resulta imprescindible llevar a cabo investigaciones adicionales que lo exploren más a fondo, tratando de

establecer específicamente qué componentes específicos del vínculo pueden desembocar en un buen rendimiento académico, y en qué dirección.

Como lo mencioné líneas atrás, esta profundización en el vínculo profesor–alumno puede realizarse a través de la aplicación de entrevistas estructuradas o semi–estructuradas, en las que se aborden aspectos adicionales relacionados con el tema que en esta ocasión fueron tocados solamente a nivel especulativo, como por ejemplo, la importancia otorgada por los participantes a la educación de tipo didáctico o eficientista, carente de confrontación y debate, versus una educación de carácter más humano, no directiva y con más interacción entre los profesores y sus alumnos.

Asimismo, resultaría interesante complementar la información recabada respecto a esta temática con alguna otra concerniente a la historia escolar de los estudiantes, como por ejemplo, las experiencias que los estudiantes han tenido con sus maestros en años anteriores de su educación, para ver si dichas experiencias han condicionado de alguna manera la percepción que los estudiantes tienen respecto a la figura del maestro.

Así pues, doy término a este análisis de resultados con la expectativa de que se lleven a cabo nuevas investigaciones que respalden los datos aportados en ésta, que aclaren los aspectos que quedaron confusos, o bien, que aporten datos adicionales en torno al vínculo profesor–alumno. Asimismo, espero que la información de este reporte sirva de detonante para que los involucrados en las relaciones sociales que se establecen en las instituciones escolares, ya sean los directivos, los maestros o los alumnos, tomen conciencia de la importancia de entablar vínculos interpersonales de buena calidad que aumenten la sensación de bienestar, fortalezcan la identidad personal e institucional, y redunden en un mejor desempeño y aprovechamiento académico,

7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

Antes de entrar de lleno a enunciar las conclusiones y las sugerencias surgidas a raíz de este trabajo, quiero reiterar una vez más que el presente reporte es resultado de una investigación de carácter exploratorio y descriptivo. Por consiguiente, no representa más que una primera aproximación al tema que aborda y, por ello, resulta imprescindible realizar investigaciones adicionales, más avanzadas y profundas, que corroboren la información aquí presentada, que la complementen, e incluso que eluciden algunos temas que pudieran no haber quedado claros del todo.

A pesar de que en este escrito de ninguna manera se agota el tema de la influencia del vínculo profesor–alumno en el rendimiento académico, ni tampoco se abarca toda la complejidad del mismo, sí consideré necesario incluir esta sección, destinada a exponer las conclusiones a las que llegué, junto con algunas sugerencias al respecto, las cuales deben ser tomadas como lo que son, recomendaciones sencillas que, de aplicarse en conjunto con otras que abarquen los demás aspectos involucrados en el problema del rendimiento escolar que está teniendo lugar en nuestra institución, pueden ayudar a resolverlo.

Ahora bien, mencioné líneas atrás que, a través de los resultados obtenidos vía la aplicación del instrumento, logré corroborar la hipótesis según la cual el establecimiento de un buen vínculo profesor–alumno estaría relacionado con el despliegue de un mejor rendimiento por parte de los estudiantes participantes en la investigación, y viceversa. No obstante, mencioné también que, aún cuando se comprobó dicha relación, los datos no eran suficientes para afirmar si ésta era unidireccional, ni en qué sentido, ni tampoco si en realidad se trataba de una correlación en la que ambos factores se influyen mutuamente.

Sin embargo, ateniéndonos al material documental consultado para la elaboración del MARCO TEÓRICO que acompaña a este escrito, debemos considerar que el rendimiento académico es un fenómeno sumamente complejo en el que

intervienen innumerables factores, uno de los cuales es la relación profesor–alumno. Así pues, y partiendo de esta afirmación, tenemos que en las respuestas proporcionadas por los estudiantes consultados, se aprecia cierta consistencia en el sentido de que los alumnos que suelen mostrar más desinterés hacia sus profesores, aquellos que consideran que no es importante el entablar una relación que vaya más allá de lo académico con ellos, que expresan desagrado por la manera en que dan su clase, etc., suelen ser los estudiantes que también presentan más problemas de ajuste escolar, incluyendo dificultades para aprender, para concentrarse, para cumplir con sus deberes escolares, etc.

Por el contrario, los estudiantes que ven en sus maestros a personas amigables, que sostienen con ellos relaciones que trascienden lo meramente académico, que gustan de su cátedra al considerarla suficientemente didáctica y están conformes con el trato que reciben, regularmente también presentan menos conflictos en su desempeño académico, mayor facilidad para aprender los contenidos del curriculum, más capacidad de concentración, etc.

Sin embargo, y en detrimento de los datos obtenidos por parte de ambos tipos de estudiantes, destaca el hecho de que al preguntárseles si quisieran que sus profesores cambiaran en algo, la mayor parte de ellos respondió afirmativamente, y esto a pesar de que en la generalidad de las respuestas aportadas por la muestra se aprecia cierto conformismo, según el cual, conciben que una buena relación profesor–alumno es aquella en la que simplemente hay respeto, aún cuando no exista una interacción más dinámica y abierta.

Tomando en cuenta lo anterior, quiero retomar un tema que ya ha sido abordado en el marco teórico: la imbricación, en el seno de la institución educativa, de una mentalidad empresarial que concibe a las universidades como semilleros de trabajadores para el mercado laboral, y según la cual, cualquier factor que no sea manifiestamente rentable se considera un obstáculo para el buen funcionamiento de la institución. A este respecto, tenemos que los dictados eficientistas de la gestión empresarial suelen considerar a las relaciones sociales de carácter

humanista como escollos que hay que erradicar por todos los medios que se tengan al alcance.

Esto se torna especialmente conflictivo en el caso de la educación, sobre todo porque implanta en las autoridades educativas la idea de que lo subjetivo es esencialmente peligroso, ya que desvía a las actividades escolares de sus objetivos de formación académica al dar pie a la incorporación de puntos de vista diversos e incluso antagónicos, los cuales necesariamente deberán ser discutidos y argumentados, derivando en la *pérdida* de un tiempo valioso que debiera estar dedicado única y exclusivamente al cumplimiento de los objetivos del curriculum académico.

Lo anterior tiene que ver también con el llamado curriculum oculto, ya que al considerar que la subjetividad de los estudiantes puede ser expulsada de la situación académica, al impartir sus clases en forma directiva, creando una atmósfera en la que claramente se aprecia una disociación en los papeles desempeñados por él, poseedor de la autoridad y el conocimiento, y los alumnos, depositarios de los contenidos académicos y obedientes a las instrucciones que él les dicta, en realidad el profesor está contribuyendo a la perpetuación de un modelo social anacrónico, pues implícitamente está transmitiendo a sus estudiantes el mensaje de que hay quienes, como ellos, se encuentran por debajo de otros en el escalafón social.

Y, como es obvio, ante la férrea competición a la que se verán enfrentados los estudiantes al egresar de la universidad con un título profesional, y aún cuando su formación curricular sea todo lo buena posible, ellos carecerán de las habilidades requeridas por los mercados en expansión, toda vez que estarán acostumbrados a seguir órdenes, a no tomar la iniciativa, a obedecer en lugar de proponer, a reproducir laboralmente el modelo, repetido una y otra vez a lo largo de sus vidas, de supeditación, de pasividad y obediencia.

Es importante entonces que los profesores tomen consciencia de que su papel en la escuela no se restringe a lo académico, pues todo lo que acontece en el aula, ya sea por acción u omisión, tiene una consecuencia. Por ende, cobra relevancia la forma en que visten, en que se dirigen a sus estudiantes, la responsabilidad y el compromiso que expresan hacia su labor docente (por ejemplo, llegando a tiempo o no, faltando a impartir su clase o asistiendo siempre), el entusiasmo que muestran hacia su trabajo, lo justos que sean al evaluar, reprobando o aprobando a quien realmente lo merece (por sus méritos individuales, no de acuerdo a una escala estandarizada, porque no hay estudiantes estándar), el evitar que sus conflictos personales afecten su desempeño, el ser generosos al compartir sus conocimientos y sus experiencias profesionales con sus alumnos, así como el estar abiertos a las inquietudes de los demás, teniendo la disposición de escuchar lo que ellos tengan qué decir dentro y fuera del aula.

Además, a nivel universitario, la figura del docente es particularmente emblemática, puesto que representa, para los estudiantes, no sólo la figura de aquel encargado de guiarlos en su proceso de desarrollo personal, sino un futuro colega, una especie de modelo de lo que ellos algún día llegarán a ser. El maestro universitario es, por consiguiente, una fuente inagotable de experiencias profesionales únicas que, de ser compartidas con los estudiantes, pueden aportarles conocimientos que van más allá de lo estrictamente curricular, brindándoles elementos que pueden servirles de guía cuando en el terreno profesional se enfrenten a situaciones semejantes.

Respecto a lo anterior, resulta importante también que los docentes se liberen, que no sientan que, como ejemplo para sus alumnos, deben ser ecuánimes en todo momento y ante cualquier situación, pues tal imagen no sólo es falsa, sino que impone a los maestros una fuerte presión por no equivocarse jamás, además de transmitir a los alumnos una falsa idea de lo que ellos mismos deben ser, disminuyendo su tolerancia a la frustración, y viendo en cualquier equivocación un obstáculo insalvable.

Amen de lo anterior, ese tipo de actitudes perfeccionistas ha ayudado a fomentar la idea que tienen muchos alumnos acerca de la formación profesional como algo que, dada su importancia, debe ser rígido en extremo, cuando en realidad no tiene por qué ser así. Ciertamente, en las aulas universitarias se labra el destino profesional de los estudiantes y, en el caso de las ciencias de la salud, literalmente se pone en juego la vida de las personas que tendrán contacto con ellos como futuros profesionistas, sin embargo, las actividades que tienen lugar en el aula no tienen por qué estar afectadas por una falsa solemnidad, pues ello hace del aprendizaje una labor ardua, poco menos que disfrutable. Obviamente, tampoco el extremo opuesto es recomendable, pues la distensión excesiva en el salón de clases, además de afectar al óptimo desarrollo del proceso enseñanza–aprendizaje, puede dar lugar a que las dinámicas interpersonales se salgan de control, pues algunos alumnos (y también maestros) pueden pasar de la confianza a la impertinencia, ocasionando conflictos.

En suma, la apuesta es por una educación de tipo personalista, que conciba a los individuos —tanto maestros como alumnos— como tales, diferentes entre sí, con diversidad de puntos de vista, con diferentes inquietudes e intereses particulares. Nos referimos a una serie de cambios que, sin duda, competen tanto a los maestros como a sus alumnos, sin embargo, es el profesor quien debe tomar la iniciativa para los cambios, pues los estudiantes, por sus experiencias pasadas y presentes, están más que acostumbrados a seguir instrucciones, a ser dirigidos, a obedecer, por lo que difícilmente serán ellos quienes den el primer paso. No obstante, es de esperarse que las dificultades para el cambio sólo se presenten al inicio, pues, como en toda dinámica de grupos realmente efectiva, lo difícil del trayecto es comenzar a andarlo, lo demás se da por sí sólo.

Hay poco en riesgo y mucho por ganar. A fin de cuentas, de lo que se trata es de rescatar el factor humano de las relaciones personales, de re–encontrar, ante la complejidad creciente del mundo en proceso de globalización, una imagen especular de nosotros mismos, a través del contacto directo, real y genuino, con el Otro

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adamson, G. (1999). Subjetividad e Interacción. Concepción de subjetividad en Enrique Pichón–Rivière. *Escuela de Psicología Social del Sur*. [En Red].

Disponible en:

http://www.lnetdigital.com.ar/web/textos_detalle.asp?idcodigo=20050827001

Alcántara, A. (2004). *Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales*. [En Red]. Disponible en:

<http://www.ceiich.unam.mx/educacion/alcantara.htm>

Alonso Ruiz, H. (2002). El Hilandero: Un Acercamiento a la Teoría de Enrique Pichón–Rivière. 5^{ta}. Jornada de Lectura de Ensayos de los Alumnos del Programa de Psicología–Funlam. *Poiésis. Revista electrónica de psicología social*. Número 5. [En red]. Disponible en:

<http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion005/poiesis5.supl.Ruiz.htm>

Alves de Mattos, L. (1990). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

Berumen Barbosa, M. E. (2003). *Efectos de la Globalización en la Educación Superior en México*. [En Red]. Disponible en:

<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm>

Bleger, J. (1977). *Temas de Psicología. Entrevista y grupos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.

Brunner, J. J. (2002). Educación Superior, Integración Económica y Globalización. Conferencia presentada en el Primer Simposio Regional Educación, Trabajo y la Integración Económica de Merconorte, organizado por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. *Perfiles Educativos*. Abril–Septiembre, Vol. XIX, Número 76/77. México, D. F., Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cano Tisnado, J. G. (1999). La Globalización y su Impacto en la Educación Superior Mexicana (Notas introductorias para un proyecto de investigación). *Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa*. Volumen I, Número 0, Agosto de

1999. Culiacán, Sin. México. [En Red]. Disponible en:

<http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/>

Correa Soto, M. de L. (2003). *El Rendimiento Académico: Un enfoque Multidisciplinario*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Cubero, R., y Moreno, M. C. (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros, años escolares. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. México: Alianza Editorial.

Delgado Contreras, M. R. (2003). *Proceso de la globalización y su impacto en la educación latinoamericana*. [En Red]. Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos7/gloed/gloed.shtml>

Educación Superior. (2005). [En Red]. Disponible en:

http://www.ifie.edu.mx/5_educacion_superior.htm

El bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios. (2004). [En Red].

Disponible en: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/Junio04/ebr4.html>

Flores Ortiz, E. y cols. (2004). *Proyecto general de investigación sobre «Rendimiento Académico: Un Enfoque Multidisciplinario»*. Protocolo de Investigación. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Flores Ortiz, E. y cols. (2005). «*Evaluación Integral del Rendimiento Académico para el Nivel Superior*». *Antología*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala.

Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Flores Ortiz, E. y Morales, R. (2005). Importancia del Diagnóstico Multidisciplinario. En: *Memorias del XXII Coloquio de Investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Galván Fernández, E. (2003). *Rendimiento académico y personalidad en el estudiante de Psicología*. Reporte de Investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Gallo Acosta, J. (2005). Subjetividad y vínculo social. *AntroposModerno* [En Red]. Disponible en:
http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=784

García, B. (2002). *El Rendimiento Académico: Un Enfoque Multidisciplinario*. Reporte de Investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Ginsberg, E. (1998). Subjetividad. El problema de la definición. *Topia*. Junio 1998. [En Red]. Disponible en:
<http://www.topia.com.ar/articulos/404-ginsberg.htm>

Globalización económica. (2003). [En Red]. Disponible en:
<http://www.aprintel.com/verano03/valores1/lectura4-2.htm>

Gómez Montoya, R. (1999). *Análisis de la participación de los estudiantes de Psicología en el proceso enseñanza–aprendizaje: Un estudio exploratorio*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

González C., M. A. (2004). *Proyecto de Investigación. Calidad de la Docencia: ¿Cuáles son las competencias de un docente de calidad excelente?* [En Red]. Disponible en:
http://www.eafit.edu.co/case/documento_completo.html

González Mata, M. y López Torres, M. (2002). *Relaciones ambientales, familia y rendimiento académico en estudiantes de nivel básico*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Profesionales, Campus Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

González Rey, F. L. (2000). Conferencias de Investigación Socio–Cultural. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. *Universidad de la Habana, Cuba y Universidade de Brasília, Brasil*. [En red]. Disponible en:
<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1520.do>

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.

Herrán Gascón, M. (2002). *¿Qué es real? Lo subjetivo y lo objetivo. Una aproximación reflexiva hacia la experiencia mística*. [En red]. Disponible en: <http://wpww.iieh.com/doc/doc200206080051.html>

Interpretación y subjetividad. (2004). *InterpretArte*. [En Red]. Disponible en: http://www.interpret-arte.com/interpretación_y_subjetividad.htm

Laredo, F. (2000). *Efectos sociales de la globalización*. México: Hamui-Halabe.

López, R. (2000). *Educación Superior y Nuevos Valores*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Mead, G. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. México: Paidós.

Miranda Becerra. L. F. (2000). *Reporte de trabajo profesional realizado en el Instituto Antares con alumnos de bajo rendimiento escolar y problemas de madurez social*. Reporte de trabajo no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Profesionales, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Pallarés Molíns, E. (1987). *El fracaso escolar*. México: Editorial Mensajero.

Pampliega de Quiroga, A. (2001). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy. *netfirms*. [En Red]. Disponible en: <http://www.espiraldialectica.com.ar/AQespana.htm>

Pampliega de Quiroga, A. (2006). Pichón-Rivière y Paulo Freire. Intervención de Ana Quiroga en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. *América Libre* [En Red]. Disponible en: http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/quiroga1_110705.htm

Peña, M. M. (2003). *La relación maestro-alumno en Psicología Iztacala. Un estudio sobre las representaciones de los alumnos*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

- Pichón–Rivière, E. (1985). *La psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Rivas Gutiérrez, J. (2000). Globalización vs. Educación. *Contexto Educativo–Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Año IV – Número 24. [En Red]. Disponible en: <http://www.contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-03.htm>
- Rivas, R. (2001). Globalización, Educación y Conciencia Histórica: Historiografía Imperial, Federal y Crisis de la Historia Nacional. *Universidad de los Andes–Escuela de Historia. Educere*, Artículos, Año 5, N° 12, Enero - Febrero - Marzo, 2001. [En red]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol4num12/articulo4-12-5.pdf>
- Rodríguez Rosas, S. (2002). *La inteligencia emocional en el rendimiento académico*. Reporte de investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.
- Schmelkes, S. (1996). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP – Biblioteca para la actualización del maestro.
- Tamez Guerra, R. (2004). No alcanzan los recursos. *esmas.com* Lunes 4 de octubre de 2004. [En Red]. Disponible en: <http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/204049.html>
- Toledo Hermosillo, M. E. (1985). Enseñanza: de la subjetividad a la invención. En: Toledo Hermosillo, M. E. y cols. (Comps). *El traspasio escolar: Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.
- Touraine, A. (1988). *Podremos vivir juntos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ulrich, B. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. México: Paidós.

ANEXO |

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PROGRAMA MULTIDISCIPLINARIO DE ATENCIÓN
AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
PARA EL NIVEL SUPERIOR

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información respecto a cuáles son los obstáculos que están presentes en las diversas áreas que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje con la finalidad de analizarlos y brindar los apoyos necesarios para superarlos. Te invitamos a contestar con la mayor información y veracidad posible.

INSTRUCCIONES

- Responde las siguientes preguntas en el renglón en blanco.
Si tienen paréntesis, coloca una tache o cruz (**x**) en la respuesta correcta.

I. DATOS GENERALES

- 1.- Nombre del alumno _____
- 2.- Dirección _____
- 3.- Teléfono _____ Correo _____
- 4.- Edad _____ Sexo Masculino () Femenino ()
- 5.- Estado civil: Soltero () Casado () Unión libre () Otro () _____
¿Tienes hijos? Sí () No ()
- 6.- Ingresos: Cuota familiar () ¿Trabajas? No () Sí () ¿En dónde?: _____

II. HISTORIA ESCOLAR

- 7.- Escribe a la derecha el tiempo en años en que concluiste cada ciclo.
Jardín de niños _____ Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato _____
- 8.- ¿Cuántos años tienes estudiando medicina? _____
- 9.- En el transcurso de tu vida académica, ¿te han gustado tus calificaciones?
Sí () ¿Por qué? _____
No () ¿Por qué? _____

10.- ¿Crees que has tenido algunos problemas para aprender?

No () ¿Por qué? _____

Sí () ¿Cuáles? _____

11.- ¿Cómo te han hecho sentir estos? _____

12.- Actualmente, ¿cuáles son tus calificaciones? _____

¿Cómo te hacen sentir? _____

III. PROYECTO

13.- Actualmente, ¿te gusta la carrera que estudias?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

14.- ¿Cuál es tu objetivo al estudiar medicina en la FESI?

15.- ¿Cuáles son los cuatro proyectos que consideras vitales, a realizar en los próximos cuatro años?

a. _____ b. _____

c. _____ d. _____

16.- ¿Qué necesitas para lograrlos? _____

17.- ¿Crees que lo vas a lograr?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

IV. AMBIENTE

18.- ¿Qué significa para ti tu salón de clases?

19.- ¿Qué es lo que más te gusta de tu salón de clases?

20.- ¿Qué es lo que menos te gusta de tu salón?

21.- ¿Consideras que las dimensiones de tu salón de clases son adecuadas?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

22.- ¿Consideras que la temperatura que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

23.- ¿Consideras que la ventilación que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

24.- ¿Consideras que la iluminación que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

25.- ¿Consideras que la limpieza que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

26.- ¿Han existido ocasiones en que el exceso de ruido te impide concentrarte en tus actividades?

Sí () No ()

27.- ¿Qué cambios realizarías en tu salón de clases?

28.- ¿Crees que factores como la estructura, ventilación, luminosidad, temperatura, limpieza y ruido de tu salón de clases influyen en tu rendimiento académico?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

V. ESTADO DE SALUD

(Anoté una "X" en el cuadro que corresponda).

29.- ¿Tienes problemas de agudeza visual?	No sabe	Sí	No
30.- ¿Tienes problemas de agudeza auditiva?	No sabe	Sí	No
31.- ¿Sufres de hipertensión arterial?	No sabe	Sí	No
32.- ¿Alguna vez te han diagnosticado parasitosis intestinal?	No sabe	Sí	No
33.- ¿Has padecido de colon irritable?	No sabe	Sí	No
34.- ¿En alguna ocasión te has desmayado?		Sí	No
35.- ¿Padeces o has padecido de problemas alérgicos?		Sí	No
36.- ¿Has presentado agruras o pirosis (hiperacidez)?	Habitualmente	A veces	Nunca
37.- ¿Tienes anorexia (falta de apetito)?	Habitualmente	A veces	Nunca
38.- ¿Sufres de dolores de cabeza?	Habitualmente	A veces	Nunca
39.- ¿Presentas infecciones de vías respiratorias?	Habitualmente	A veces	Nunca
40.- ¿Cuántas horas de sueño continuo acostumbras tener?	Más de 8	De 5 a 7	Menos de 5
41.- ¿Realizas algún tipo de ejercicio físico o deporte?	Habitualmente	A veces	Nunca
42.- ¿Cuántos días has dejado de asistir a clases en un semestre por motivo de enfermedad?	Más de 3	De 1 a 2	Nunca

VI. ALIMENTACIÓN

43.- ¿Tomas un buen desayuno a primera hora de la mañana?	Siempre	A veces	Nunca
44.- ¿Tu desayuno es ligero a media mañana?	Siempre	A veces	Nunca
45.- ¿Comes a horas regulares?	Siempre	A veces	Nunca
46.- ¿Comes entre comidas?	Siempre	A veces	Nunca
47.- ¿Cuántas raciones de fruta y verduras tomas al día?	De 3 a 4	De 1 a 2	Ninguna
48.- ¿Cuántas veces por semana comes carne?	Todos los días	De 3 a 5	Menos de 2
49.- ¿Cuántas veces por semana comes pescado?	2 o más	1 vez	Nunca
50.- ¿Comes comida rápida (tacos, hamburguesas, pizzas, etc.)?	1 o 3 veces/semana	1 o 2 veces al mes	Nunca
51.- En general, consideras tu apetito...	Normal	Aumentado	Disminuido

VII. TOXICOMANÍAS

52.- ¿Tomas a la semana algún tipo de bebida alcohólica?	Todos los fines de semana	Ocasionalmente	Nunca
53.- ¿Cuántos cigarrillos fumas al día?	Más de 5	De 1 a 5	Ninguno
54.- ¿Consumes marihuana?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca
55.- ¿Consumes cocaína?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca
56.- ¿Consumes anfetaminas?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca

57.- ¿Tienes algún problema o enfermedad física que interfiera con tus horas de estudio?

Sí () No ()

¿Cuál? _____

58.- Anota a continuación los siguientes datos:

a) EDAD: _____ b) PESO _____ c) TALLA _____

VIII. RENDIMIENTO ACADÉMICO

59.- ¿Qué es aprender? _____

60.- ¿Aprendes con facilidad? Sí () No () No sé ()

61.- ¿Tienes problemas para aprender? Sí () No ()

62.- De las siguientes situaciones que pueden interferir en tu proceso de enseñanza–aprendizaje, tacha la respuesta que consideres se apegue más a tu realidad.

a. ¿Te sientes cansado?	Siempre	A veces	Nunca
b. ¿Te cuesta trabajo mantenerte quieto en clase?	Siempre	A veces	Nunca
c. ¿Te distraes fácilmente?	Siempre	A veces	Nunca
d. ¿Se te olvida rápidamente lo que aprendes?	Siempre	A veces	Nunca
e. ¿Entiendes con facilidad lo que estudias?	Siempre	A veces	Nunca
f. ¿Cumples con tus tareas?	Siempre	A veces	Nunca
g. ¿Estudias?	Siempre	A veces	Nunca
h. ¿Resuelves tus exámenes con facilidad?	Siempre	A veces	Nunca
i. ¿Tienes problemas con tus profesores?	Siempre	A veces	Nunca
j. ¿Tienes problemas familiares?	Siempre	A veces	Nunca
k. ¿Tienes problemas económicos?	Siempre	A veces	Nunca
l. Otros () Explica _____			

63.- ¿Has hablado con alguien de estos problemas?

No () ¿Por qué? _____

Sí () ¿Con quién? _____

¿Con qué resultados? _____

64.- ¿Quién más se ha dado cuenta de esos problemas? _____

65.- ¿Qué más has hecho para solucionarlos?

Explica _____

¿Cuáles han sido los resultados? _____

IX. TÉCNICAS DE ESTUDIO

66.- ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar? _____

67.- ¿Consideras que es suficiente para aprender y obtener las calificaciones que quieres? _____

68.- Cuando estudias, tienes prendido...

a) radio

b) televisión

c) estéreo

d) nada

69.- ¿Cómo le haces para aprender? _____

70.- Además de estudiar, ¿haces otras cosas?

Sí () ¿Cuáles? _____

No () ¿Por qué? _____

71.- ¿Consideras que el tiempo que inviertes en estudiar y la forma en que lo haces, son proporcionales a las calificaciones que obtienes?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

X. RELACIÓN ALUMNO–PROFESOR

72.- ¿Sabes cómo se llaman tus profesores?

Sí () No () ¿Por qué? _____

73.- ¿Te llevas bien con tus profesores?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

74.- ¿Te gusta cómo dan su clase?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

75.- ¿Te gusta cómo te tratan?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

76.- ¿Te gusta cómo tratan a tus compañeros?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

77.- Cuando no llevas la tarea, ¿qué hacen tus profesores? _____

78.- Cuando no entiendes su explicación, ¿qué hacen tus profesores? _____

79.- ¿Te gustaría que tus profesores cambiaran en algo?

Sí () ¿En qué? _____

No () ¿Por qué? _____

80.- ¿Te gustaría ser profesor?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

XI. RELACIONES CON TUS COMPAÑEROS

81.- ¿Te llevas bien con tus compañeros?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

82.- ¿Tienes amigos?

Sí () ¿Quiénes son? _____

No () ¿Por qué? _____

83.- ¿Haces algunas actividades con tus amigos?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

84.- ¿Te reúnes con tus compañeros para hacer tareas?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

XII. CONTENIDOS

85.- ¿Cuántas materias llevas? _____

86.- ¿Cuáles son? _____

87.- ¿Cuáles no te gustan? _____

88.- ¿Cuáles son las más difíciles? _____

¿Por qué? _____

XIII. RELACIONES FAMILIARES

89.- ¿Quiénes forman tu familia? _____

90.- ¿Te gusta cómo te trata tu papá?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

91.- ¿Te gusta cómo te trata tu mamá?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

92.- ¿Tienes hermanos? Sí () No ()

93.- ¿Te llevas bien con ellos?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

94.- ¿Te sientes apoyado por tu familia?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

95.- ¿Tienes pareja? _____

96.- ¿Consideras que tu relación de pareja influye en tu rendimiento académico? _____

¿Por qué? _____

MUCHAS GRACIAS
POR TU COLABORACIÓN