



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**El adolescente de secundaria: significados en torno a las
competencias docentes socio-afectivas y su impacto en el
aprendizaje y el desarrollo.**

TESIS

**Que para optar por el grado de
Doctora en Pedagogía**

P R E S E N T A

Roxana Lilian Arreola Rico

Tutora:

Dra. Sara Rosa Medina Martínez. UNAM-FFYL

Comité tutorial:

Dr. Andoni Garritz Ruiz. UNAM-Fac. de Química.

Dr. Juan F. Zorrilla Alcalá. UNAM-IISUE.

Dra. Yazmín Cuevas Cajiga. UNAM-FFyL.

Dra. Ma. Guadalupe Velázquez Guzmán. UNAM-FFyL

México, D.F. Abril, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

A mi esposo *Arturo*, amante,
compañero, cómplice y coautor
de grandes momentos de mi vida;
y a mis amadas hijas, las gemelas
Brenda Sofía y Karen Ivonne,
y a mi pequeña *Miriam Lillian*,
por estar siempre ahí impulsándome,
por su comprensión, apoyo y dedicación;
a ellos por su amor incondicional y
porque representan el sentido,
motivación y alegría de mi vida.

A mi madre, *Mary*,
por tus sabías enseñanzas,
por tu amor inquebrantable
y porque has forjado mi vida.

Mil gracias.

A mi padre, *Antonio*,
que aunque ya no estás presente,
dejaste huella en esta vida.

A mis hermanos Laura Olivia,
Antonio Arturo y Oscar Javier,
así como a sus respectivas familias
que aunque los caminos de la vida
nos han distanciado físicamente,
siguen estando ahí.

A la familia Jiménez García,
por el cariño y apoyo incondicional
que siempre me han brindado.

A mis amigas con quienes
he compartido muchos momentos:
La de toda la vida Karla Rouco
Y las de antaño Reyna Martínez y
Maribel Hernández.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todos aquellos quienes de una u otra manera han intervenido en la realización de este trabajo, no pretendo omitir a nadie ni a nada. Iniciaré haciendo un reconocimiento a dos grandes instituciones educativas:

A mi querida alma mater, la **Universidad Nacional Autónoma de México**, a quien debo mi formación académica, misma que me ha permitido desarrollar mis competencias y transitar satisfactoriamente por la trayectoria profesional a la que la vida me ha enfrentado.

A la institución en que laboro, la **Universidad Pedagógica Nacional**, específicamente a la **Unidad UPN 097 D.F. Sur**, lugar que me ha formado profesionalmente desde que ingresé a ella siendo una novel profesionista con grandes inquietudes y deseos de superación, hace ya más de veinticinco años. Ahí descubrí la trascendencia e importancia de la función docente, mi vocación, el gusto y cariño por la docencia, me apasioné y me comprometí con ella y con la educación. Deseo reconocer la bondad de la institución que me ha estimulado para seguir creciendo, al tiempo que me ha ofrecido los apoyos y soportes necesarios para cumplir tal meta.

También deseo expresar mi agradecimiento a las personas que han participado de una u otra manera. Para ellos todo mi reconocimiento y admiración:

Particularmente, quisiera agradecer a la **Dra. Sara Rosa Medina Martínez**, por el respeto que siempre mostró hacia mis ideas, propuestas y mi trabajo, su acertada tutoría, asesoría y apoyo, por las pertinentes indicaciones que facilitaron la marcha continua y oportuna para el desarrollo de este trabajo durante la realización de la investigación.

A mi comité tutorial integrado por el **Dr. Andoni Garritz Ruiz, el Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga y la Dra. María Guadalupe Velázquez Guzmán**, quienes con sus atinadas observaciones y sugerencias permitieron enriquecer y mejorar el presente trabajo. Todos ellos me dejan grandes enseñanzas. ¡Gracias!

Asimismo, hago un reconocimiento a mis profesores de los distintos seminarios del doctorado, nuevamente a la *Dra. Sara Rosa Medina*, al *Dr. Eugenio Camarena Ocampo*, a la *Dra. Ma. Guadalupe Velázquez Guzmán* y al *Dr. Mario Rueda Beltrán*, quienes contribuyeron aportando valiosos saberes y atinadas orientaciones para construir y enriquecer este trabajo. De todos ellos me llevo algo que ha trastocado y trascendido en mi vida.

Un especial agradecimiento al Dr. Eugenio Camarena, por su entrega, dedicación y pasión por la docencia, quien aportó y contribuyó grandemente esta investigación, inspirando ideas que reorientaron y reconfiguraron el presente trabajo.

Asimismo, quisiera hacer un especial reconocimiento a los adolescentes de secundaria que participaron en esta investigación y que sin ellos no tendría nada que comentar y aportar, a ellos que desinteresadamente ofrecieron sus testimonios que habrán de contribuir a la comprensión de esa realidad educativa.

Igualmente quisiera agradecer a las autoridades de la escuela secundaria que otorgaron las facilidades necesarias para realizar la investigación y me proporcionaron la información necesaria para contextualizarla.

También agradezco a mis compañeros de trabajo de la Unidad UPN 097 D.F. Sur, Concepción Hernández, Martín Medina, Manuel Sánchez, Alejandro Villamar y Beatriz Rodríguez, por compartir conmigo la función de formador de formadores, los deseos de mejora, los sueños profesionales y sus visiones académicas y expertas en sus diferentes disciplinas, mismas que me han complementado y me han permitido tener distintas miradas del hecho educativo, así como fortalecer mi perspectiva y mi formación profesional; pero sobre todo porque compartimos el ideal de que es posible transformar las prácticas en beneficio de una mejor educación, una formación docentes reflexiva y la conformación de unos mejores ciudadanos para nuestro país.

Por último, un reconocimiento a mis alumnos de licenciatura y maestría, profesores de educación básica, cuya experiencia me han compartido y de quienes he aprendido mucho; a ellos les agradezco sus comentarios, inquietudes, dudas y reflexiones que me han motivado a seguir preparándome y me han inspirado a realizar este trabajo.

A todos ustedes

¡GRACIAS!!!

ÍNDICE

Índice

Reflexión inicial... A propósito de la escuela	X
INTRODUCCIÓN	XI
1. Aproximación a la problemática: de la intención a la investigación	1
1.1 ¿Desde dónde se ubica? El contexto de la problemática	2
a) La Reforma que nos reforma: La RIEB	2
b) Una práctica centrada en el desempeño: Modelo por competencias	12
1.2 ¿Cuál es el problema? Su planteamiento	41
1.3 ¿Para qué investigarlo? Su justificación	42
1.4 Lo que se pretende lograr: los objetivos	43
1.5 Hacia dónde ir: la pregunta de investigación	44
1.6 ¿Y cómo se hace? El ordenamiento metodológico	44
a) Interpretación del significado en la acción: El Interaccionismo simbólico	47
b) La oralidad: el medio de indagación	52
1.7 Estudiantes de secundaria: actores sociales de la investigación	58
1.8 El escenario de investigación	59
1.9 ¿Qué hacer con lo indagado? El ordenamiento metodológico para el análisis	63
2. La escuela secundaria ¿un espacio de formación?	70
2.1 ¿Qué significa la escuela?	71
2.1.1 Mi gusto por aprender	73
2.1.2 Ascendiendo en la pirámide escolar	75
2.2 ¿Qué significa ser estudiante?	78
2.2.1 Mi privilegio: ser estudiante	78

2.2.2 Subordinación al profe	80
2.2.3 Aprender y actuar en consecuencia	81
2.2.4 Soy mi escuela	82
3. La vivencia escolar: ¿otra vez lo mismo?	85
3.1 ¡Qué aburrido!	89
3.2 Cómo me ven desde el escritorio	98
3.3 Oasis, relajo o simulación	101
3.4 ¿Quién dice cómo debemos comportarnos?	105
3.5 ¿Y si no, qué?	112
3.6 El que manda, soluciona... ¿o no?	114
4. Lo que veo de ellos: mis profes	124
4.1 ¿Cómo aprendemos?	128
4.2 Cómo nos “enseñan”	138
4.3 La batalla: el buen profesor vs. el mal profesor	140
4.4 Mis profes y yo	153
4.5 Mi deseo de aprender ¿de dónde viene?	161
5. Ir a la escuela ¿bienestar o malestar?	173
5.1 Me siento bien en la escuela	176
5.2 A veces sí, a veces no	180
5.3 No me gusta estar en la escuela	184
6. Conclusiones y Reflexiones finales	191

7. Propuesta para la intervención educativa	201
7.1 Propuesta para la formación y la evaluación del profesorado	203
a) Actores sociales	205
b) Prácticas educativas	212
c) Modelo de competencias docentes para la formación y la Evaluación del profesorado	218
7.2 Mecanismos de meta-evaluación	223
Referencias	224
Anexos	234
• Anexo 1. Construcción del guion de entrevista	235
• Anexo 2. Guion de entrevista	239
• Anexo 3. Formato individual para el análisis	241
• Anexo 4. Matriz de concentración de respuestas de los sujetos entrevistados	245
• Anexo 5. Ejemplo de esquema de redes	250
• Anexo 6. Actores entrevistados	252
• Anexo 7. Modelos de competencias docentes	253

Reflexión inicial.... A propósito de la escuela

La violencia no son solamente los golpes y las heridas, los robos y el vandalismo. Es el ataque a la libertad de expresión, al movimiento, a la dignidad.

La obligación escolar es una violencia legal, que se traduce todos los días en obligaciones físicas y mentales muy grandes: la escuela obliga a los niños, cuatro o cinco días por semana, a levantarse a las siete de la mañana para venir a clase.

A continuación, la escuela les impone quedarse sentados durante horas, callarse, no comer, no moverse de un lado a otro, no desplazarse sin autorización, no soñar, estar atentos y ser productivos.

Les obliga a mostrar su trabajo, a prestarse a miles de exámenes, a aceptar las opiniones sobre su inteligencia, su cultura y su comportamiento.

La escuela no sólo es el lugar donde estalla la violencia de una parte de los jóvenes, ésta participa en su génesis, ejerciendo sobre ellos una presión formidable.

La competencia de los profesores será entonces instaurar la "ley" no como el sheriff instala la no violencia mediante la amenaza de una violencia legítima, sino mediante el libre consentimiento, el reconocimiento del hecho de que la vida sería insoportable si cada uno fuera el enemigo del otro.

Phillipe Perrenoud, 2009

INTRODUCCIÓN

Los constantes cambios que caracterizan la realidad actual han originado que los sistemas educativos cuestionen sus procesos y se orienten hacia la búsqueda de la mejora educativa. Particularmente, el nivel de educación secundaria resulta complejo, pero no menos interesante; muchas investigaciones abordan al docente como objeto de estudio mientras que unas cuantas recuperan al otro actor, el estudiante; de ahí la importancia de otorgarle voz a quienes cotidianamente son objeto de formación y cuyas expresiones dan cuenta de los significados constitutivos del sujeto, entre ellos los referentes a los aspectos socio-afectivos.

En México, recientemente se instrumentó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que incluye el nivel de educación secundaria y de acuerdo con el currículum actual se pretende que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática. Los jóvenes que egresan de Secundaria deben tener capacidad de reflexión y análisis, ejercer sus derechos, producir e intercambiar conocimientos, cuidar de la salud y del ambiente, en síntesis deben contar con una formación integral. Este servicio educativo se ofrece, tanto en escuelas públicas como privadas, bajo las siguientes modalidades: Secundarias Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Secundarias para Trabajadores

Bajo este contexto la presente investigación surge a partir de un interés personal sobre la problemática que enfrenta la educación secundaria, ya que desde este punto de vista es un nivel educativo particularmente problemático, dado que el perfil profesional de los profesores es heterogéneo en tanto que en él convergen diversos perfiles en función de las características del propio plan de estudios que implica un código de especialización curricular; aunado a ello, existen profesores con formación universitaria carente de formación psicopedagógica y, en frecuentes ocasiones, escasa vocación e interés por la docencia ya que sus pretensiones laborales estaban en un campo profesional ajeno a la educación, pero que por alguna circunstancia ingresaron como profesores. Si sumamos la complejidad de la población que se atiende debido a sus características físicas, sociales, emocionales y afectivas propias de su etapa de desarrollo, más las prácticas escolares

poco atractivos e impositivos que dificultan la comprensión mutua entre profesores y estudiantes, entonces surge la necesidad de reconocer la importancia de las prácticas docentes y su impacto en la formación de los estudiantes, específicamente en el aspecto socio-afectivo. Dichas prácticas darán cuenta de algunos rasgos de las competencias docentes socio-afectivas vistas desde la perspectiva de los estudiantes, aún y cuando éstos no las identifiquen como tal, pero que para fines de esta investigación constituyen una categoría de análisis que se pretende desentrañar.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo centrar su interés en indagar sobre la significación que tienen los adolescentes en torno a las competencias docentes socio-afectivas, es decir, las significaciones construidas a partir de dos constructos clave: 1) la forma de relación e interacciones que establecen con sus profesores y 2) la percepción que los estudiantes de educación secundaria tienen de las acciones, comportamientos y actitudes de sus profesores, así como las valoraciones que hacen sobre dichas acciones que generan una cultura y clima escolar que impacta en el desarrollo y la formación del adolescente.

Cabe señalar que las competencias docentes socio-afectivas, objeto de análisis de este trabajo, son interpretadas de manera indirecta a partir de lo que los estudiantes mencionan, evidentemente el alumno no refiere competencias docentes pero en esta investigación se asume que éstas se concretan en interacción con los estudiantes, por lo que recurrimos a obtener información que nos permitiera develar significados que dieran cuenta de cómo estas competencias se concretan en el ámbito escolar.

Para fines de este trabajo se entiende que la competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia; en el concepto de competencia se integra y articula el saber, el saber hacer y el saber ser, mismos que se traducen en un desempeño contextualizado que permite solucionar problemas y enfrentar los retos que desafía la vida. Entonces se puede concebir la competencia socio-afectiva o emocional como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos afectivo-emocionales y, en consecuencia, los desempeños del profesor tendrían que promover una relación efectiva con sus alumnos y favorecer el cauce adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se

haya partido de los constructos clave señalados anteriormente respecto a la relación que entabla un profesor determinado con el alumno y la percepción que los estudiantes de educación secundaria tienen de las acciones, comportamientos y actitudes de sus profesores.

En este trabajo, se asume la concepción de que investigar requiere una práctica de pensamiento inquisitivo e inquieto, de duda constante para entender los hechos, representa una forma de interactuar con el entorno; por consiguiente, el método es una construcción de cómo el investigador significa una realidad, es un ordenamiento que explica cómo se realiza el acercamiento y análisis del objeto de estudio.

A manera de introducción señalaré que se utilizó un ordenamiento metodológico cualitativo sustentado en la perspectiva del interaccionismo simbólico, con el propósito de realizar un análisis de la oralidad de los actores sociales, en este caso, los estudiantes de secundaria a través de la entrevista a fin de interpretar los sentidos, percepciones, significados y vivencias que los han constituido a partir de la interacción con sus profesores. Al respecto, el método seguido en este trabajo consiste en operar con una lógica de deconstrucción y construcción del objeto, en dónde la teoría no es un acto de enunciación sino un acto de relación que permite explicar una realidad y tomar un posicionamiento personal para construir, junto con los teóricos, al objeto de estudio. El método ordena una serie de pasos que posibilitan reconocer cómo se procedió, explicando la lógica de los descubrimientos e identificando los errores, las rupturas y el proceso, lo que implica, a su vez, distanciarse del objeto. Dichos aspectos metodológicos se explican a profundidad al interior de este trabajo, baste por el momento señalar que inicialmente se trabajaron cuatro categorías teóricas que permitieron construir el guion de entrevista y a partir de la información obtenida se pudieron identificar categorías empírico-analíticas que posibilitaron la interpretación de significados.

En este tejido metodológico de la investigación, la oralidad es una herramienta clave para la comprensión de significados y de la acción educativa en una parcela de la realidad, a fin de poder intervenir en la mejora de ésta y de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo decisivo de la presente investigación.

En este sentido, los títulos de cada uno de los capítulos del presente trabajo hacen referencia o evocan las formas de expresión de los estudiantes cuando se les ha dado voz. Así, este documento se estructuró en siete capítulos. En el primero titulado ***Aproximación a la problemática: de la intención a la investigación***, se inicia explicando el proceder metodológico de la investigación a fin de que el lector comprenda la lógica de organización de los capítulos subsecuentes. A partir del segundo capítulo y hasta el quinto se presentan los hallazgos e interpretación de la información obtenida respecto a cuatro categorías teóricas principales: *Educación como espacio de formación, Cultura escolar, Competencias docentes socio-afectivas e Impacto en el aprendizaje y el desarrollo*; en estos capítulos –del segundo al quinto– se hace un esfuerzo de articulación entre el dato empírico que arrojó la entrevista y la teoría, entretejiéndolos para la argumentación, explicación e interpretación de esa realidad, es decir, se rescatan textualmente los testimonios y relatos vertidos por los jóvenes adolescentes, dándoles voz y crédito como autores de su discurso oral, para posteriormente, argumentar e interpretar el dato empírico (respuestas en discurso oral), recuperando y entretejiendo planteamientos teóricos que nos permiten explicar los significados extraídos de la oralidad del estudiante. Al interior de cada capítulo se inicia con un breve preámbulo teórico-conceptual que introduce a la presentación de resultados y, posteriormente, cada capítulo se organiza de acuerdo con las categorías empírico-analíticas que se identificaron en el discurso de las respuestas de los entrevistados.

Al respecto, en el segundo capítulo denominado ***La escuela secundaria ¿un espacio de formación?***, se presenta la interpretación de los sentidos de los estudiantes respecto a la categoría teórica *Educación como espacio de formación*, de la cual se derivaron las categorías empírico-analíticas referentes al significado que tiene para ellos la escuela y el significado de ser estudiante. En el tercer capítulo titulado ***La vivencia escolar: ¿otra vez lo mismo?***, continua la interpretación de significados en la cotidianidad de la vivencia escolar dando cuenta de la categoría teórica *Cultura escolar*, de ella se desprendieron cuatro categorías empírico-analíticas relacionadas con las rutinas escolares y los ordenamientos didácticos, la percepción que el estudiante piensa que tiene el docente de él, el clima escolar y los ordenamientos disciplinarios. En el cuarto capítulo llamado ***Lo que veo de ellos: mis profes***, se exponen los significados que han construido los estudiantes respecto a la categoría teórica denominada *Competencias docentes socio-afectivas*, en la cual se revisan cinco categorías empírico-analíticas surgidas, tales como: el estilo de aprendizaje, el estilo de enseñanza, el significado de lo que representa un buen profesor y un mal profesor, la relación maestro-alumno y la motivación. Finalmente, en el quinto

capítulo titulado *Ir a la escuela ¿bienestar o malestar?*, se interpretan los significados relacionados con la categoría teórica *Impacto en el aprendizaje y el desarrollo*, a partir de identificar lo que significa para el estudiante estar en la escuela, para ello se trabajaron las categorías empírico-analíticas que surgieron sobre la percepción de bienestar y la percepción de malestar.

En el sexto capítulo se presentan algunas conclusiones y reflexiones a las que se ha arribado a partir de la interpretación de los distintos significados y representaciones que proporcionaron los estudiantes de escuela secundaria.

Finalmente, en el último capítulo se presenta una propuesta para la intervención educativa orientada principalmente a la transformación de la subjetividad docente, las estrategias formativas y, consecuentemente, el rol del estudiante y del profesor, así como la propuesta de un modelo de competencias docentes. Esta propuesta pretende ofrecer alternativas que contribuyan a atender la problemática expresada a lo largo de este trabajo, sustentada en la explicación, comprensión e interpretación de una realidad educativa que viven los adolescentes de secundaria; así mismo se incluyen las referencias consultadas y los anexos elaborados.

CAPÍTULO 1

**Aproximación a la problemática: de la
intención a la investigación**

1. Aproximación a la problemática: de la intención a la investigación

Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo.

Aristóteles

En este primer capítulo se presentan los diferentes elementos metodológicos que le han dado sentido a esta investigación, iniciando por los referentes contextuales en los que surge la investigación, tales como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el Modelo por competencias, posteriormente se aborda el planteamiento del problema, su justificación, los objetivos y preguntas de indagación, así como los actores y el escenario de investigación. Asimismo, se exponen los fundamentos teórico-metodológicos y los pasos metodológicos seguidos para la cimentación de la presente investigación que permitió realizar un proceso de de-construcción y construcción del objeto a investigar y hacer una interpretación y explicación de la realidad analizada.

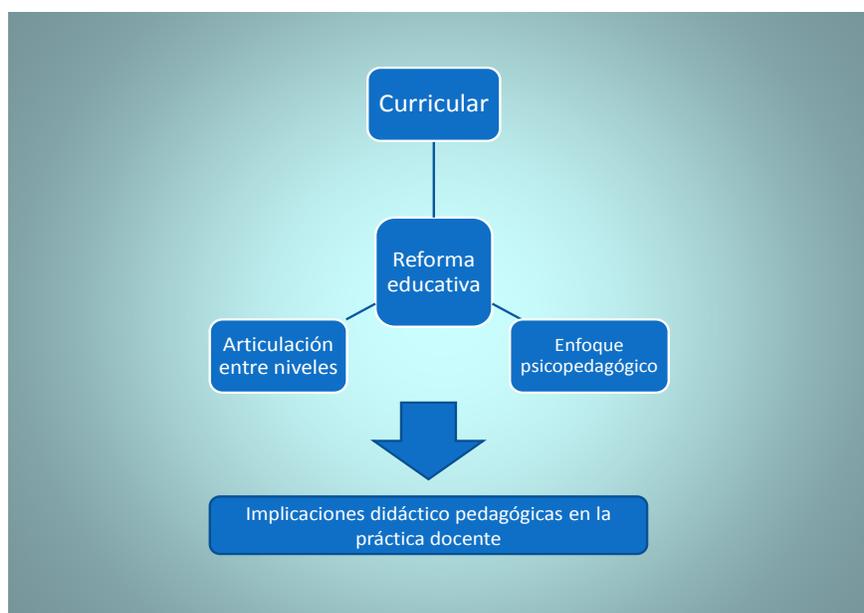
1.1 ¿Desde dónde se ubica? El contexto de la problemática

En este apartado se presenta el contextos en que surge la problemática, y por consiguiente, la presente investigación. A fin de delinear los contextos institucional y pedagógico se incluye en primer término una breve explicación de la incorporación de la Reforma Integral de la Educación Básica, así como algunas de sus características y requerimientos para, posteriormente, abordar en el contexto pedagógico el enfoque por competencias que se deriva de dicha reforma y que es el que actualmente se opera en la educación básica, al menos en lo formal ya que se introdujo en el planteamiento de la RIEB.

a) La Reforma que nos reforma: La RIEB

Las reformas educativas han tenido básicamente dos intenciones fundamentales: lograr mejoras en los sistemas escolares y enfrentar problemas centrales como el acceso, la equidad, la calidad, la gestión efectiva, el financiamiento y la autonomía (SEP, 2009). Todos los sistemas educativos deben modificarse y hacer de estos cambios una necesidad para fortalecerse y modificarse.

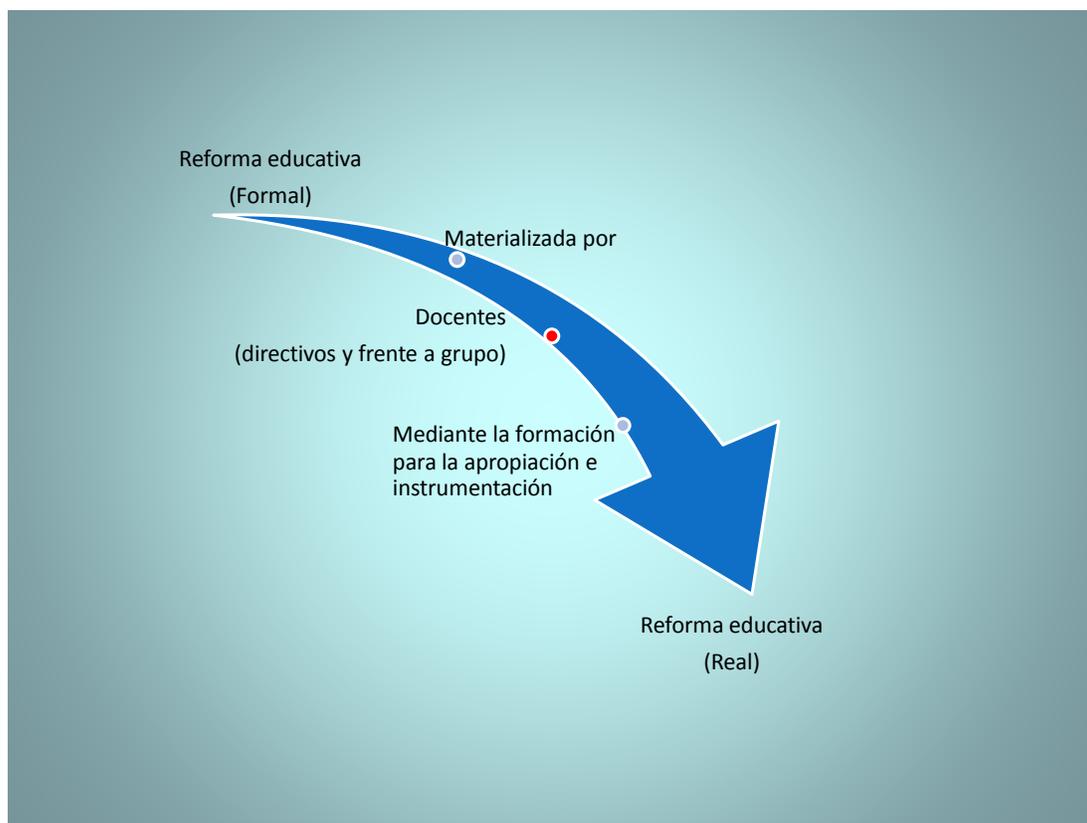
El conocimiento ha cambiado y este cambio debe verse reflejado en los planes y programas educativos de tal manera que se actualicen; las propuestas teóricas se han innovando de acuerdo con los avances de las disciplinas y ello impacta en las concepciones y acciones educativas que se desarrollan en los espacios educativos; del mismo modo, las políticas educativas mundiales y nacionales se van reformulando, orientándose al cambio y la innovación. Todos estos cambios en conjunto contribuyen a que se lleven a cabo reformas educativas en cada país. En México se inició la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en preescolar (2004), en primaria (2009) y en secundaria (2006) y finalmente se realizaron ajuste a la reforma en los tres niveles (2011); dicha reforma incluye cambios curriculares, un nuevo enfoque psicopedagógico y la articulación de los tres niveles de la educación básica que se ilustran en el siguiente esquema.



Esquema 1. Ámbitos de cambio con la RIEB y sus implicaciones

Evidentemente, para que dicha Reforma tenga éxito se debe asumir que conlleva implicaciones didáctico pedagógicas que requiere una nueva forma de relacionarse con los contenidos, los alumnos, los contextos, entre otros, de ahí que resulte indispensable reconocer que quien materializa los cambios es el docente, donde se vive es en el aula, el profesor es una figura fundamental en cualquier innovación, de lo contrario esta reforma quedará sólo como un proyecto escrito; una reforma viva se logra mediante la apropiación

de ésta por quienes la operan y la traducen en una reforma real, tal y como se muestra en el siguiente esquema.



Esquema 2. Trayecto de apropiación y operación para la concreción de la Reforma

El docente no sólo debe ser formado de tal forma que cuente con los referentes teóricos implicados que le permitan comprender la razón del cambio y las nuevas propuestas de la Reforma, promoviendo así que se apropie de ella, sino también en lo instrumental para enfrentar, de manera congruente, los cambios deseados y al parecer la capacitación en cascada que ha ofrecido la SEP no ha logrado transformar la subjetividad docente ni del colectivo escolar, entre ellos los directivos y personal de apoyo técnico pedagógico (ATP). Además de intervenir en la formación del docente no se puede perder de vista que el nivel de compromiso y disposición que el docente asuma son trascendentales para el éxito y la puesta en marcha de la Reforma, de ahí la relevancia de no sólo ofrecer información reduccionista –aspectos en los que se han centrado principalmente los cursos de formación continua– sino de impactar en la sensibilidad y subjetividad de los implicados.

Cualquier reforma es un dispositivo de cambio, plantea la posibilidad de avanzar gradualmente, sin embargo, en palabras del Profesor Juan Carlos Palafox (2009) se debe recordar que “el sistema educativo es un área de quehacer humano cuya dinámica es sumamente lenta, los cambios en educación son cambios que surten efecto 10, 15 ó 20 años después. Una reforma es la oportunidad de tratar de alcanzar los tiempos reales a los tiempos educativos, para poder lograr una compatibilidad entre el desarrollo social, las tecnologías y el desarrollo educativo, y tratar de que los chicos estén empatados con su proceso educativo y el proceso natural de evolución de la sociedad. Como reforma debe haber un sentido innovador, un sentido de presente y pasado. Si no somos capaces de reconocer las acumulaciones históricas que se han ido desarrollando en este país en materia educativa, podemos echar a perder lo bueno que se ha hecho y repetir los errores que también se han hecho.”¹

Actualmente y después de las Reforma Integral de la Educación Básica, uno de los retos más grandes es la articulación de sus tres niveles básicos para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y relación interna que contribuya al desarrollo de competencias para la vida en los alumnos y a su formación como ciudadanos.

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Los planes y programas de estudio reflejan el proyecto educativo que propone el Estado Mexicano para la educación básica. En ellos se establecen de manera estructurada los propósitos educativos, los temas y contenidos, las orientaciones metodológicas y actividades didácticas, los criterios y enfoques de evaluación que todos los alumnos deben lograr con las asignaturas propuestas, para un determinado grado o nivel educativo.²

Los elementos centrales en la definición del nuevo currículo que comparten los tres niveles educativos son:

- Enfoque por competencias

¹ Entrevista realizada con Juan Carlos Palafox, Consultor Internacional de la UNESCO, citada en Módulo 1. Elementos Básico del Diplomado para Maestros de Primaria 2009, p.19.

² Sin embargo, si revisamos los documentos oficiales observamos que las orientaciones metodológicas son genéricas y los profesores cuentan con poca formación para operar la RIEB de la manera como se pretende, ya que existe un gran desconocimiento del enfoque por competencias.

- Aprendizaje por proyectos
- Evaluación por competencias

La Reforma integral tiene como objetivo:

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. La principal estrategia es la adopción de un modelo educativo basado en competencias y la articulación entre los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Entre las acciones que se contemplan está:

- Articulación curricular entre los tres niveles de educación básica.
- Formación de profesores.
- Actualización de programas de estudio y contenidos.
- Enfoque pedagógico.
- Métodos de enseñanza y recursos didácticos.
- Mejoramiento de la gestión escolar.
- Equipamiento tecnológico.

El enfoque propuesto es:

Desarrollar competencias para la vida, el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida social.

Pasar de un enfoque frontal centrado en el manejo de la información a uno basado en el desarrollo de competencias, implica el diseño de situaciones didácticas que signifiquen desafíos y que se estructuren paulatinamente en niveles de logro. En este sentido, se debe tener presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva, sino que se amplía y enriquece en función de la experiencia, los retos que enfrenta el individuo durante su vida y los problemas que logra resolver. El modelo de enseñanza de la RIEB de acuerdo con el plan de estudios 2011 se centra en construir proyectos a partir de problemas.

Sin embargo, cabe señalar que la reforma trata de manera muy general lo que es el enfoque por competencias y nunca explica en que consiste, presenta ideas vagas respecto a la planeación y diseño de situaciones didácticas, prácticamente sugiere una sola metodología basada en proyectos y no recupera otras como la resolución de problemas, el análisis de casos, el aprendizaje in situ, etc. mismas que constituyen otras alternativas metodológicas viables para el desarrollo y aprendizaje de competencias. En cuanto a la evaluación el panorama es aún más caótico en tanto no se explica cómo ni con qué llevarla a cabo. De ahí que los profesores se sientan perdidos y no sepan cómo concretar los cambios propuestos en la reforma, mostrándose incongruencias en las prácticas educativas y confusión en la conceptualización de la propia Reforma, impidiendo así que el profesor logre apropiarse de la RIEB y mucho menos logre establecer un hilo conductor que guíe su práctica docente.

Mapa curricular

El Mapa curricular de la Educación Básica se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten visualizar de manera gráfica la articulación curricular. Además, los campos de formación organizan otros espacios curriculares estableciendo relaciones entre sí (SEP, 2011).

En el Mapa curricular puede observarse, de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica. Por su parte, la organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales. Es conveniente aclarar que esta representación gráfica no expresa de manera completa sus interrelaciones.

En consecuencia, la ubicación de los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, alineados respecto a los campos de formación de la Educación Básica, se centran en sus principales vinculaciones.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³		
										Historia ³		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física ⁴						Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III		
							Arteo I, II y III (Música, Danza, Teatro o Arteo Visuales)					

Con el propósito de establecer vínculos formativos, los tres niveles consideran cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia; cada uno de estos permitirá desarrollar las competencias esperadas en los alumnos. Cada actividad que realiza el alumno fomenta de manera específica el desarrollo de alguno de los campos formativos.

Campos formativos

- Lenguaje y comunicación. Se refiere a la actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva del lenguaje. Se pretende incrementar las posibilidades comunicativas (oral y escrito) del alumno a través de la práctica del lenguaje en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación en la vida comunitaria y familiar.

- Pensamiento matemático. Se concentra en desarrollar el razonamiento matemático a través de situaciones que se presentan en diversos entornos socioculturales donde el alumno pueda reconocer, plantear y resolver problemas. Es muy importante que el educando perciba a las matemáticas como un instrumento fundamental en el desenvolvimiento de su vida cotidiana.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social. Su propósito es que los alumnos discernan distintas problemáticas de su entorno natural y social. Este campo tiene tres prioridades: a) lograr que el alumno cuente con una formación científica básica para desarrollar un pensamiento efectivo que fomente la construcción de su conocimiento, b) provocar que comprenda los sucesos y procesos históricos de su localidad, entidad, país y del mundo, y c) brindar una formación integral para que asimile a su espacio geográfico en relación con lo natural, lo social y lo económico.
- Desarrollo personal y para la convivencia. Se refiere a las actitudes y capacidades que debe tener el alumno para configurar su identidad, a partir de sus actividades motrices, las expresiones artísticas y la formación de valores.

Competencias para la vida propuestas en la RIEB

De acuerdo con los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) las competencias que aquí se presentan deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se

presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

- *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Estas competencias para la vida propuestas en la RIEB resultan fundamentales para que el estudiante pueda enfrentarse a la realidad actual, además de sentar las bases para estudios posteriores y para la formación del ciudadano deseable; sin embargo, los hallazgos de esta investigación nos permitirán saber qué tanto se están logrando y qué factores están influyendo para alcanzar estas competencias formativas.

Planeación del trabajo en el aula y evaluación

De acuerdo con la RIEB (SEP, 2011) para realizar la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario considerar el contexto de la escuela, su organización, su infraestructura, matrícula y el conocimiento general del grupo, además del plan de estudios, los programas y otros materiales de apoyo.

La planeación es el espacio donde la creatividad del docente y su conocimiento del contexto, de los alumnos y la práctica se ponen en juego, razón por la cual la planeación es única e irrepetible.

En este sentido, el trabajo docente exige una actitud de apertura, reflexión, análisis, creatividad y sensibilidad ante las posibilidades de trabajo que tienen los alumnos para poner en práctica la reforma educativa. Implica la elaboración de estrategias didácticas

que permitan lograr los aprendizajes esperados y desarrollar las competencias a ellos vinculadas. Las estrategias son el resultado de una reflexión pedagógica en un contexto y para un grupo de alumnos en específico.

Para realizar la planeación es importante considerar los siguientes tres aspectos³:

- a) La diversidad y la interculturalidad
- b) El énfasis en el desarrollo de competencias
- c) La incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (transversalidad)

Por otro lado, de acuerdo con Frade (2008) planear por competencias trae como consecuencia enfatizar que lo importante es el desarrollo de la competencia y que para hacerlo se debe identificar los indicadores de desempeño que contribuyen al logro de la misma. Esta planeación es un ejercicio de conciencia en el cual el docente debe ser capaz de identificar todo lo que conlleva el despliegue de la misma frente a las demandas del entorno. Dicho ejercicio comienza por preguntarse ¿qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes tiene la competencia?

El modelo de enseñanza se centra en construir proyectos a partir de problemas, por consiguiente se enseña con problemas y se evalúa a través de productos que reflejen que el alumno puede resolver problemas cotidianos específicos (SEP, 2011). Sin embargo, cabe señalar que existen, además de proyectos, otras metodologías activas que contribuyen a desarrollar competencias y que pueden ser utilizadas en la práctica docente.

La evaluación se realiza utilizando los criterios y fundamentos pedagógicos que se emplearon en la construcción de las estrategias didácticas. De ahí la importancia de una construcción reflexionada. Por otro lado, la propuesta de la Reforma reconoce a la evaluación en su dimensión formativa y sumativa.

Las competencias necesitan evaluarse en contextos reales, fundamentadas en el establecimiento de criterios, niveles de dominio e indicadores precisos que se tiene esperado lograr; es necesario observar las prácticas sociales, así como definir las situaciones a las cuales se enfrentará el estudiante de forma cotidiana y real (SEP, 2011).

³ Cabe señalar que en la práctica no existe una forma única de planear, cada escuela define su propio proceso y formato, sin embargo, sí se plantea que la planeación debe ser producto de un trabajo colegiado.

La evaluación por competencias se nutre de dos elementos: evaluar a través de problemas reales que sean significativos para los alumnos y evaluar el resultado de la integración de múltiples evidencias. La idea de múltiples evidencias en los planteamientos que el constructivismo desarrolla actualmente se manifiestan en la evaluación por portafolios y la evaluación por rúbricas.

El portafolio es la integración de un expediente del conjunto de evidencias que se han solicitado a lo largo del curso escolar, muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados. Esta integración física de evidencias puede permitir al alumno hacer un ejercicio de reflexión sobre la evolución de su aprendizaje durante el curso.

La evaluación por rúbricas es un modelo en el que se establece una serie de competencias eje, denominadas rúbricas, en cada una de las cuales se tipifican niveles o condiciones de desempeño de quienes se inician en un dominio y quienes van desarrollando un dominio de mayor complejidad. Se define una escala de tres a cinco niveles; en cada nivel se determinan las características del desempeño que se puede esperar. Así se entiende por rúbrica o criterios de desempeño una serie de indicadores para observar los productos que objetivan una competencia.

Se trata de un sistema de evaluación que se estructura en el uso de la información y el empleo de habilidades para resolver problemas significativos, contextualizados y cercanos a los aspectos cotidianos a los alumnos; no está centrado en la memorización ya que se requiere que la evaluación sea el resultado de la integración de múltiples evidencias y es una evaluación de dominio en donde se clarifican las ejecuciones que el alumno debe poder manifestar, lo que es igual a una evaluación centrada en productos⁴.

b) Una práctica centrada en el desempeño: Modelo por competencias

La Educación basada en competencias (EBC) se originó en los países industrializados entre finales de los años sesenta y principios de los setenta, pero es a mediados de los años ochenta que este modelo se consolida y es en los noventa cuando logra su expansión generalizada. Surge en un contexto de globalización definida ésta como una creciente integración de las economías nacionales; en su núcleo fundamental, la economía global

⁴ Pese a la propuesta de evaluación que plantea el enfoque por competencias en la práctica escolar siguen prevaleciendo los exámenes escritos que en la mayoría de los casos lo que pretenden medir son conocimientos y no competencias.

incluiría la globalización de mercados financieros. Pero, además, se habla de la globalización de la ciencia, la tecnología y la información; la globalización de la comunicación y la cultura; la globalización de la política; incluso, de la globalización del crimen organizado (Brunner, 2000).

Son dos las razones principales que han propiciado el desarrollo de la EBC: la primera tiene que ver con las implicaciones de la reestructuración del mundo de trabajo debida a la globalización y la segunda es de índole educativa (Carlos, 2008).

En cuanto a la primera razón se puede señalar que el tiempo actual se caracteriza por las profundas y rápidas transformaciones en el modo de vivir y producir derivadas de los avances científicos y tecnológicos; por ejemplo, las nuevas tecnologías han ocasionado, entre otras cosas, un mundo interdependiente y globalizado donde se tiene la capacidad de comunicarse instantáneamente con otras personas en cualquier parte del mundo o de realizar transacciones comerciales o financieras sin importar las barreras de distancia y tiempo. Asimismo, el mundo de trabajo exige incrementar permanentemente la productividad y obtener además productos y servicios de alta calidad que les permita posicionarse en los mercados internacionales; esta situación hizo que las empresas no sólo se interesaran por modernizar sus equipos, tecnología e infraestructura sino que pusieran su interés en el factor humano y en una organización del trabajo que privilegia la flexibilidad. Los puestos de trabajo pasaron de ser repetitivos, simples y rutinarios a demandar del trabajador inventiva, conocimiento, capacidad de analizar y resolver problemas. Según Mendoza (2001) menciona que al enfatizar la multihabilidad del trabajador ahora no se le considera una mano de obra sino una mente de obra, caracterizado por alguien que usa estrategias cognoscitivas de alto nivel. Así, se ha visto a la EBC como una alternativa que permite lograr la tan anhelada vinculación entre los requerimientos laborales y la formación de recursos humanos que satisfagan adecuadamente dichas demandas.

Por otro lado, la problemática educativa referida a la insatisfacción con los resultados que el sistema educativo ha obtenido, su falta de relevancia, ineficiencias, burocratismo, rigidez y carencia de calidad ha ocasionado que, entre otros actores sociales, las empresas se quejen de que los egresados del sistema educativo no tienen las competencias requeridas por el sector productivo. Otros sectores también cuestionan las prácticas educativas que se realizan en la escuela, la cual privilegia más la información que la formación, el verbalismo sobre la práctica de lo aprendido, el academicismo sobre los aprendizajes vitales, así como la incompetencia para resolver problemas tanto cotidianos

como laborales que demanda la vida contemporánea. Este divorcio entre escuela y sociedad genera desconfianza en la escuela y la función que ésta tiene para contribuir al desarrollo económico.

Ante este mundo globalizado y de cambios vertiginosos, la forma de las sociedades contemporáneas y la organización de la producción y del trabajo solicitan el dominio de habilidades para “aprender a aprender”, actuar creativamente y tomar decisiones (Aronson, 2007), por ello los países han implementado políticas y estrategias orientadas a dar respuesta a los nuevos retos del siglo XXI a través de la educación y han planteado como alternativa la adopción de un modelo por competencias.

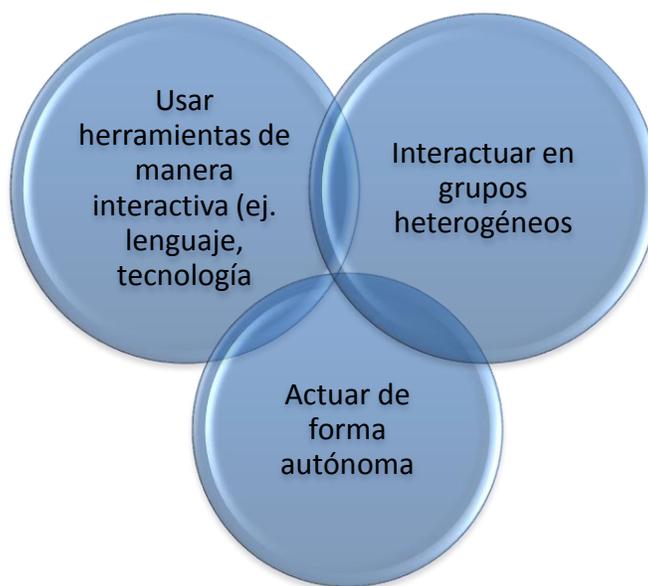
Así, surge el Proyecto Tuning⁵ en el año 2000 se reúne un grupo de universidades de la comunidad europea. En dicho proyecto se trabajaron las competencias genéricas y se clasificaron en tres grupos:

- Instrumentales: análisis y síntesis, organizar y planificar, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la lengua materna, conocimiento de una segunda lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador, gestión de información, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Interpersonales: capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, trabajar en equipo interdisciplinar, capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad de trabajar en un contexto internacional y compromiso ético.
- Sistémicas: capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, para generar nuevas ideas, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad y motivación de logro.

⁵ El proyecto surge por la necesidad de calidad y mejora del empleo y de la ciudadanía, particularmente, la comunidad europea dada su cercanía y tránsito entre países observa la necesidad de contar con información confiable y objetiva sobre los programas de estudio de las universidades, posibilitando la movilidad de los estudiantes; los empleadores requerían información sobre lo que significa un determinado título. Es decir existía una necesidad de comparabilidad, compatibilidad y competitividad. Participaron 135 universidades, una de cada país por área temática.

Con el surgimiento del modelo por competencias, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1997 lanzan el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), sin embargo, para realizar estas evaluaciones fue necesario implementar el Proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo)⁶ el cual proporciona un marco que puede guiar evaluaciones de nuevos dominio de competencia.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma (DeSeCo, 2002).



Esquema 3. Competencias clave

⁶ Este Proyecto buscó definir las competencias necesarias para el bienestar personal, social y económico, a fin de mejorar las evaluaciones de que tan bien están preparados los jóvenes y adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida.

Estas competencias deben ser adecuadas para un mundo en donde:

- La tecnología cambia rápida y continuamente, y aprender a trabajar con ella no requiere dominio único de los procesos, sino también capacidad de adaptación.
- Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas diferentes a uno.
- La globalización está creando nuevas formas de interdependencia y las acciones están sujetas tanto a influencias (como la competencia económica) y consecuencias (como la contaminación) que van más allá de la comunidad local o nacional del individuo.

De acuerdo con la DeSeCo de la OCDE (2002, p.8) “una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) cada competencia descansa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.”

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004, 4 y 7) menciona “se considera que el término ‘competencia’ se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo (...) Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.”

Según Coll (2007) estas definiciones reflejan el tipo de aprendizaje escolar que se propone desarrollar, en tanto que ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Esta dimensión de aprendizaje escolar constituye una aportación indudable del enfoque basado en competencias. Cabe mencionar que la insistencia en la realización de aprendizajes significativos y funcionales ya estaba presentes en enfoque constructivistas, la novedad del enfoque de competencias no radica en considerar la funcionalidad, sino en el hecho de situarla en el primer plano del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar. Las

competencias implican saber y saber hacer; el saber al servicio y aplicación a una situación de la vida real y pretende reducir la brecha teoría-práctica y conocimiento-acción.

De acuerdo con este autor, el interés creciente por las competencias educativas en Europa es fruto, sin duda, de la influencia de su utilización en el mundo laboral, pero de forma más específica de las evaluaciones realizadas por la IEA (Internacional Association for Educational Achievement) de Estados Unidos y de las evaluaciones PISA de la OCDE.

Modelo por competencias

El concepto de competencia siempre ha estado presente en la vida del ser humano, recordemos que desde el hombre primitivo hasta nuestros días éste siempre han tenido que enfrentar retos y solucionar problemas que el entorno y la vida en sociedad le ofrece; no obstante no se había definido con anterioridad como una noción que explica, en mucho, los procesos de adaptación al ambiente, mucho menos, como una categoría educativa. Así, la competencia como capacidad adaptativa cognitivo-conductual es inherente al ser humano, existe y se ha desarrollado con él desde los primeros tiempos en los que el ser humano tuvo la necesidad de sobrevivir y, con ello, de resolver los problemas que les ofrecían las condiciones de su contexto.

Sin embargo, ya en el terreno educativo, la educación basada en competencias –como se mencionó anteriormente– surge como una necesidad, principalmente del sector productivo, el cual comenzó a demandar recursos humanos formados para atender las problemáticas reales del campo laboral, ya que los empleadores consideraban que los egresados de las universidades no cumplían con las características necesarias para enfrentar los problemas laborales, en tanto mostraban una formación teórica sólida pero una muy escasa formación para la solución de problemas. Así, al parecer existía una queja generalizada respecto a que los profesionistas egresados *no sabían hacer nada, únicamente contaban con un buen discurso*.

Dicha situación llevó a cuestionar los sistemas educativos y los modelos pedagógicos utilizados. Con ello, se realizaron múltiples críticas a la escuela tradicional considerándose que no preparaba a los estudiantes para la vida, ya que se ofrecía una educación enciclopédica centrada en los conocimientos teóricos y se dejaba de lado la vida real.

Ante estas fuertes críticas, los sistemas educativos de diversos países comenzaron a replantear los propósitos de la educación, inicialmente de la educación superior por su inmediata vinculación con el mundo laboral, pero rápidamente este análisis fue llevado a los demás niveles educativos. Con ello, pronto comenzaron a surgir reformas educativas y México no fue la excepción.

Concepto de competencia

Haciendo una revisión de la construcción histórica del concepto encontramos que en la década de los sesenta Chomsky propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo. Posteriormente, Skinner en contrasentido de considerar la competencia como algo interno, en la línea conductual, empezó a hablar de la competencia como un comportamiento efectivo (Tobón, 2006).

Hymes con el desarrollo de la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan la interacción de la persona con el contexto, plantea en 1996 el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno. Cabe señalar que anteriormente Vigotsky (1985) en el contexto de la psicología cultural, había propuesto que las competencias son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores. En general la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencia el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto.

Gardner (1987) y Sternberg (1997) otorgan una dimensión cognitiva, resaltan la capacidad de desenvolverse con inteligencia en situaciones de la vida, dando un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias.

La construcción histórica del concepto de competencias en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas es lo que explica la polisemia del mismo y la diversidad de metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias. En tanto, su naturaleza tiene una visión multidisciplinar puede alimentarse de diferentes contribuciones.

Además de los desarrollos disciplinares también el momento histórico y la economía han permitido la consolidación del enfoque, pues la demanda social y sus crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad y trascienda el énfasis en lo teórico han tenido un fuerte impacto en su desarrollo; aunado a ello, la paulatina emergencia de la Sociedad del conocimiento ha generado la necesidad de saber buscar, procesar, analizar y aplicar conocimientos con idoneidad más que simplemente tenerlos. Con el ámbito económico ha crecido la demanda de las empresas a las instituciones educativas para que formen profesionales idóneos, de tal manera que esto les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer.

Según Medina (1996) la competencia puede definirse, en términos generales, como la capacidad que tiene un individuo para realizar una tarea dada, o como un nivel de ejecución o dominio que los ciudadanos requieren para desempeñarse adecuadamente en la sociedad en la cual viven.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999) una competencia se define como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (Argudín, 2005).

Perrenoud (2002) define las competencias como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Según Perrenoud (2009) el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Tobón (2005) define las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Para comprender este concepto Tobón explica:

1. Procesos. son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos y significa que las competencias no son estáticas sino dinámicas.
2. Complejos. Son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.
3. Desempeño. Es la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la actitudinal y la del hacer.
4. Idoneidad. Se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación.
5. Contexto. Constituye todo el campo disciplinar, social, cultural y ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación.
6. Responsabilidad. Se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez que se ha actuado, buscando corregir los errores.

Para Zabala y Arnau (2008) una competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. Para enfrentarse a una situación de forma eficaz será necesario realizar una serie de pasos complejos:

1. Realizar un análisis de la situación desde una visión que asuma la complejidad.
2. A partir de la visión obtenida y una vez identificados los problemas que habrá que resolver, será necesario revisar los esquemas de actuación de que se dispone y son los más adecuados para enfrentar la situación.
3. Seleccionar el esquema de actuación más apropiado y valorar las variables reales y su incidencia en el esquema de actuación.
4. Movilización de los componentes de la competencia de forma interrelacionada.

En términos curriculares, las competencias son una serie de definiciones sobre lo que debe saber hacer una persona en campos específicos del conocimiento, en momentos determinados de la vida y en procesos definidos del saber y quehacer cotidiano, científico o especializado. Entonces, cada uno de los programas de estudio propuestos en la RIEB incluye las competencias que se habrán de desarrollar.

En síntesis, existe una gran variedad de conceptos sobre competencias pero se puede decir que todas ellas hacen referencia a tres aspectos: tienen como finalidad la realización de tareas eficientes, las tareas están relacionadas con un desempeño definido e implican una puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Así, las competencias integran los conocimientos, habilidades y actitudes pero además la capacidad de poder pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban. La noción de competencia en el campo educativo es un fruto de la política de globalización⁷, en ella el conocimiento no se produce en una sola rama ni por una sola persona. Son contenidos multidisciplinares (conocimientos) y multidimensionales (abarcan lo cognitivo, afectivo y psicomotriz) y como tales tienen que ser abordadas en el salón de clases.

Finalmente, se asume que una competencia es un desempeño adaptativo, cognitivo-conductual específico que despliega, moviliza y articula conocimientos, habilidades y actitudes en forma integral para responder a la demanda que se produce en un entorno determinado, en un contexto socio-histórico y cultural y que permite solucionar problemas. Es un proceso de adecuación del sujeto, la demanda que existe en el medio y las necesidades que se producen. La competencia se evidencia a través del desempeño eficaz realizado en las condiciones antes descritas.

⁷ Como se señaló al inicio de este inciso, surge en un contexto de globalización caracterizado por el libre comercio y el libre tránsito de capitales y de información, se busca la reestructuración del mundo del trabajo, impactando en los sistemas educativos y la creciente necesidad de reformarlos para atender las demandas formación de recursos humanos del sector productivo. Se exige que los sistemas educativos aseguren la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Se fortalece una nueva sociedad cuyo valor principal se encuentra en el conocimiento, tanto por su influencia en los procesos de producción como en otros ámbitos de la vida. También por primera vez se introdujeron los temas de calidad y equidad. El modelo de competencias se ve como una alternativa de los sistemas educativos a tal demanda.

Tipos de competencias

Garagorri (2007) plantea que existen 4 tipos de competencias:

- Específicas. Se aplica a una situación en un contexto particular y se relacionan con un área temática.
- Generales o transversales. Generar conductas adecuadas en infinidad de situaciones nuevas y son comunes a todas las áreas disciplinares.
- Clave. Son aquellas que toda persona precisa para su realización y desarrollo, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.
- Básica. Son aquellas competencias fundamentales sobre las cuales se construyen posteriores desarrollos.

Según Tobón (2006) hay dos tipos de competencias:

- Genéricas. Se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional o a todas las profesiones
- Específicas. Son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación

Características de las competencias

Garagorri (2007) menciona que las competencias deben cumplir con las siguientes características:

- Carácter integrador. Se refiere a que ser competente implica emplear de manera conjunta y coordinada conocimientos y saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Transferibles y multifuncionales. Ya que se aplican en múltiples situaciones y contextos y pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos.
- Carácter dinámico e ilimitado. Se refiere a que cada persona responde de manera dinámica de acuerdo a las circunstancias con niveles o grados de suficiencia variables.
- Evaluables. Ya que se manifiestan por medio de acciones o tareas en una situación o contexto determinado.

Enseñanza de las competencias

El uso del término competencias es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos. A principios de la década de los setenta y en el ámbito de las empresas surge el término competencias para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. En este sentido, se trata de un desempeño que evidencia un saber hacer sustentado en un saber y que despliega un saber ser, articulando conocimientos, habilidades y actitudes; es un saber hacer reflexionado y estratégico.

La enseñanza basada en el desarrollo de competencias está motivada por la crisis de al menos tres factores (Zabala y Arnau, 2008):

1. Los cambios en la propia Universidad que se está replanteando su estructura y contenidos.
2. La mayor presión social sobre la necesaria funcionalidad de los aprendizajes y la constatación de la incapacidad de la mayoría de la ciudadanía para saber utilizar los conocimientos.
3. La función social de la enseñanza, asumiendo que se debe formar en todas las capacidades del ser humano con el fin de dar respuesta a los problemas que depara la vida como la finalidad primordial de la escuela. Formación integral de la persona como función básica en lugar de la función propedéutica.

En el ámbito educativo, hay que recordar que el modelo de competencias surge como una alternativa a las fuertes críticas realizadas a la escuela tradicional. Retomando las aportaciones de Garagorri y Tobón, Arreola (2013) menciona los siguientes cambios en la docencia:

Cuadro 1. Cambios e implicaciones en la docencia

Cambios en la docencia	Implicación educativa
1. Pasar del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante	Lo cual implica: 1) Trascender el espacio del conocimiento teórico, reduciendo la exposición por parte del profesor y minimizando la práctica del dictado. 2) Privilegiar y poner la mirada en el desempeño

actividades y problemas.	humano integral, utilizando metodologías activas que contribuyan a desarrollar esos desempeños. 3) Promover la formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer.
2. Transitar del conocimiento a la sociedad del conocimiento.	Ir más allá de la simple asimilación de conocimiento e información y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. Trasladar el interés de la enseñanza al aprendizaje.	El reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué intereses tienen, qué han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa y participativa en su propio aprendizaje, orientando la docencia hacia estos aspectos. Es decir, se trata de una enseñanza centrada en el aprendizaje.
4. Abandonar a los contenidos como eje organizador del currículo y asumir que este eje organizador deben ser las competencias que se precisan para el desarrollo de la persona y no sólo de los saberes conceptuales.	Lo cual implica que la planeación, la secuenciación didáctica de actividades, la ejecución y la evaluación integral deberán partir de las competencias propuestas en los programas de estudio. En otras palabras, la acción docente tendrá como referente, punto de partida y como hilo conductor a lo largo de su intervención, las competencias.
5. Se da prioridad a la preparación para la vida plena.	El educando debe ser preparado para enfrentar cualquier reto o problemática que le presente la vida por lo que los procesos de aprendizaje deberán estar vinculados con la vida y con la cotidianidad del alumno. Pasa a segundo término el preparar para acceder a otro nivel educativo.

6. El profesor no se limita a enseñar la materia sino que pasa a ser co-reponsable.	El profesor deberá innovar sus prácticas, emplear metodologías y estrategias que promuevan el desarrollo de las competencias, generando situaciones didácticas favorables.
7. Se asume un modelo de escuela abierta a la participación de los diversos actores.	La toma de decisiones deberán ser producto del trabajo colaborativo y colegiado, dispuestos a colaborar con los sectores implicados: profesores, autoridades, alumnos, padres de familia y comunidad. Énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia.
8. El contexto asume una importancia relevante.	Las competencias se desarrollan en un contexto y el desempeño se demuestra en una situación específica no en abstracto.

Tomado de Arreola (2013, p. 93)

Al respecto, la interrogante es ¿cuáles de estos cambios propuestos se han podido concretar en la práctica educativa?, ¿cuáles están en proceso de gestación y cuáles distan mucho de que se logren? En el siguiente esquema se muestran algunas de las posibles razones que pueden no contribuir a la concreción de la Reforma.



Esquema 4. Posibles razones de la no concreción de la Reforma

Sin embargo, una cosa es lo que plantea el modelo y otra lo que puede suceder en la operación del mismo, la cual de acuerdo con Garagorri (2007) puede tener varios riesgos, entre ellos:

1. Reducir el currículo a competencias específicas olvidando las competencias transversales, reduciéndolo a la simple adquisición de destrezas.
2. Enfatizar competencias transversales disociadas de las específicas, suponiendo que habrá una transferencia automática, la cual en contadas ocasiones sucede.
3. Reducir el currículo a competencias olvidando las experiencias y saberes que nos conforman como seres humanos (filosofía, psicología, antropología, historia, etc.)
4. Reducir el planteamiento a formalismo, asumiendo que sólo se trata de un cambio de terminología y de formas, sin identificar el verdadero sentido y significado del modelo de competencias.

Siguiendo con Zabala y Arnau (2008) la competencia se manifiesta en al menos tres niveles de exigencia: 1) que el alumno sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales, lo que interesa es la capacidad de saber aplicar los conocimientos a la resolución de situaciones o problemas reales; 2)

referido a las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo y en equipo; y 3) corresponde a una enseñanza que oriente sus fines hacia la formación integral de las personas.

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

De acuerdo con todo lo anterior, podemos decir que las características esenciales de la enseñanza de las competencias son (Zabala y Arnau, 2007):



Esquema 5. Características esenciales de la enseñanza por competencias

- **Significatividad.** Se debe partir de los conocimientos previos del alumno, presentándoles los contenidos de forma significativa y funcional, considerando su nivel de desarrollo y su zona de desarrollo próximo concreto, vinculándolos a sus intereses, necesidades y realidad inmediata. Es importante provocar el

conflicto cognitivo que deban resolver con la apropiada actividad mental. Todo ello con una actitud favorable que estimule su autoestima y los ayude a aprender a aprender de forma autónoma.

- Complejidad de la situación. Se debe aprender a actuar en la complejidad, es decir, saber dar respuesta a problemas y situaciones que en la vida real nunca se presentan de manera simple. No hay que simplificar la realidad pero sí aprender a leerla e interpretarla con todos los factores que intervienen en ella.
- Carácter procedimental. La secuencia de actividades de enseñanza debe partir de situaciones significativas y funcionales, con un orden claro que siga un proceso gradual. Se debe incluir actividades con ayudas de diferente grado y práctica guiada, y otras que ofrezcan la oportunidad de llevar a cabo realizaciones independientes en las que el alumno pueda demostrar su competencia en el dominio del contenido aprendido.
- Componentes funcionales. Además de los contenidos procedimentales antes descritos, para enseñar los contenidos factuales se deberá utilizar ejercicios de repetición, organizaciones significativas y asociaciones. Para conceptos y principios se requiere tomar en cuenta las condiciones de significatividad y, finalmente, para enseñar las actitudes el profesor debe ser un modelo coherente para el alumnado, vivenciando las actitudes tanto en la organización del aula como en la forma de agruparse, en las relaciones interpersonales, en las pautas y normas de comportamiento, etc.

El enfoque de competencias se ha preocupado más por definir qué se entiende por competencia, cuáles son sus características, la utilidad que reporta al campo educativo y su intencionalidad, dejando un vacío respecto al concepto de aprendizaje del que se parte y, en consecuencia, dando una gran apertura al aspecto metodológico del aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Lo anterior, puede constituir una virtud, en tanto podemos aplicar modelos constructivistas y socioconstructivistas que no sólo son contemporáneos sino que, además cumplen con las políticas y los modelos vigentes en las propuestas educativas nacionales e internacionales; sin embargo, también esta ambigüedad puede llevar a la aplicación de cualquier otro modelo, incluso el conductual. Por ello, es importante que los docentes

puedan tener claridad respecto a la perspectiva metodológica que se pretende adoptar para que así puedan darle un sentido y un hilo conductor a su práctica educativa.

Para los teóricos constructivistas y socioconstructivistas ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa ser capaz de activar y utilizar los saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y contextuales relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Esta dimensión de aprendizaje escolar constituye una aportación indudable del enfoque basado en competencias. Cabe mencionar que la insistencia en la realización de aprendizajes significativos y funcionales ya estaba presente en el enfoque constructivista, la novedad del enfoque de competencias radica en el hecho de situar la funcionalidad en el primer plano del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar.

Otro aspecto esencial del enfoque de competencias es la puesta en relieve de la necesaria integración de distintos tipos de conocimiento –declarativos, procedimentales y actitudinales– poniendo el acento en la movilización articulada e interrelacionada entre ellos.

También merece ser destacado el hecho de la importancia que se le otorga al contexto en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán. De ahí la importancia de promover una enseñanza situada y auténtica, es decir, lo más fiel y parecida a la realidad, con toda la complejidad que ésta implica, desgraciadamente en las aulas existe una tendencia a simplificar esta realidad que en poco contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, situación que dificultará que el estudiante pueda generalizar o aplicar lo aprendido en la escuela a la vida real, limitándolo así en su desempeño y oportunidades.

Un último aspecto que caracteriza el enfoque de competencias es la prioridad otorgada en la educación básica a la adquisición de un tipo especial de competencias: las que convierten a un aprendiz en un aprendiz competente, las que permiten no sólo resolver problemas prácticos sino aquellos asociados a operaciones mentales; es decir, resulta fundamental el desarrollo de habilidades de pensamiento, así como otras competencias que permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desarrollar capacidades metacognitivas que harían posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. De acuerdo con diversos autores un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede

hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias de contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación (Bruer, 1995).

Aunado a lo anterior, la visión constructivista sociocultural reconoce la importancia del funcionamiento intra e interpsicológico⁸ y entiende el aula como contexto de enseñanza y aprendizaje. Así, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende y que, además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas.

La cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural, en ella se asume que el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. El aprendizaje desde esta perspectiva consiste en una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Los teóricos de la cognición situada consideran que, en buena medida, el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad. Estos teóricos asumen que las prácticas educativas auténticas potencian el aprendizaje significativo.

Pero en este momento cabe preguntarse ¿cómo logran los profesores que todo lo antes dicho, pueda concretarse en el salón de clases? Entre las aportaciones de los teóricos constructivistas y socioculturales podemos recuperar metodologías como: proyectos, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, formación a través de la práctica *in situ*, aprendizaje cooperativo, simulaciones situadas, aprendizaje sirviendo en la comunidad, entre otros.

Metodologías para el desarrollo de competencias

En el enfoque por competencias es importante presentar un escenario de aprendizaje que incluya un conflicto cognitivo a resolver por parte del estudiante; así mismo que ofrezca la

⁸ De acuerdo con Vigotsky (2000) en el desarrollo cultural del sujeto, hay dos niveles de internalización, entendiendo por ésta el proceso mediante el cual el sujeto reconstruye internamente cualquier operación externa: primero a nivel social entre personas (interpsicológico), y más tarde a nivel individual, al interior del propio sujeto (intrapsicológico).

posibilidad al estudiante de ser activo, actuar e interactuar con los saberes que implica la competencia, de ahí que resulte necesario recuperar metodologías activas que han sido fundamentadas en diversos autores, entre ellos, Dewey y Killpatrick.

Dewey

Westbrook (1993) menciona que Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona y su concepto principal es "experiencia", consideraba que la mejor forma de aprender es a través de ella. De acuerdo con Díaz Barriga (2003, p. 7) "Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va "al interior del cuerpo y alma" del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad".

Por su parte, Killpatrick sostuvo que el aprendizaje se produce de mejor manera cuando es consecuencia de experiencias significativas, ya que esto le permite al estudiante ser copartícipe en la planificación, producción y comprensión de una experiencia. El método se fundamenta en la creencia de que los intereses de los niños y jóvenes deben ser la base para realizar proyectos de investigación, y éstos deben ser el centro de proceso de aprendizaje. Él afirma que el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante. Según Kilpatrick, hay cuatro fases en la elaboración de un proyecto: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación; y es el estudiante quien debe llevar a cabo estas cuatro fases y no el profesor (Beyer, 1997).

El método de proyectos se fundamenta en los trabajos de John Dewey y sobre todo en los trabajos de William Kilpatrick. Es una alternativa en la que se parte de las necesidades, intereses y problemáticas planteadas por el alumno partiendo de sus características contextuales particulares, con esto el método de proyectos pretende generar un aprendizaje significativo abriendo el ámbito áulico a las características sociales.

Por otro lado, Frade (2008) propone diversas metodologías de aprendizaje que pueden ser utilizadas en este enfoque:

- Caso. Es la presentación de una historia real en la que se plantea un problema que requiere ser analizado para proponer una solución, explicación o lección aprendida, al establecer diversas estrategias de salida, utilizando los conocimientos adquiridos.

- Problemas. Es una actividad que consiste en establecer un problema de cualquier materia, en el que los alumnos busquen resolverlo de la mejor manera mediante la búsqueda de información, la creación de varias estrategias y diversas soluciones.
- Juego. Consiste que los alumnos realizan una actividad lúdica para desplegar la competencia que se busca desarrollar.
- Dinámicas. Es una actividad que simula un escenario en el que los alumnos descubren el conocimiento al interactuar entre sí.
- Visitas. Consiste en organizar visitas a un sitio en el cual encontrarán nuevas experiencias, conocimientos y vivencias. Su objetivo es impulsar la exploración para que los estudiantes experimenten la relación directa con el evento y retomem el aprendizaje que se derive de él.
- Centros de interés. Consiste en partir de un tema que les interese a los estudiantes y con base en él, construir la exploración del medio natural y las formas de reaccionar ante él.
- Unidad didáctica de investigación. Consiste en investigar un tema específico para obtener la información sobre el mismo.
- Trabajo colectivo. Todo el grupo participa en la construcción del conocimiento de manera activa y práctica.
- Proyecto. Es una modalidad didáctica consistente en donde se plantea hacer una actividad con una meta bien definida, para la cual se tiene que establecer una planeación que se diseña de manera participativa y que incluye: qué se quiere hacer, cómo, para qué, cuándo, qué se necesita, quiénes lo harán y qué llevará a cabo cada quien.
- Experimento. Es una actividad que busca la aplicación del método científico, que incluye la observación de fenómenos naturales o sociales, la elaboración de preguntas que buscan indagar más sobre el mismo, la búsqueda de respuestas mediante la elaboración de hipótesis y su comprobación con actividades que demuestren o no lo establecido en la misma.
- Diseño o elaboración de un producto. Es una actividad en la que se diseña un producto concreto lo más real y apegado a la vida.
- Representación. Es una actividad con la que se busca que los estudiantes representen de manera gráfica o escrita algún aprendizaje.
- Diseño de una campaña, dramatización, anuncio u organización de un evento. son actividades sociales cuya meta es la difusión de algo, dar a conocer algo.

Al respecto, Frida Díaz Barriga (2003) destaca algunas estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos
- Análisis de casos
- Método de proyectos
- Prácticas situadas
- Aprendizaje en el servicio
- Trabajo en equipos cooperativos
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

De acuerdo con esta autora las estrategias planteadas (Díaz Barriga, 2003, p. 11) “serán más efectivas, significativas y motivantes para los alumnos si los facultan (los “empoderan”) para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes”



Esquema 6. Metodologías activas

Se considera que estas metodologías activas recuperan o cumplen con las características esenciales de la enseñanza de competencias propuestas por Zabala y Arnau (2007), es decir: significatividad, complejidad de la situación, carácter procedimental y componentes funcionales.

Evaluación por competencias

La evaluación, como en muchos enfoques psicopedagógicos, es el talón de Aquiles y el caso del modelo por competencias no es la excepción. Existe la necesidad de reflexionar respecto a las formas tradicionales de evaluar a los estudiantes, centradas principalmente en los exámenes de lápiz y papel para verificar la retención de conocimientos y utilizada como un recurso para certificar el aprendizaje, considerando a la evaluación exclusivamente en su función sumativa, en menoscabo de las funciones diagnósticas y formativas que habrán de ser de gran utilidad para el proceso de desarrollo de las competencias, en el entendido de que éstas no se aprenden de una vez y para siempre sino que van cambiando en función del contexto y las necesidades o retos a los que se enfrenta el individuo.

Al respecto, Scallon (2000 citada en Fernández, 2011) considera que la evaluación formativa, que informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje, es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias.

De acuerdo con Fernández (2011) la evaluación en la formación por competencias se escalona en un continuo aprendizaje-evaluación. De este modo, las actividades para el aprendizaje y la evaluación son similares; es decir, si la enseñanza implica el diseño de situaciones de aprendizaje activo, la evaluación deberá recuperar situaciones de este tipo para evidenciar ya sea el proceso de progresión de las competencias, o bien, las competencias desarrolladas hasta cierto momento. Sin embargo las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia.

De acuerdo con Villalobos (2009) los instrumentos de evaluación son diversos, entre ellos pueden considerarse como relevantes para la evaluación del aprendizaje basado en competencias:

- Proyectos individuales.
- Proyectos de grupo
- Entrevistas o exposición oral
- Respuestas construidas o cuestionarios
- Ensayos
- Experimentos
- Demostraciones
- Portafolios

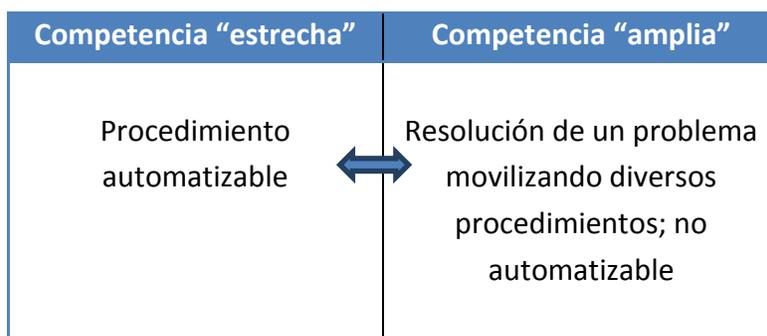
También la autoevaluación es considerada importante dentro del modelo por competencias, ésta puede tomar la forma de una retroalimentación autogenerada que lleve al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida y honesta; sin embargo, no basta con pedir al alumno que exprese su opinión de su crecimiento respecto a los aprendizajes, tiene que contarse con evidencia explícita y argumentos razonados.

Críticas al modelo por competencias

Cabe señalar que inicialmente, la literatura referente al enfoque de competencias fue relacionada con modelos de corte positivista y conductista porque se pensaba que se centraba en el “saber hacer” y esto era demostrado a través de un desempeño observable; generándose así, adeptos y detractores del enfoque.

Denyer (2007, p. 35) señala que existen múltiples variaciones de la definición de competencia a partir de las cuales se pueden identificar que “el concepto de competencia cristaliza en dos formas extremas, cuya antinomia frecuentemente se prefiere pasar por alto: a) Unos comprenden la competencia en el muy estrecho sentido de “saber ejecutar”, como hacer una resta, escribir un participio en pasado, elaborar hipótesis sobre el sentido de una palabra desconocida, etc., y b) otros consideran la competencia como la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja, movilizand o varios saber-hacer (o “competencias”, en el sentido más estrecho del término): identificar los valores inherentes a un texto y la ideología que eventualmente subyace, elaborar una estrategia de comunicación de un saber histórico, investigar y enunciar correctamente propiedades geométricas a partir de situaciones concretas, aprender a diseñar modelos, etcétera.”

Cuadro 2. Competencia estrecha y competencia amplia*



* Tomado de Denyer (2007, p. 39)

De acuerdo con este autor para ser competente ya no basta ser capaz de ejecutar lo prescrito, hay que ir más allá, estar preparado para el azar, la complejidad y la incertidumbre, saber tomar decisiones, tener iniciativa, negociar, correr riesgos, innovar, asumir responsabilidades, saber qué hacer y cuándo hacerlo; en otras palabras, ser estratégico.

Entre las críticas que los detractores hacían al enfoque de competencias, Arreola (2013) presenta argumentos que refutan dichas críticas:

Cuadro 3. Críticas y argumentos al Modelo

Crítica	Argumento
1.- Se descuida la formación disciplinar.	Hoy en día el debate educativo gira en torno a la necesidad de formar ciudadanos responsables, solidarios e interesados en el entorno social y natural, es decir, que cuenten con una formación integral para actuar de manera fundamentada y decidida en la solución de problemas individuales, colectivos y sociales. En otras palabras, no basta con que la educación ofrezca una formación meramente disciplinar sino una educación que deberá cumplir finalidades sociales y éticas, ser formativa en todos sus sentidos, pertinente y relevante a las necesidades actuales. Como señala Carlos (2012) la creciente complejidad de las sociedades contemporáneas requiere desarrollar en las personas procesos cognoscitivos complejos como son la solución de problemas, el

	<p>razonamiento, la creatividad, el autoaprendizaje, sin olvidar la formación de los valores, la conciencia ciudadana, el apego a la legalidad, la responsabilidad social y la búsqueda de la equidad, entre otros; aspectos claves para contribuir en los esfuerzos por crear una mejor sociedad.</p> <p>Esta crítica se vincula con el surgimiento del modelo, sin embargo, el hecho de atender las necesidades del mundo laboral no se opone a la formación disciplinar y científica, inclusive aún y cuando las competencias hacen referencia a un saber hacer o un desempeño, éste no niega la recuperación de un saber teórico disciplinario, en todo caso, lo trasciende y lo lleva al terreno de su aplicación en una situación concreta. Quizá en ocasiones prevalece la crítica debido a un desconocimiento o inadecuada concepción del enfoque.</p>
<p>2.- El modelo por competencias se centra en el hacer y descuida el ser.</p>	<p>Si bien es cierto que se centra en el hacer, éste no es de carácter mecánico sino reflexionado e integrando aspectos actitudinales, lo que interesa es la capacidad de saber aplicar los conocimientos a la resolución de situaciones o problemas reales, siendo estratégico y ello es parte del ser. Esta crítica ha comenzado a superarse en tanto en los últimos años se ha logrado construir un concepto de competencia que asume como característica de la misma, la articulación e integración de conocimientos, procesos cognitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño de actividades y resolución de problemas; asimismo, se ha enfatizado que la dimensión afectivo-motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, lo cual se refiere a saberse desempeñar con excelencia en los diversos planos de la vida humana.</p>
<p>3.- Las competencias son lo que siempre hemos hecho.</p>	<p>Al respecto mucho se ha debatido, se piensa que sólo se trata de un cambio de terminología o de un disfraz y esto puede deberse principalmente a tres aspectos:</p>

	<p>a) Según Tobón (2006) lo que hay en el fondo es una resistencia al cambio que impide a los docentes mirar desde otra perspectiva, conocer con profundidad el enfoque y mantenerse en su “<i>zona de confort</i>” que no le implica mayor compromiso, dándole la espalda al reto que se le presenta.</p> <p>Sin duda esta puede ser una de las probables causas pero agregaremos otras dos posibles:</p> <p>b) Particularmente en nuestro sistema educativo, existe desconocimiento del modelo por parte de profesores y autoridades pero no debido a una falta de compromiso de éstos –como señala Tobón– sino debido a la propia dinámica de incorporación del modelo en la que intervienen las decisiones políticas, a veces apresuradas, y que no contemplan procesos de formación previos a la implementación de cualquier reforma o cambio curricular que abarquen la extensión y magnitud de nuestro sistema, sucediendo lo que popularmente conocemos como “<i>los mandan a la guerra sin fusil</i>”</p> <p>c) el propio modelo de competencias es complejo, ha dejado espacios abiertos a la discusión, no ha definido las formas sobre cómo lograr lo propuesto y ello ha llevado a que quienes tiene el problema de operarlo son los docentes y ante esta indefinición optan por recurrir a lo que la propia experiencia les ha dado, que inevitablemente los lleva a pensar que es lo mismo y a actuar como siempre lo han hecho.</p>
--	---

Tomado de Arreola (2013, p. 87)

Por otro lado, respecto a las transformaciones que ha tenido el modelo de competencias y como se mencionó anteriormente, si bien su origen tuvo una vinculación con la perspectiva positivista y conductual, el propio desarrollo del modelo fue incorporando, poco a poco, nuevas propuestas con una visión más cognoscitivista, constructivista y más recientemente sociocultural, asumiendo que las competencias exigen un desempeño

idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer. Es decir, no se trata de un saber hacer mecánico o de manera automática, sino de un saber hacer reflexionado con un fundamento teórico conceptual que en un determinado contexto permite solucionar un problema o situación.

Contribuciones del modelo por competencias a la educación

De acuerdo con Tobón (2005) el enfoque de competencias tiene una serie de contribuciones a la educación, entre ellas:

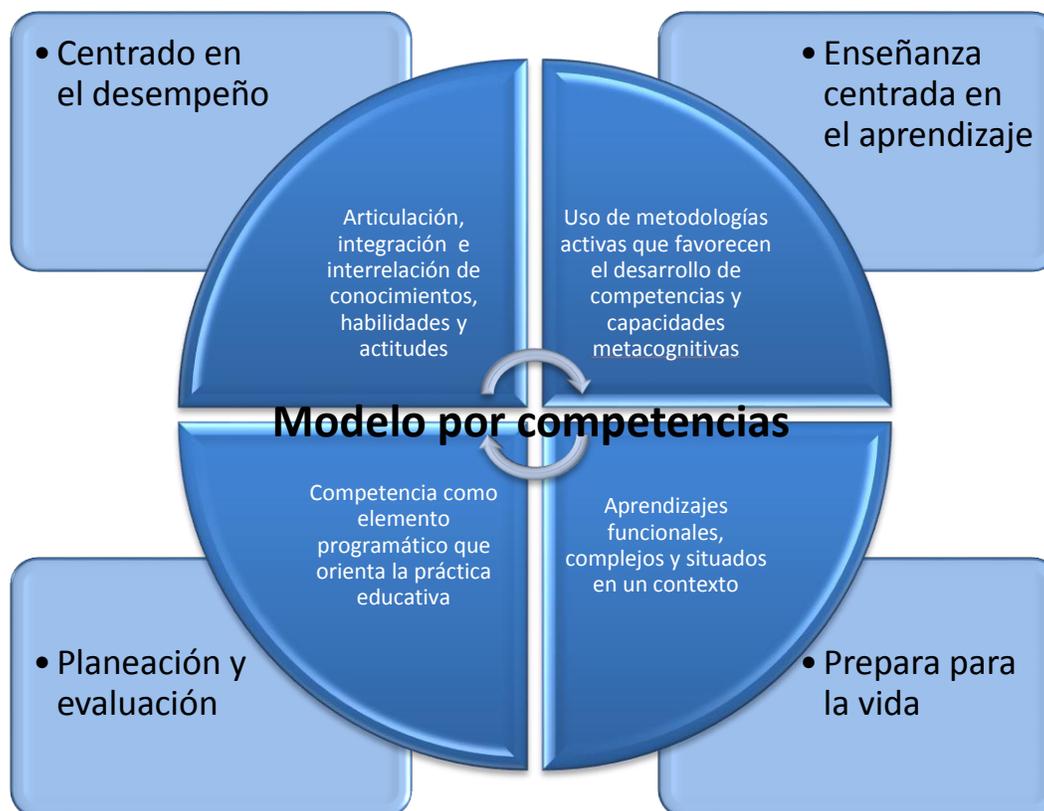
1. Énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia.
2. Formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer.
3. Estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto.
4. Evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

De acuerdo con DeSeCo (2002) parte central del concepto de aprendizaje para la vida es la afirmación de que no todas las competencias que son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas por una educación inicial, porque:

- Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece;
- Las demandas sobre los individuos pueden cambiar a lo largo de sus vidas adultas como resultado de transformaciones en la tecnología y en las estructuras sociales y económicas; y
- La psicología del desarrollo muestra que el desarrollo de competencias no finaliza en la adolescencia sino continúa a lo largo de los años adultos. En particular, la habilidad de pensar y actuar reflexivamente, que es parte central del marco, crece con la madurez.

Finalmente cabe mencionar que este modelo por competencias ha sido adoptado por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), aún y cuando ésta ha incorporado sólo algunos elementos del enfoque por competencias y ha dejado asuntos pendientes tales como la planeación y diseño de situaciones, así como la evaluación del aprendizaje. Pese a

ello resulta fundamental atender las demandas que este modelo genera en la práctica de los profesores y directivos de nuestras escuelas. En el siguiente esquema se sintetizan los principales aspectos del modelo.



Esquema 7. Ideas claves del Modelo por competencias

Cabe señalar que la presente investigación se ha fundamentado principalmente en los modelos de competencias docentes propuestos por Perrenoud, Frade y, particularmente, Marchesi, a partir de los cuales se elaboraron las categorías de análisis e indicadores que permiten rescatar las significaciones, percepciones y valoraciones de los estudiantes relacionadas con las competencias de los profesores de educación secundaria pertenecientes al aspecto socio-afectivo, al cual se le otorga una relevante importancia en este nivel educativo, ya que se considera que los adolescentes son particularmente susceptibles dadas sus características de desarrollo. Así, el aspecto socio-afectivo juega un papel fundamental en el aprendizaje y la formación del estudiante adolescente y de ahí la importancia de investigar sobre ello.

1.2 ¿Cuál es el problema? Su planteamiento

La educación secundaria es un nivel educativo particularmente problemático, se puede señalar que en este nivel el perfil profesional de los profesores es heterogéneo en tanto en él convergen diversos perfiles (historiadores, ingenieros, abogados, sociólogos, psicólogos, entre otros) dadas las características del propio plan de estudios que implica un código de especialización curricular; aunado a ello, existe un amplio número de profesores con formación universitaria carente de formación psicopedagógica y, en frecuentes ocasiones, escasa vocación e interés por la docencia ya que sus pretensiones laborales estaban en el campo profesional ajeno a la educación, pero que por alguna circunstancia ingresaron como profesores.

Por otro lado, se trata de un nivel que atiende una población compleja por definición, en tanto que los jóvenes adolescentes muestran diversas necesidades, entre ellas: afirmación de la autonomía, confrontación con la autoridad, una constante búsqueda de su identidad y proceso de consolidación de su autoestima y en variadas ocasiones tienen una esfera socio-afectiva titubeante.

Otra condición que representa parte de la problemática es que la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito cognitivo, olvidándose casi por completo de la dimensión socio-afectiva de los estudiantes, pese a que la finalidad de la educación, al menos en lo formal, es el pleno desarrollo de la personalidad del individuo, mismo que no parece haberse logrado y que pocos esfuerzos se están haciendo en la realidad educativa para ello.

Si a estas características docentes y del alumnado se agrega que existe una cultura y estructura escolar que dificulta la identificación y comprensión del estudiante adolescente; al respecto se puede plantear la pregunta ¿cómo viven los estudiantes su estancia en la escuela secundaria? ¿Qué sentimiento representa para la escuela? Se puede suponer que la estancia de ambos actores sociales en la institución escolar puede resultar un verdadero calvario, además de que en dichas condiciones será sumamente complejo lograr los objetivos y metas educativas propuestas, por el contrario se estaría remando en contrasentido, hacia el detrimento del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

Por otra parte, de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) el rol tradicional del docente centrado en la trasmisión de conocimientos, ha cambiado pero al momento cabe preguntarse ¿esto se ha reflejado en la realidad áulica? ¿los profesores

cuentan con las competencias docentes para operar la reforma e interactuar con los estudiantes para promover su aprendizaje y desarrollo? ¿cómo perciben la realidad escolar los estudiantes? ¿qué significados han construido los estudiantes a partir de estas prácticas educativas?

De ahí la necesidad de reconocer la importancia de las prácticas docentes y su impacto en la formación de los estudiantes, específicamente en el aspecto socio-afectivo. Dichas prácticas darán cuenta de algunos rasgos de las competencias docentes socio-afectivas vistas desde la perspectiva de los estudiantes, aún y cuando éstos no las identifiquen como tal, pero que para fines de esta investigación constituyen una categoría de análisis que se pretende desentrañar.

1.3 ¿Para qué investigarlo? Su justificación

El interés por realizar este trabajo nace a partir de la incorporación del modelo de competencias a la educación a través de las Reformas Educativas que se han gestado en diversos países, entre ellos, México.

Cabe señalar, que el conocimiento va cambiando y este cambio debe verse reflejado en los planes y programas educativos de tal manera que se actualicen; las propuestas teóricas se van innovando de acuerdo con los avances de las disciplinas y ello impacta en las concepciones y acciones educativas que se desarrollan en los espacios educativos; del mismo modo, las políticas educativas mundiales y nacionales se van reformulando, orientándose al cambio y la innovación.

Todos estos cambios en conjunto contribuyen a que se lleven a cabo Reformas Educativas en cada país. México no es la excepción e inició una Reforma Integral de la educación básica, en preescolar (2004), en primaria (2009) y en secundaria (2006). Sin embargo, para que dicha Reforma tenga éxito es indispensable reconocer que quién concreta los cambios es el docente, dónde se viven es en el aula, el profesor es una figura fundamental en cualquier innovación, de otra manera queda sólo como un proyecto escrito.

El docente no sólo debe ser formado para enfrentar, de manera congruente, los cambios deseados, de tal forma que cuente con los referentes teóricos implicados que le permitan comprender la razón del cambio, así como las nuevas propuestas de la Reforma, promoviendo así, que se apropie de ella. Además de intervenir en la formación del

docente no se puede perder de vista que el nivel de compromiso y disposición que el docente asuma son trascendentales para el éxito y la puesta en marcha de la Reforma.

Este trabajo resulta relevante en tanto estudia las competencias de los profesores vistas desde la perspectiva del estudiante, quien ha sido pocas veces tomado en cuenta; por otro lado, se analiza el nivel de educación secundaria, el cual a pesar de presentar grandes conflictos ha sido descuidado por la investigación educativa.

La presente investigación tiene como centro de interés a los adolescentes de educación secundaria desde su condición de estudiantes y como objetos de procesos de formación en los que impactan las competencias docentes. Para ello, se comienza analizando la educación secundaria como un espacio de formación y desarrollo humano; la percepción de las competencias docentes, enfatizando aquellas relacionadas con el aspecto socio-afectivo; del ambiente de convivencia y de la cultura escolar generados por los docentes a partir de sus competencias y el impacto de éstas en los procesos de aprendizaje y de desarrollo del adolescente; asimismo se identifican algunos de los sentidos que adquiere la escuela para ello y se realiza un análisis de los procesos de construcción de significados y resignificación, así como del bienestar o malestar que los adolescentes experimentan durante su tránsito por la secundaria.

Se trata de una investigación cualitativa, cuya población de investigación son adolescentes de secundaria, quienes a través de la entrevista como medio de recopilación de información, se podrá obtener las percepciones y vivencias que los adolescentes han experimentado con sus profesores, en las que se reflejan las competencias docentes relacionadas con el aspecto socio-afectivo.

1.4 Lo que se pretende lograr: los objetivos

La presente investigación tiene como objetivo indagar la significación que tienen los adolescentes en torno a la escuela, su condición de estudiantes, la cultura escolar y la percepción de bienestar, es decir, las significaciones construidas con base en tres constructos clave: 1) las interacciones que establecen con sus profesores, 2) la percepción que los estudiantes de educación secundaria tienen de las acciones, comportamientos y actitudes de sus profesores, y 3) las valoraciones que hacen sobre lo que dichas acciones, comportamientos y actitudes generan dentro del ambiente escolar.

En este sentido y dado que los estudiantes no cuentan con los elementos para juzgar las competencias docentes, éstas no se abordan de manera directa sino que es a partir de las percepciones y valoraciones de las interacciones que los adolescentes establecen con sus profesores, así como de las acciones y comportamientos de éstos, que se podrá obtener información relacionadas con dichas competencias y se estará en condiciones de interpretar si los profesores evidencian contar con las competencias docentes relacionadas con el aspecto socio-afectivo.

1.5 Hacia dónde ir: las preguntas de investigación

Mediante esta investigación se podrá tener información orientada a responder las siguientes interrogantes:

¿Cómo viven y significan los adolescentes, las prácticas educativas durante su estancia en la secundaria y su relación con los profesores?

¿Cuáles son las significaciones que los estudiantes han construido en torno a la escuela, su rol de estudiantes, las competencias docentes socio-afectivas, la cultura escolar y su bienestar, a partir de las interacciones en que participan en la escuela secundaria?

¿Cómo estas significaciones han impactado en la formación y el desarrollo de los estudiantes adolescentes?

El supuesto de investigación del que se parte es que las competencias docentes socio-afectivas influyen en la formación del estudiante adolescente.

1.6 ¿Y cómo se hace? El ordenamiento metodológico

Para fines de este trabajo, se asume la concepción de que investigar es una práctica de pensamiento inquisitivo e inquieto, de duda constante para entender los hechos, representa una forma de interactuar con el entorno; por consiguiente, el método es una construcción de cómo el investigador significa una realidad, es un ordenamiento que explica cómo se realiza el acercamiento y análisis del objeto de estudio.

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, en el presente apartado me daré a la tarea de explicar el proceder de esta investigación, así como los descubrimientos y los obstáculos enfrentados durante la misma, en el entendido de que esta investigación se orientó hacia el descubrimiento de teoría, conceptos y significados partiendo directamente de los datos empíricos, y no de supuestos a priori de otras investigaciones o marcos teóricos existentes, ya que el interés principal se centró en comprender e interpretar una realidad educativa con el fin de desarrollar propuestas para la intervención.

Al respecto, el método seguido en este trabajo consiste en operar con una lógica de deconstrucción y construcción del objeto, en dónde la teoría no es un acto de enunciación sino un acto de relación que permite explicar una realidad y tomar un posicionamiento personal que permite construir junto con los teóricos, las explicaciones al objeto de estudio; en otras palabras, se hace un esfuerzo de articulación entre el dato empírico y la teoría, entretejiéndolos para la argumentación y explicación de esa realidad. El método ordena una serie de pasos que posibilitan reconocer cómo se procedió, explicando la lógica de los descubrimientos e identificando los errores, las rupturas y el proceso, lo que implica, a su vez, distanciarse del objeto. El método no es ajeno al contexto ni al sujeto, por lo tanto, es inacabado, se busca entender las determinaciones en términos de estructuras simbólicas para explicar al sujeto en tanto argumento. Por otro lado, es importante mantener una vigilancia epistemológica, en este sentido, debemos estar atentos a todo el proceso de investigación (Ardoino, 1988; Foucault, 1984; Bourdieu, 1986; Camarena, 2006).

La presente investigación se fundamenta en aquellas propuestas metodológicas de corte cualitativo, que dan gran importancia a la manera cómo se construye e interpreta la realidad social y cuyas características son (Taylor y Bogdan, 1987):

1. La investigación es inductiva.
2. El escenario y las personas son vistos en perspectiva holística.
3. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas objeto de estudio.
4. Trata de comprender a las personas dentro de su marco de referencia, experimentar la realidad como otros la experimentan.
5. El investigador aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Todo es un tema de investigación.

6. Todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos son humanistas (empáticos con lo que las personas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad).
8. Énfasis en la validez, asegurando un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente hace y dice, hay un conocimiento directo de la vida social.
9. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio y son a la vez similares y únicos. Similares en cuanto que se pueden hallar procesos sociales generales y únicos porque allí es donde aparece.
10. La investigación es un arte, los investigadores son flexibles y son alentados a crear su propio método porque no son estandarizados.

A diferencia de los enfoque hipotético deductivos que parten de una teoría dada y buscan corroborarla, Bryman y Burgess (1999) postulan que la investigación cualitativa es una estrategia de investigación social que utiliza varios métodos y muestra una preferencia por la interpretación del fenómeno social desde el punto de vista de los significados otorgados por las personas estudiadas y el intento de generar, más que probar, teorías. Consideran fundamental investigar el mundo social desde el punto de vista de los actores; en este sentido, la perspectiva de los mismos se toma como punto de partida empírico, lo cual implica entender el contexto de la conducta o de los sistemas de significados empleados por un grupo o por una sociedad particular.

Goetz y LeCompte (1988 citado en Rueda y Díaz Barriga, 2011, p.70) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por ser: 1) inductiva: inicia con la recopilación de información empírica; 2) generativa: descubre constructos o proposiciones con base en una o más fuentes de información; 3) constructiva: construye sus unidades de análisis en el transcurso de la observación y descripción, y 4) subjetiva: legitima la subjetividad reconociéndola como inherente al mismo trabajo.

Por otro lado, de acuerdo con Mucchielli (2000) describe los postulados del paradigma subjetivista:

1. La realidad es una construcción colectiva inmaterial, en contraposición a la materialidad de un fenómeno físico. No existe una realidad objetiva dada, ésta es construida por los actores, y es inseparable de la significación y el sentido que éstos le otorgan.
2. Se acepta la posibilidad de la existencia de varias realidades que no se excluyen mutuamente. Las realidades construidas por los actores (realidades secundarias) coexisten de manera simultánea y son todas “verdaderas”;

3. Una realidad secundaria, no existe sola, se da en relación con otros fenómenos. Éstos están vinculados entre sí, uno no es causa del otro; por lo tanto, la relación entre ellos es de causalidad circular dadas de las interacciones.
4. El surgimiento de una realidad de sentido, no se debe a una o varias causas sino a un conjunto de causalidades circulares dentro de las cuales esta misma realidad es una parte.
5. La causa no es por fuerza anterior sino puede ser teleológica orientada a un fin futuro.

En este sentido, se recuperan elementos que aporta un enfoque cualitativo, lo cual permite hacer una reconstrucción de carácter descriptivo de lo que se dice y hace en la escuela y el aula, e interpretativo de lo que puede estar sucediendo o provocando en ese contexto; para ello se retoma el interaccionismo simbólico y la oralidad.

El propósito principal consiste en buscar la interpretación del significado de la acción social e individual a través del discurso oral, en este sentido, apelamos a la importancia del lenguaje como constructor de realidad y como medio en el que se fusionan las dimensiones subjetiva y objetiva de la vida humana, y cuyo estudio, permite la comprensión del significado de la acción y la interacción de los individuos. Lo anterior, tiene como premisa principal la consideración de que la realidad social tiene un carácter simbólico que la articula y le da sentido.

a) Interpretación del significado en la acción: El Interaccionismo simbólico

Las raíces teóricas del interaccionismo simbólico se gestan a principios del siglo XX, entre ellas la teoría psicosocial de George H. Mead, la sociología de Charles Cooley, John Dewey con su concepto de hábito y Thomas con la definición de situación. Se consolida como corriente de pensamiento en 1974 con la Fundación de la Society for the study of Symbolic Interactionism. Se divide en dos grandes orientaciones, una de ellas es la de Herbert Blumer (1969) de la Escuela de Chicago cuyo objetivo es hacer inteligible la sociedad moderna; y la otra que reconoce un marco positivista es la de Manford Kuhn de la Escuela de Iowa (1964) que pretende predecir de manera general la conducta social (Perlo, 2006).

Blumer es considerado entre los clásicos de la metodología cualitativa en ciencias sociales y fue quien acuñó la etiqueta de Interaccionismo simbólico, desde esta perspectiva Blumer señala que el estudio del mundo empírico presupone algún esquema previo a

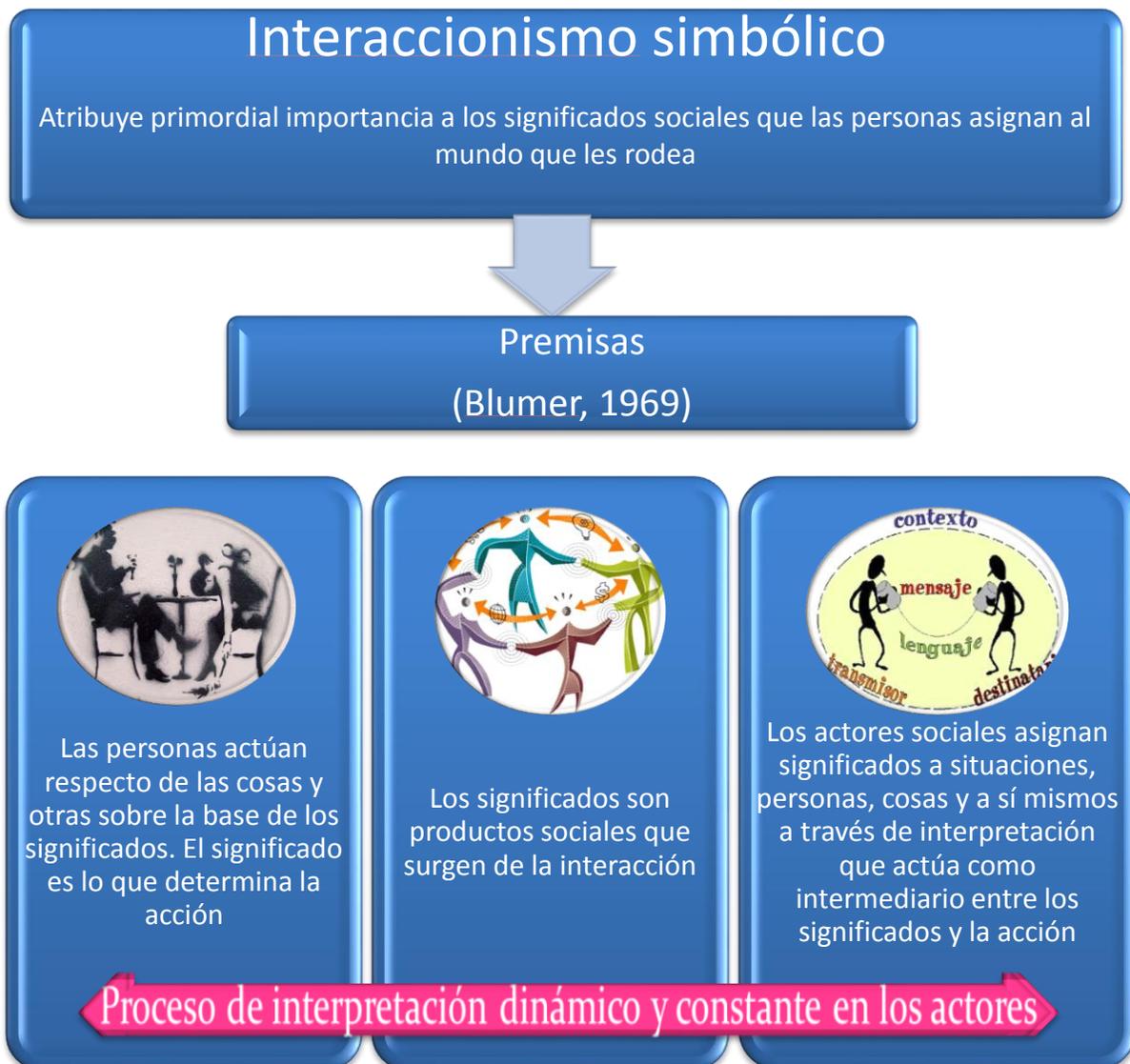
través del cual el investigador ve el mundo. Este esquema incluye teorías y creencias acerca del fenómeno particular a ser investigado.

El interaccionismo simbólico postula al ser humano como un agente social activo que interpreta la realidad simbólica en la que vive y traza planes de acción, individuales y colectivas que opera cambios en dicha realidad. No es un objeto pasivo sobre el que la realidad actúa, sino un “agente” activo que interactúa con la realidad simbólica en la que habita y la transforma. De ahí viene el nombre de interaccionismo simbólico (Carmona, 2006).

El interaccionismo simbólico sostiene que el significado que las cosas encierra para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo. Se considera que ignorar el significado de las cosas conforme al cual actúan las personas equivale a falsear el comportamiento sometido a estudio. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona.

En términos de Blumer el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan. Para Blumer un objeto es todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia. Reconoce la existencia de tres tipos de objetos: los objetos físicos (casa, árbol, etc.); los objetos sociales (amigos, padres) y los objetos abstractos (ideas, principios). En el proceso de interacción social las personas aprenden los significados de estos objetos; a su vez las personas pueden dar diferentes significados a los mismos objetos, dependerá de la interacción social que las personas tengan con éstos (Blumer y Mugny, 1992).

Blumer trata de explicar la naturaleza del interaccionismo simbólico desde tres premisas básicas en su artículo sobre la metodología (Blumer, 1982). En el siguiente esquema se presenta las premisas del interaccionismo simbólico.



Esquema 8. Premisas del interaccionismo simbólico

Asimismo, plantea que los pasos del proceso de interpretación son:

1. El actor se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando, tiene que señalarse las cosas que tienen significado
2. La comunicación consigo mismo y la interpretación es la manipulación de significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los

significados a la luz de la situación en que está ubicado y de la dirección de su acción

De acuerdo con Forni (2003), Blumer escribe que la indagación científica comienza a través de la formulación de preguntas acerca del mundo empírico y su conversión en problemas. Para acercarse al objeto de estudio recomienda dos pasos: exploración e inspección. Los propósitos de la exploración como modo de indagación son: 1) desarrollar una familiaridad comprensiva y cercana con la esfera de vida social que nos es ajena y 2) desarrollar y afinar la indagación de modo que el problema, la dirección de la investigación, los datos, las relaciones analíticas y las interpretaciones provengan y permanezcan enraizadas en la vida empírica bajo estudio.

El estudio exploratorio utiliza cualquier procedimiento disponible y aceptable éticamente con el fin de obtener una mejor imagen de lo que está sucediendo en la porción de vida social bajo estudio. Puede involucrar observación directa, entrevistas, escuchar conversaciones, historias de vida, cartas y diarios, registros públicos, grupos de discusión, estudio de caso, etc. Este examen no está limitado a la construcción de relatos comprensivos e íntimos de lo que sucede sino que debe realizarse un análisis o inspección. Con estas herramientas, la investigación es capaz de atrapar la experiencia de las personas y hacer así inteligible su comportamiento, recordando siempre que el punto de partida del interaccionismo simbólico es el sujeto.

La inspección implica el examen intensivo y focalizado del contenido empírico de los elementos que son utilizados con propósitos analíticos y también de las relaciones entre ellos. La inspección es flexible, creativa y libre de tomar nuevas direcciones. Este procedimiento analítico puede ser aplicado al análisis teórico de cualquier área o aspecto de la vida social empírica. En la introspección se debe ir a las instancias empíricas del elemento analítico, observarlas tal como se tiene en concreto y desde diferentes posiciones, hacer preguntas sobre ellas considerando su carácter genérico y, de este modo, tamizar la naturaleza del elemento analítico que la instancia empírica representa.

Blumer evita utilizar el término hipótesis, en esta etapa usa el de “conceptos sensibilizadores” que representan un plan de ataque de la situación; no son definitivos y requieren de ajustes después que se haya logrado una mejor imagen del objeto empírico. La concepción del proceso de investigación de Blumer es claramente inductiva y rechaza el carácter universal de la investigación basada en la lógica de la prueba de hipótesis. Blumer es partidario de la investigación “... que es dirigida hacia un mundo empírico dado en su

carácter natural y procesal (dinámico) en vez de a una simulación del mundo empírico, o de una abstracción de éste (como en el caso de la experimentación de laboratorio)” (Blumer, 1982:46).

Una vez que las relaciones entre los componentes analíticos han sido descubiertas, el investigador debe formular proposiciones, construir un esquema teórico con éstas a través de un examen renovado del mundo empírico.

De acuerdo con Carmona (2006) el enfoque teórico-metodológico del interaccionismo simbólico en una investigación sobre problemáticas psicosociales sugiere orientar la recopilación y el análisis de la información en función de tres ejes, que se desprenden directamente de las tres premisas básicas del interaccionismo simbólicos (Blumer, 1982). Estos tres ejes se pueden definir en forma de preguntas:

1. Cuáles son los significados que tiene el significado psicosocial que se investiga para los actores implicados en él.
2. Cuáles son las urdimbres vinculares y las interacciones sociales en las que se constituyen dichos significados.
3. Cuáles son las transformaciones que hacen estos actores sociales del significado de sus problemáticas, en cada momento, en función de enfrentar las situaciones que se les presentan.

Las consecuencias metodológicas de esta concepción implican que el material que se obtiene en las investigaciones que se realizan bajo esta propuesta tiene necesariamente dos rasgos definitorios, uno relacionado con la forma y otro con el contenido. En cuanto a la dimensión formal se debe estar preparado para que los testimonios que aportan los actores sociales tengan necesariamente estructura de relato. En cuanto al contenido se debe considerar que la visión que ellos tienen de su realidad, difiere de la concepción que podemos tener los académicos acerca de estas mismas.

Una de las consecuencias metodológicas la formula Blumer (1982, p. 18) de la siguiente manera: “por lo que se refiere a la metodología y a la investigación, el estudio de la acción debería hacerse desde la posición del agente. Puesto que en éste quien la confecciona basándose en lo que percibe, interpreta y enjuicia, habría que ver la situación operativa como la ve el actor, percibir los objetos como él los percibe, asumir su significado en función de lo que posee para él, y seguir la línea de conducta del agente tal como éste la organiza. En suma, habría que asumir el papel del actor y contemplar su mundo desde su

punto de vista. (...) Es necesario añadir que el agente actúa con respecto a su mundo en función de lo que él ve, y no del modo en que el mundo se presenta a los ojos del observador externo”.

Así, el interaccionismo simbólico pudo dar cuenta de la participación efectiva que los actores tienen en la construcción social de la realidad. Considerando a la escuela como una organización es impensable sostener que sea resultado de la acción externa de “otros” diferentes a los miembros que la componen, desconociendo la participación individual en la acción social organizacional. De acuerdo con Wenger (1998) el aprendizaje se focaliza como participación social en el mundo y sugiere tener en cuenta que:

- Participamos cuando hablamos y cuando callamos.
- Participamos cuando atacamos y también cuando nos mostramos indefensos.
- Participamos cuando buscamos espacios y cuando cedemos espacios a otros.
- Participamos en cuanto estamos presentes en la relación interactiva con el otro, y aun cuando la ausencia se hace presente.

Desde esta configuración se asume que los estudiantes adolescentes de secundaria, así como los docentes son actores sociales que son parte de la organización-escuela y como miembros de ella participan activamente en la construcción social de esa realidad, en tanto interactúan, construyen significados y actúan en consecuencia.

b) La oralidad: el medio de indagación

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo trata de una investigación de carácter cualitativo, fundamentada en la metodología del interaccionismo simbólico y la oralidad, cuya población de investigación son adolescentes de secundaria, quienes a través de la aplicación de una entrevista, arrojan información acerca de sus percepciones y vivencias que han experimentado con sus profesores, en las que se reflejan rasgos de las competencias docentes relacionadas con el aspecto socio-afectivo, así como los significados que han construido a partir de su interacción. Para la aplicación se solicitó la participación voluntaria de estudiantes de los tres grados de secundaria.

La recopilación de la oralidad se realizó mediante:

- Una entrevista⁹ con descripción de relatos que permitió recuperar a través de la oralidad, testimonios de los adolescentes respecto a percepciones, experiencias y vivencias que han tenido lugar en la escuela secundaria y que han impactado su formación, así como develar los significados que han construido a partir de la interacción con sus profesores.

De acuerdo a lo antes mencionado, tanto la forma de concebir la investigación y el método¹⁰, así como la concepción de entrevista implican asumir una epistemología que habrá de orientar la construcción de preguntas con un sentido de apropiación, implicación y distanciamiento, manteniendo una vigilancia epistemológica que permita estar atentos al proceso de cómo vamos armando el proceso de construcción del objeto.

La entrevista constituye un medio de investigación con vínculos comunicativos y una actitud de sospecha constante. La entrevista permite investigar lo dado, los hechos, lo construido para posteriormente de-construirlo en su contexto y finalmente reconstruir el reordenamiento crítico o proceso de apropiación por el que el sujeto ha transitado. Es decir, comprender los significados que el sujeto porta en su contexto, así como interpretar las prácticas constitutivas que se dan en los sujetos para posteriormente estar en condiciones de intervenir a partir de la deconstrucción del objeto de investigación.

⁹ Se entiende como un campo epistemológico que recupera la historia de los significados que los sujetos portan y que nos permite comprenderlos en su contexto de significación a través de la oralidad.

¹⁰ De acuerdo con Bourdieu (1986) el método no es una serie de pasos sino una construcción de cómo significamos una realidad, explicando la lógica de la deconstrucción.



Esquema 9. Posibilidades de uso de la entrevista

El proceso de entrevista implica: tener interés en el tema, involucrarse cognitivamente y afectivamente, apropiarse de un objeto, requiere un acto de comprensión e interés por el otro, saber escuchar las acciones y significados, incluir preguntas que permitan indagar procesos y ordenamientos en el sujeto, preguntas que exijan al otro a través de la oralidad explicar, describir y argumentar de la manera más amplia posible. Todo ello nos lleva a entender la entrevista como campo epistemológico que trabaja la oralidad.

Es importante que mediante la entrevista se obtengan los argumentos que permitan entender las determinaciones en términos de las estructuras simbólicas que están detrás de sus subjetivaciones y significaciones, así como la forma en que el sujeto se apropia de éstas y las traduce en un deber ser o normatividad que rige su experiencia, sus acciones y sus prácticas.

Asimismo, la entrevista permite recuperar el proceso biográfico, dejar que el sujeto se posicione sin inducirlo e incluir preguntas sencillas, concretas que lleven implícito el

porqué de los hechos o acciones. El entrevistador debe suspender juicios para poder comprender, es decir, no moralizar sin conocimiento de los referentes, condiciones o situaciones sino indagar el porqué.

De acuerdo con el método y la lógica de deconstrucción y construcción señalados previamente, para la elaboración del guion de entrevista se siguió el siguiente proceso metodológico:

- 1) Se establecieron dimensiones preliminares derivadas de los referentes teóricos con su definición para indagar sobre los significados, experiencias y vivencias de los estudiantes. Estas dimensiones fungieron como categorías teóricas, siendo éstas:
 - A) Educación secundaria como espacio de formación
 - B) Cultura escolar
 - C) Competencias docentes socio-afectivas
 - D) Impacto en el aprendizaje y el desarrollo.
- 2) Se plantearon las posibles preguntas que indagarían en cada una de las categorías teóricas y en cada una de ellas se analizó qué se esperaba obtener con ellas y qué implicaba para el sujeto entrevistado dar la respuesta (deconstrucción).
- 3) Se revisó la congruencia entre lo que se esperaba obtener y las preguntas propuesta con un sentido de vigilancia epistemológica (Ver Anexo 1).
- 4) Se elaboraron las preguntas definitivas, principales y secundarias (construcción), acordes a la información que se pretendía obtener, mismas que constituyeron el guion de entrevista (ver Anexo 2).
- 5) Se procedió a la aplicación de la entrevista, misma que fue grabada y transcrita para su análisis.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico y la oralidad se entiende por objeto de estudio aquella realidad a la que se tendrá acceso mediante el discurso oral a través del cual se pretende obtener información para su comprensión. En este sentido, se puede decir que al analizar un discurso, primero se hace una descripción de acciones preguntándonos el cómo y el porqué de una situación en un contexto determinado a la que esté haciendo referencia el discurso y luego el investigador da una interpretación de ello, sin perder de vista que una interpretación trata sobre algo simbólico y multívoco, que puede tener varios sentidos, de lo contrario si fuera unívoco no se requeriría la interpretación.

Cabe destacar que primero es el acto de entender y después la comprensión, en otras palabras, antes de ubicar en un contexto significativo una acción, afirmación o cualquier otra cosa, primero hay que entender lo que se nos quiere comunicar (Alcalá, 1999). El discurso es el lugar de construcción de un sujeto. A través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo (Greimas, Courtés, 1979 citado en Lozano y cols, 1999).

La realidad se construye en la medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo y se introducen en las prácticas cotidianas, precisamente por medio de esas categorías y descripciones (Potter, 1996 citado en Cubero y cols., 2008). En este sentido, el significado no es algo individual o interno sino que es una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en los que se desarrollan y el aula es un espacio de creación y encuentro de significados, ya que se construyen por medio de acciones compartidas.

Desde las perspectivas socioculturales el lenguaje no es un instrumento para la transmisión de información sino un medio dinámico para la acción social. Se le entiende también como sistema de recursos para construir significados en situación social. Las emisiones se usan en contextos de comunicación e interacción sociales y tienen funciones específicas en tales contextos. Para entender esas funciones hay que tener en mente una propiedad fundamental de las emisiones: se usan para realizar acciones (Van Dijk, 2001).

La importancia adquirida por los estudios del habla en el aula se deben a la conciencia de que, tanto la mayor parte de la enseñanza de los maestros como la gran parte de las formas como los alumnos manifiestan lo que saben, se realiza en el salón de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito. Estudiar la relación entre discurso y procesos educativos en el aula implica adoptar una perspectiva interpretativa, ya que el

discurso supone comunicación o construcción social situada y, por tanto, el estudio de los significados socialmente construidos. El estudio del discurso es, entonces, el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción (Stubbs, 1983 citado en Candela, 2001) y como plantea Cazden (1986 citado en Candela, 2001), el discurso vincula lo social con lo cognitivo. El discurso refleja intenciones, estados mentales, conocimientos y concepciones del mundo natural y social, mismos que pretendemos indagar mediante la oralidad plasmada en la entrevista.

El discurso oral en el aula coloca a sus actores (docente –alumno) en diferentes posiciones según su foco de interés, o según la teoría a la que se apegan. Pero en lo que siempre coinciden es en reconocer que el lenguaje que utiliza el docente en el aula, es un elemento central en la construcción de conocimientos, y significados; que con su dialogo el profesor no solo transforma el pensamiento de los alumnos también se forma y transforma a sí mismo.

Dicho lo anterior, se considera que el lenguaje docente en tanto herramienta educativa puede o no promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga. El empleo diferencial del discurso en el aula, consecuencia de la particular cosmovisión del docente, da lugar a diversas modalidades de relación profesor-alumno y genera variaciones significativas en la educación, pues lleva a enfatizar ciertas dimensiones en perjuicio de otras. El discurso condiciona la manera de conocer, de sentir y de vivir del educando; como es cierto que una utilización perversa del discurso puede conducir a la manipulación del otro. En este sentido, se puede decir que el discurso docente puede favorecer u obstaculizar el desarrollo del estudiante, una adecuada relación y, por consiguiente, su aprendizaje.

El discurso, en este caso preponderantemente oral, es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo perentorio de esta investigación. La construcción de la realidad personal se explica, en buena parte, a través del discurso en cuanto acción privilegiada en las instituciones escolares y puesta al servicio de la formación humana.

Se adopta un enfoque cualitativo para el estudio de los procesos socio-afectivos desde la perspectiva de la construcción conjunta de significados en el contexto cultural del aula y la escuela. Se opta por adentrarse en el estudio de los significados a partir de las interacciones y prácticas discursivas que tienen lugar entre profesores y alumnos en la elaboración de contenidos escolares en el contexto del aula como escenario sociocultural.



Esquema 10. Interpretación de significados a través de la oralidad

1.7 Estudiantes de secundaria: actores sociales de la investigación

En virtud de que se trata de una investigación de corte cualitativo con una metodología basada en el interaccionismo simbólico y la oralidad, la población de investigación fue reducida; se entrevistó a 12 adolescentes de una escuela secundaria pública ubicada en la Delegación Tlalpan del turno vespertino, de ambos sexos y con edades entre los 12 y los 16 años.

La entrevista se aplicó a 4 estudiantes de cada grado, se seleccionan al azar a quienes se les solicitó autorización y su participación voluntaria siendo representativos del conjunto de prácticas académicas habituales. Con ello, el procedimiento analítico puede ser aplicado al análisis teórico de aspectos de la vida social empírica de los estudiantes de secundaria.

1.8 El escenario de investigación

La aplicación de la entrevista se llevó a cabo en el turno vespertino de una escuela secundaria pública del Distrito Federal de la delegación Tlalpan, ubicada en calle Ingeniero Jesús Gómez González s/n, colonia Prado Coapa, particularmente en un espacio áulico asignado para tal propósito durante el ciclo 2012-2013.

La escuela cuenta con instalaciones que requieren de mantenimiento periódico, principalmente las aulas de cómputo, para lograr una eficiencia en instalaciones y permitir dar el servicio apropiado a los alumnos.

Cuadro 4. Instalaciones de la escuela secundaria

CANTIDAD	AULA	FUNCIONALIDAD EN PORCENTAJE
15	CLASES	70%
2	LABORATORIO	50%
3	MEDIOS (SEC. 21, AULA DIGITALY UNETE).	60%
7	TALLER	50%
2	BAÑOS ALUMOS	70%
2	BAÑOS PARA PERSONAL DE LA ESCUELA	70%
1	MUSICA	60%
1	ORIENTACION	90%
1	TRABAJO SOCIAL	90%
1	ENFERMERIA	70%
1	BIBLIOTECA	80%

La plantilla de personal se conforma de 69 personas distribuidas en las siguientes funciones:

Cuadro 5. Personal de la escuela secundaria

FUNCIÓN	PERSONAL
DIRECTOR	1
SUBDIRECCIÓN	1
DOCENTES DE ASIGNATURA	27

DOCENTES DE TECNOLOGICAS	10
DOCENTES DE USAER	2
ORIENTACION	3
TRABAJO SOCIAL	1
MEDICO ESCOLAR	1
PREFECTURA	4
LABORATORIO	3
BIBLIOTECARIO	1
APOYO DE AULA DE MEDIOS	4
TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS	6
TRABAJADORES MANUALES	5
VELADOR	1
TOTAL	69

Todos cuentan con el perfil requerido para su función, salvo 1 profesor de español que es psicólogo, uno de historia que es filósofo, uno de la asignatura estatal (sexualidad) que es historiador, y el bibliotecario que es químico. El promedio de edad del personal es de 41.1 años.

La escuela en el ciclo escolar 2012-2013 contaba con una matrícula de 347 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

GPO	1º.	2º.	3º.	TOTAL
A	28	22	21	71
B	27	23	20	70
C	28	21	20	69
D	26	22	20	68
E	29	20	20	69
TOTAL	138	108	101	347

Fuente: Dirección escolar. Informes de la escuela para junta de consejo

En el cuadro anterior se puede apreciar una disminución de la matrícula en la medida que avanzan en los grados escolares, lo cual hace suponer que puede existir alguno tipo de abandono o deserción escolar.

De acuerdo con los expedientes e informes con que cuenta la escuela, a continuación se hace una descripción de la población estudiantil, la familia, los niveles de aprovechamiento y de reprobación.

La población estudiantil que se atiende es de nivel socioeconómico muy bajo, debido a que aun cuando se encuentra en una zona de condición económica media alta, la procedencia es de colonias aledañas de nivel bajo: el 60% vive en la colonia El Bordo, 20% de La Cebada, 10% en Ejido Viejo de Santa Úrsula, 10% de Villa Coapa, Xochimilco e Iztapalapa.

En cuanto a la estructura familiar, el 15% de los alumnos vive en una familia monoparental ya sea por separación o por fallecimiento, más del 50% de los padres no cuentan con instrucción básica y el 60% se desempeña como obrero, como trabajadora doméstica o cuenta con un oficio.

En el 65% de los casos, trabajan ambos padres, por lo que no pueden dedicar mucho tiempo a los hijos y quizá sea uno de los factores de no supervisar las actividades académicas y cotidianas, tales como revisar tareas, estar pendiente sobre si van con uniforme completo, si comieron, si se levantaron temprano o si salieron temprano para ir a la escuela.

El 5% de los padres de los alumnos hablan algún dialecto, además no saben leer y/o escribir, quizá por ello se dificulta la comunicación entre ellos y sus hijos.

En cuanto a los promedios de aprovechamiento, tenemos:

GRADOS	GRUPOS					TOTAL
	A	B	C	D	E	
1º.	7.5	7.3	7.6	7.4	7.6	7.5
2º.	7.2	7.6	7.6	7.5	7.3	7.4
3º.	7.2	7.5	7.5	7.3	7.1	7.3

Como se puede apreciar, en todos los casos el promedio de calificación fluctúa entre 7.1 y 7.6, es decir, los promedios indican un bajo nivel de aprovechamiento.

Respecto al porcentaje de materias reprobadas, encontramos:

GRADOS	GRUPOS					Porcentaje de reprobación
	A	B	C	D	E	TOTAL
1º.	5.2	6.7	4.2	6.7	5.5	5.6
2º.	5.3	2.2	6.7	6.6	1.6	4.5
3º.	3.3	3.8	0.4	3.5	2.0	2.6

En este cuadro se puede observar que el porcentaje de materias reprobadas tiende a bajar en función del avance de los alumnos en su tránsito por la escuela secundaria y pese a que los niveles de aprovechamiento son bajos, el índice de reprobación es también bajo.

Sin embargo, la situación anterior tiene un comportamiento distinto en relación con el número de alumnos que presentan reprobación, ya que los porcentajes de alumnos reprobados son altos; del total de la matrícula que atiende la escuela el 25.9% tiene problemas de reprobación, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

GRADOS	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	TOTAL
1º.	17.8 (5)	25.0 (7)	24.1 (7)	25.0 (7)	21.4 (6)	22.6 (32)
2º.	40.9 (9)	18.1 (4)	37.5 (9)	40.9 (9)	14.2 (3)	30.3 (34)
3º.	35.0 (7)	30 (6)	4.7 (1)	25 (5)	25 (5)	23.9 (24)
TOTAL Alumnos	21	17	17	21	14	25.9 (90)

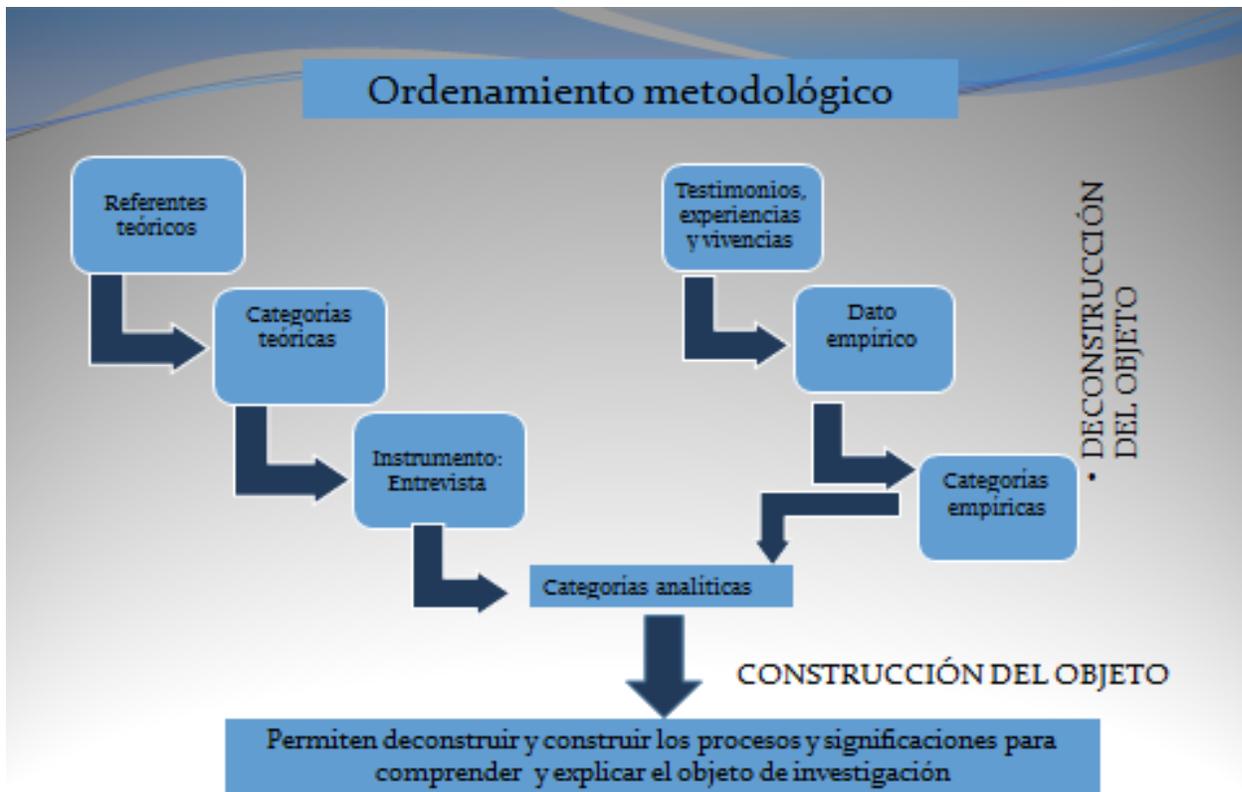
Cabe señalar que a pesar de que los porcentajes de alumnos reprobados son altos, existe un número más o menos constante de alumnos reprobados que de acuerdo a la estadística más minuciosa se puede encontrar que frecuentemente se trata de los mismos alumnos con problemas de reprobación.

Es pertinente mencionar que de los doce alumnos entrevistados, diez tienen una situación académica regular y dos tienen una o dos asignaturas reprobadas.

1.9 ¿Qué hacer con lo indagado? El ordenamiento metodológico para el análisis

De acuerdo con la perspectiva metodológica explicada anteriormente, el método ordena la serie de pasos que posibilitan reconocer cómo se procedió durante la investigación, explicando la lógica de los descubrimientos e identificando los errores, las rupturas y el proceso.

El ordenamiento metodológico seguido en este trabajo operó bajo una lógica de deconstrucción y construcción del objeto, en donde la teoría no es un acto de enunciación sino un acto de relación que permite explicar una realidad y tomar un posicionamiento personal que permite construir, junto con los teóricos, al objeto de estudio; en otras palabras, se hace un esfuerzo de articulación entre el dato empírico y la teoría, entretejiéndolos para la argumentación y explicación de esa realidad. En el siguiente esquema se ilustra el procedimiento seguido.



Esquema 11. Ordenamiento metodológico

Recuperando las ideas de Mejía (2011, p. 48) “la particularidad del análisis cualitativo reside en que el proceso es flexible, sus etapas se encuentran muy interrelacionadas, y, sobre todo, se centra en el estudio de los sujetos. Flexible porque el análisis se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación concreta de los datos. La integración de los componentes del análisis es en espiral (reducción, análisis descriptivo e interpretación)”.

En este sentido, en esta investigación se siguió un proceso de lectura de los textos de las entrevistas en casos individuales a su comprensión del conjunto y de nuevo al estudio de cada texto, posibilitando un examen en espiral.

En este sentido, una vez que se realizaron las entrevistas y se grabaron, el ordenamiento metodológico para el análisis de la información obtenida consistió en los siguientes pasos:

- 1) Escucha cuidadosa y transcripción de cada una de las entrevistas.

- 2) Se elaboró un formato para cada sujeto entrevistado para el vaciado y análisis preliminar (Ver Anexo 3).
- 3) Se vació la información en los formatos individuales. Se desarrolló una lectura de cada texto de entrevista tratando de encontrar lo más peculiar de cada discurso de los estudiantes.
- 4) Se anota la connotación (lo que el sujeto dice textualmente) en torno a los conceptos o ideas sustanciales identificados. El análisis de los datos se llevó a cabo manteniendo su carácter textual y categorizando el contenido de sus respuestas.
- 5) A partir de lo que el sujeto dice (connotación) se hace una denotación del sentido de las ideas expresadas por los sujetos en contexto y situación (lo que significa, el sentido de la connotación del otro), estableciendo categorías analíticas y buscando extraer, explicar y recrear de lo que quiso decir apegándose a lo dicho. Con esto se inició la reducción de datos buscando dimensiones que permitieran establecer categorías analíticas y se trató de dar una denominación común a un conjunto de fragmentos del texto que compartían la misma idea.
- 6) Se procedió a definir categorías empíricas y analíticas que, a partir de las respuestas de los entrevistados, surgen de la lectura de estos procesos y que aunadas a las categorías teóricas permitirán de-construir, describir, comprender e interpretar lo que sucede en el aula con respecto al objeto de investigación. Las categorías empíricas surgen a través de identificar conceptos o ideas sustanciales en función de la categoría teórica que se investiga o pregunta y que emergen en las respuestas dadas. Se analizaron las respuestas por cada pregunta en todos los sujetos entrevistados.

Las categorías que se trabajaron quedaron de la siguiente manera:

Categoría teóricas	Categorías empírico-analíticas
A) Educación secundaria como espacio de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de la escuela • Significado de ser estudiante
B) Cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas escolares y ordenamientos didácticos • Percepción de los estudiantes por

	los profesores <ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar • Ordenamientos disciplinares
C) Competencias docentes socio-afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de buen y mal profesor • Estilo de aprendizaje • Estilo de enseñanza • Relación maestro-alumno • Motivación
D) Impacto en el aprendizaje y el desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de bienestar • Percepción de malestar

- 7) Una vez realizado este análisis por caso individual se procede al análisis comparativo. Para ello se realizó una lectura relacional del conjunto de textos de entrevistas. Se elaboró una matriz de concentración de respuestas de los sujetos entrevistados (ver Anexo 4) en donde se concentraron las connotaciones de los sujetos, las denotaciones de éstos, lo cual permitió representar los datos en un espacio visual reducido, hacer posible la comparación de diferentes conjuntos de datos, facilitar el análisis y asegurar que los datos puedan incorporarse en el informe de resultados. En esta matriz se identificaron y compararon las semejanzas, diferencias y matices entre los relatos y los rasgos del discurso de los estudiantes plasmados en los diversos textos transcritos
- 8) Se procede a la clasificación e identificación de grupos de respuestas, a partir de las semejanzas y diferencias ubicadas en cada categoría y con ello se hizo un esquema de redes para facilitar la interpretación (ver Anexo 5).
- 9) A partir del análisis de los datos cualitativos se procedió a la atribución de significados, derivando conclusiones e ideas que siguieron al dato cualitativo, sin agregar nada al discurso, quedándose en la información bruta. Para ello se incluyeron en el texto de este trabajo las citas textuales de los entrevistados, las cuales están identificadas por un código que se les asignó (ver Anexo 6).
- 10) Posteriormente, se inició la interpretación a través de enunciados de carácter conceptual y explicativo de los datos, ofreciendo una construcción conceptual de manera integral del objeto de estudio, apoyándonos en la revisión bibliográfica y

en las teorías significativas que se consideraron pertinentes para desentrañar los datos empíricos.

- 11) Finalmente se procede a la escritura, redacción y organización de los capítulos de acuerdo con las categorías estudiadas, relacionando y entretrejiendo la explicación de referentes teóricos y conceptos con el dato empírico, dándole crédito al actor social (el entrevistado) en su contexto de enunciación, regresando constantemente a lo que éste dice. Es decir, se recupera el sentido discursivo de los otros de manera argumentada, en función de los contextos históricos de los sujetos. Lo anterior con el propósito de explicar la realidad, es decir, se asume un posicionamiento construyendo con los planteamientos teóricos una explicación de esa realidad.

Este ordenamiento metodológico da cuenta de la lógica de deconstrucción y construcción seguida en la conformación de este trabajo, en tanto permitió analizar el objeto de estudio (los significados construidos por los estudiantes) y reconstruirlo en su contexto de realidad, a partir de explicarlo teóricamente y argumentando los sentidos desde la significación simbólica de uno de los actores sociales: el estudiante adolescente de la escuela secundaria.

En síntesis, el ordenamiento metodológico para el análisis de la información implica la construcción de la interpretación recuperando el dato empírico más la teoría, mostrando una secuencia de argumentación en torno al contexto, las prácticas y los actores. Como señala Geertz (2006) la entrevista nos lleva al espacio simbólico (estar allí), ubicándonos en el contexto de referencia de ellos, penetrar en su forma de vida, recuperar la inmediatez y reconocer lo oculto; escuchar el murmullo de los otros, ubicándolo en actos y darle un sentido, diciendo algo de ellos a través de producir un texto, la escritura de la interpretación.

En el marco de este ordenamiento la entrevista debe respetar la lógica de construcción del otro a través de la capacidad de escucha, entender qué me está diciendo entre lo explícito y lo implícito desde donde se encuentra el sujeto, comprender la coherencia y la correlación entre los datos empíricos. En la entrevista fluyen lógicas de ordenamiento a través de las expresiones orales o actos de exterioridad discursiva que develan significados, adquiriendo un sentido en función del contexto y la vivencia del sujeto. Las preguntas de la entrevista evocan un ordenamiento de lo que el sujeto tiene que responder, ordena la acción discursiva del otro a partir de la demanda de quien investiga e

implica soportar la escucha del otro en su lógica aunque ésta pueda ser violenta para el investigador, a fin de entender la estructura constitutiva del otro y comprender que quiere decir.

En este sentido, la interpretación requiere del dato en “bruto” (lo que se está dando de manera natural) y el dato elaborado que involucra la forma cómo nos acercamos al dato en “bruto”, considerando dos referentes, el contexto y las preconcepciones del investigador¹¹ para rastrear redes de significación.

De acuerdo con Malinowski (1975) el objeto de estudio se entiende a partir del abanico de preguntas, éstas dan sistematicidad y el proceso de operación que llevan a entender el valor científico de un trabajo de investigación, mostrando resultados de investigación directa (citas de entrevista), apegándose a lo que el sujeto dice pero aportando sobre lo que se dice mediante la deducción y la interpretación.

Sin embargo, hay circunstancias que no se pueden evitar y que debemos tener presente en investigaciones de este tipo, como aquellas a las que hace referencia Plummer (1989) como posibles fuentes de distorsión. La primera se origina en el sujeto entrevistado que puede mentir, engañar o presentar una falsa conducta. La segunda proviene del investigador, quien puede tener prejuicios, pensamientos equivocados y problemas de estado de ánimo. La tercera es la interacción sujeto-investigador, el contexto muy formal o muy informal puede limitar la intimidad o las respuestas adecuadas de la subjetividad del relato.

Cabe señalar que en este proceso de apropiación metodológica se establecieron mecanismos de vigilancia epistemológica ya que durante la investigación se enfrentaron riesgos y dificultades que debieron ser subsanados, entre ellos: cuidar, minimizar y evitar la tendencia de la investigadora a interpretar significados que no fueran expresados por el entrevistado, soslayar la predisposición a emitir juicios de valor de acuerdo con mi postura personal mediante una constante revisión para evitar moralizar la información proporcionada por el entrevistado, así como hacer un esfuerzo para no caer en ser demasiado esquemática o sintética y aprovechar la oportunidad de relacionar la teoría con el dato empírico y acrecentar la posibilidad de utilizar la teoría para argumentar y explicar esa realidad, así como sortear las limitaciones en la creatividad al interpretar y escribir.

¹¹ Retomado de lo que Malinowski refiere como implicación y distanciamiento del objeto de estudio.

Asimismo, debemos destacar que la realización de la entrevista tuvo sus dificultades en tanto los estudiantes se mostraban poco expresivos por lo que hubo que insistir para obtener la información, pese a que se trató de propiciar un ambiente de confianza y se les aclaró que la única intención era realizar una investigación, que las respuestas que proporcionaran serían confidenciales y en nada afectaría su situación en la escuela; sin embargo, el simple hecho de que la entrevista se haya realizado en un contexto formal (la propia escuela) hace posible que los estudiantes percibieran a la investigadora como una figura de autoridad y con ello es factible que se haya generado la primer fuente de distorsión de la que habla Plummer, es decir, que los estudiantes hayan podido mentir, engañar u ocultar información.

Por otro lado, es importante mencionar que el procedimiento metodológico permitió entretejer la teoría con el dato empírico evitando la fragmentación del conocimiento, interpretar una realidad desde los propios actores sociales, tener una apertura a la escucha y al cambio, mantener una constante revisión y vigilancia sobre los procesos, así como desarrollar esquemas de representación para la organización de mi pensamiento y la construcción y ordenamiento de ideas y procedimientos, teniendo en cuenta al lector en el momento de la escritura.

Una vez que se ha explicado el proceder de la investigación, a partir del segundo capítulo se presenta la interpretación de los significados de los estudiantes de secundaria; cada uno de los capítulos de interpretación –del segundo al quinto– corresponden al análisis de una de las categoría teóricas señaladas en el rubro 1.9. Al interior de cada capítulo se inicia con un breve preámbulo teórico-conceptual que introduce a la presentación de resultados y, posteriormente, el capítulo se organiza de acuerdo con las categorías empírico-analíticas que se identificaron en el discurso de las respuestas de los entrevistados.

CAPÍTULO 2

La escuela secundaria ¿un espacio de formación?

2. La escuela secundaria ¿un espacio de formación?

Debe evitarse hablar a los jóvenes del éxito como si se tratase del principal objetivo en la vida. La razón más importante para trabajar en la escuela y en la vida es el placer de trabajar, el placer de su resultado y el conocimiento del valor del resultado para la comunidad.

Albert Einstein

El presente capítulo constituye el primer apartado de hallazgos e interpretación de la información obtenida con los estudiantes entrevistados respecto a la categoría denominada *Educación como espacio de formación*; para su presentación el capítulo inicia con un breve preámbulo teórico-conceptual relacionado con la categoría analizada y posteriormente se organiza en dos grandes rubros: 1) el significado que tiene la escuela y 2) el significado de ser estudiante.

En México, la educación secundaria se cursa en tres años, en los cuales de acuerdo con los documentos oficiales se busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática. De acuerdo con los programas de estudio, los jóvenes que egresan de Secundaria deben tener la capacidad de reflexión y análisis, ejercen sus derechos, producen e intercambian conocimientos, cuidan de la salud y del ambiente (SEP, 2012).

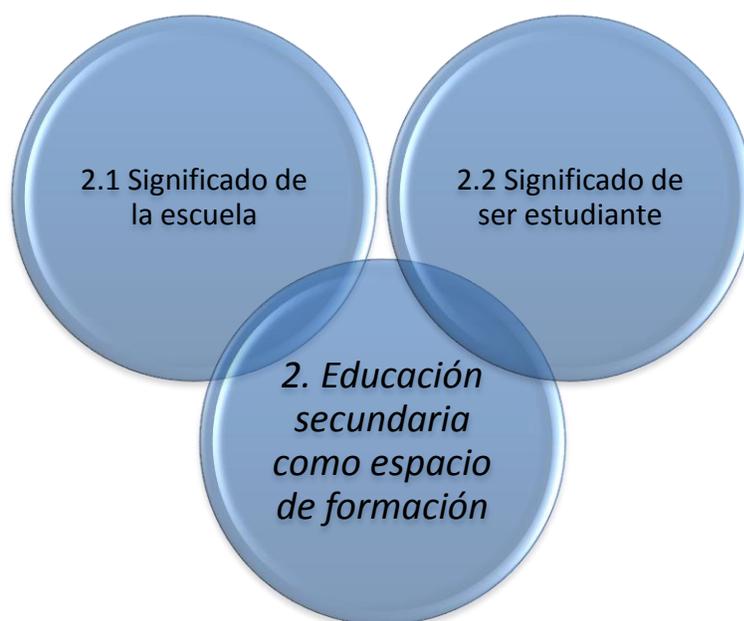
Escuchar a los estudiantes nos permite otorgarles un valor relevante y conceptuarlos como actores dentro del proceso escolar, recuperando sus significaciones, percepciones, sentidos y sentimientos que han construido durante su tránsito por la escuela secundaria. Los relatos que, como estudiantes nos ofrecen, posibilitan comprender su realidad e involucramiento en la red de interacciones sociales que se suscitan en el espacio escolar y desentrañar mitos que se han tejido acerca del adolescente, del estudiante y de los profesores. Asimismo, a partir de analizar la construcción de significados desde su lógica discursiva, podremos de-construirlos y recuperar el sentido interpretativo en este proceso de significación de los actores.

La entrevista con los adolescentes de secundaria permitió que ellos, a través de la oralidad evidenciaran las concepciones que han construido en cuanto al significado que otorgan a la escuela secundaria y a su condición de estudiantes. En relación con las significaciones

que enuncian los entrevistados respecto a la escuela secundaria se presentan funciones, aspiraciones, idealidades y motivos que constituyen la idea de lo que les representa la escuela.

Tradicionalmente el rol de la educación tiene un papel crítico en la formación del capital humano y cultural durante el desarrollo y es un campo importante para la elaboración de la identidad y del sentido de vida. Sin embargo, con la modernización y la globalización, ha disminuido el dominio directo de la familia y de la educación como agencias socializadoras sobre la vida adolescente.

Como se señaló al inicio del capítulo la categoría teórica que se presenta es la Educación secundaria como espacio de formación, en la cual se pudieron identificar dos categorías empírico-analíticas: significado de la escuela y significado de ser estudiante, mismas que se representan entrelazadas en el siguiente esquema.



Esquema 12. Categorías de análisis

Con el propósito de analizar los discursos de los estudiantes y los significados que para ellos tiene la escuela y su papel dentro de ella, se buscaron las coincidencias y los matices de diferencia a partir de sus propios relatos, así como de las argumentaciones o

narraciones que refieren los sujetos desde las percepciones de sus vivencias inscritas en la cultura¹² escolar, mismas que permitieron aglutinarlos en función al tipo de respuesta.

2.1 ¿Qué significa la escuela?

En la presente investigación se consideró pertinente partir de indagar acerca de lo que significa para los estudiantes adolescente la escuela. Los entrevistados, en algunos casos respondían temerosos e inseguros ante una figura adulta, que en el contexto de la escuela representaba una autoridad. Las respuestas a veces un poco pausadas, unas cautelosas y otras llenas de entusiasmo pero poco a poco comenzaron a expresar sus ideas, imaginarios, sensaciones y aspiraciones, producto de sus vivencias como estudiantes en el contexto escolar.

Respecto al significado que tiene la escuela encontramos dos tendencias entre los estudiantes, aquellos que le otorgan un sentido de formación y otros que la asumen como un peldaño para escalar a estudios superiores.

2.1.1 Mi gusto por aprender

En cuanto a la primera tendencia de respuestas se agruparon aquellos estudiantes que refieren una función formativa, entre ellos algunos relatos mencionan:

“La escuela para mí significa venir a estudiar, aprender cada día, mejorarte, para irte a una carrera y estar bien preparada. Vengo a la escuela porque me gusta, porque quiero prepararme y quiero ser alguien en la vida, (...) las cosas que yo hago se las dedico a mi mamá y por eso quiero superarme y quiero que a mis papás que están echándole ganas para apoyarme digan que lo estoy aprovechando y que si he sido una buena hija”. (DAAT-F2-121212-0003)

¹² La cultura se concibe como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O más precisamente como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. La dimensión simbólica está en todas partes: verbalizada en el discurso; cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos, a los gestos y a la postura corporal.

“Para mí la escuela es muy importante porque así tú puedes ser una mejor persona y te podrías realizar como lo que tú quieras ¿no? Y pues es eso una gran ayuda hacia ti mismo. Vengo porque me gusta la escuela, porque me gusta mucho la escuela y no significa que sólo porque voy con mis amigos y todo eso, me gusta aprender, me gusta socializar con la demás gente” (XAH-F7-121211-004)

Al parecer para estas alumnas la escuela representa un espacio de formación y la posibilidad de superación, pues como señalan *“significa venir a estudiar, aprender cada día, mejorarte”* o *“ser una mejor persona”* en tanto permite obtener mayores conocimientos, aprendizajes y un desarrollo personal. Además refleja un estado de satisfacción y disfrute, enfatizan deseo e interés por aprender y lo gozoso que representa ir a la escuela cuando dicen *“vengo a la escuela porque me gusta, porque quiero prepararme y quiero ser alguien en la vida”* y *“Vengo porque me gusta la escuela, porque me gusta mucho la escuela”*.

En los siguientes relatos se muestran no sólo el gusto por la escuela y el reconocimiento de su función formativa sino añaden un ingrediente: lo laboral.

“La escuela es un estudio para poder trabajar, bueno aprender un poco más y de ahí obtener un buen trabajo, saber cuándo te pregunten algo en tu trabajo, no sé si vendo fruta ya sé sumar, multiplicar y todo eso o ya sabes la información que te corresponda a lo que vendas o a lo que trabajes. Vengo a la escuela porque yo de grande quiero ser maestra, me gustan los niños pequeños, me dan ternura”. (SVML-F5-121212-005)

La estudiante expresa no sólo la función inmediata de la escuela referida al aprendizaje sino que muestra una visión a futuro cuando señala *“bueno aprender un poco más y de ahí obtener un buen trabajo (...) Vengo a la escuela porque yo de grande quiero ser maestra”*. Al respecto, podríamos pensar que para esta alumna la escuela representa un fundamento para el desempeño laboral en tanto que los aprendizajes que en ella se adquieren le permitirán desempeñarse mejor en un trabajo, además se observa una perspectiva a futuro, un incipiente plan de vida que vislumbra un interés vocacional.

En esta misma lógica discursiva otro estudiante menciona:

“Para mí la escuela es un lugar que me permite poder tener un buen trabajo y no estar tanto tiempo en la calle. Vengo porque quiero un buen futuro y un buen trabajo, nada más”. (JDMH-M4-121213-002)

Al parecer el estudiante ha construido el significado de que el tránsito por la escuela le puede garantizar no sólo un empleo sino un buen trabajo en tanto le ofrece una formación y preparación para ello. Por otro lado, la escuela es vista como un espacio que lo mantiene ocupado, entretenido y lo aleja del ocio o de otras actividades que se dan en la calle que desde el discurso del alumno pareciera tener una connotación negativa. Al igual que el relato anterior, éste muestra una visión prospectiva hacia la vida adulta en tanto menciona “*Vengo porque quiero un buen futuro y un buen trabajo*”.

De acuerdo con los relatos presentados, los estudiantes adolescentes reconocen a la escuela como un espacio formativo en el que pueden desarrollar su intelecto y otras capacidades asociadas al desarrollo socio-afectivo, asimismo surge la inquietud por su inserción a la sociedad a través de la cuestión laboral a la que tarde o temprano se enfrentarán, tal y como se pudo observar en los testimonios anteriores. Como lo señala Krauskopf (1994) el desarrollo intelectual durante la fase juvenil, es parte importante del empuje para insertarse en el mundo de una nueva forma. En la adolescencia existe interés por nuevas actividades, emerge la preocupación por lo social y la exploración de capacidades personales en la búsqueda de la autonomía, el amor y la amistad

2.1.2 Ascendiendo en la pirámide escolar

En cuanto a la segunda tendencia de respuestas, en la que se agrupan aquellos que asumen la escuela secundaria como un peldaño para escalar a estudios superiores (de ahí que le denomines a este rubro Ascendiendo en la pirámide escolar), observamos que en ella se encuentra la mayoría de los sujetos entrevistados, ya que comparten la idea de que la escuela secundaria les da la posibilidad de acceder a estudios posteriores y, con ello, obtener una profesión. Al respecto cuatro estudiantes relatan:

“La escuela es un lugar en donde puedes venir a aprender, a aplicar tus conocimientos y a conocer más sobre todo lo ocurrido en el pasado como la historia, como en los planos geográficos de geografía como física, matemáticas y

todo eso. Vengo para tener una carrera y ser alguien en la vida". (ASTR-F1-121212-002)

"La escuela significa mucho porque puedo aprender, me enseñan cosas nuevas que yo no sé. Vengo para aprender, para terminar la secundaria y luego seguir estudiando una carrera". (LGM-F4-121212-003)

"La escuela significa mucho porque así voy avanzando en mis estudios mucho, para tener una vida mejor, me gusta hacer amigos pero lo principal es estudiar". (JRMH-F3-121211-002)

"La escuela es un modo de preparamiento para superar e ir a la universidad. Vengo para salir adelante y estudiar". (CMRC-M1-121213-003)

Podemos suponer que en los cuatro casos los estudiantes consideran a la escuela secundaria como un medio para transitar a niveles superiores de educación cuando mencionan *"vengo para tener una carrera"*, *"para terminar la secundaria y luego seguir estudiando una carrera"*, *"así voy avanzando en mis estudios"* y *"La escuela es un modo de preparamiento para superar e ir a la universidad"*. Destaca el hecho de que la primera estudiante cita una frase interesante aunque estereotipada, *"ser alguien en la vida"*, con ello estaría expresando una sobrevaloración de ser profesionista, pues pareciera que sólo así se puede llegar a ser alguien en la vida; al respecto podemos pensar que esta visión ha sido construida a partir de su interacción con la familia y la propia escuela ya que en años previos se consideraba a la escuela como el camino para lograr la movilidad social y el progreso por lo que esta creencia ha sido cultivada por la sociedad en menoscabo de otro tipo de estudios. Sin embargo, hoy en día se reconoce que sólo como una posibilidad que no garantiza dada la complejidad del mundo global y el desarrollo de las economías.

Otros estudiantes no sólo reconocen a la escuela como un medio para llegar a estudios superiores sino que evidencian su gusto por estar en ella. Una alumna menciona:

"La escuela significa un paso muy importante en mi vida porque es una preparación que me están dando para yo más a delante ser alguien con una carrera, para mí es muy importante la escuela. Vengo porque me gusta aprender cosas que no sé, me gusta estudiar, me gusta saber que soy capaz de hacer las cosas". (VACG-F6-121213-001)

Pareciera ser que para la estudiante la escuela le significa una gran relevancia en tanto le permitirá *“más adelante ser alguien con una carrera”*, podríamos pensar que lo asume como un peldaño para lograr su meta de tener una profesión pero disfrutando el tránsito por ella cuando dice *“vengo porque me gusta, aprendo cosas que no sé, me gusta estudiar”*.

Otros dos estudiantes relatan:

“La escuela para mi significaría lo más importante que tengo, porque con eso aprendo y como yo tengo ganas, ahora sí que quiero una carrera porque la que quiero es medicina, entonces yo quiero tener unos estudios bien y buenas calificaciones. Vengo a la escuela porque me gusta estudiar, ahí están mis amigos porque ya estoy como que acostumbrado a la escuela y no me gustaría dejarla”.
(JAPG-M3-121213-004)

“La escuela es dónde vienes a estudiar, aprendes y luego sales y te vas a bachilleres o a la prepa y ya después creo que es a la universidad y creo que ahí ya sales con una carrera y ya la vas haciendo. Voy a la escuela para aprender”.
(YMG-F8-121212-004)

Los estudiantes le otorgan un lugar preponderante a la escuela cuando menciona *“La escuela para mi significaría lo más importante que tengo”* y *“es dónde vienes a estudiar, aprendes”* y *“Voy a la escuela para aprender”*. Todavía refuerza su valoración hacia la escuela al señalar *“Vengo a la escuela porque me gusta estudiar, ahí están mis amigos porque ya estoy como que acostumbrado a la escuela y no me gustaría dejarla”*. Al respecto, podemos pensar que si bien la escuela es considerada valiosa por la función formativa que desempeña también aparece como el espacio que permite interactuar con otros, pues al parecer los amigos representan para el adolescente un factor importante para permanecer en la escuela. En este sentido, en el relato emergen las dos funciones de la escuela: formativa y de socialización.

Al parecer para la escuela encarna dos propósitos, por un lado, el lugar donde puedes estudiar y aprender; y por otro, ser propedéutica para acceder a estudios superiores, lo que a su vez representa un imaginario sobre la oportunidad de destacar en la vida o en la sociedad, esto se puede observar cuando se menciona *“sales con una carrera y ya la vas haciendo”* como si contar con una profesión lo garantizara. De acuerdo con Padrón (1999) el cambio social operado en las últimas décadas aumenta las contradicciones en el

ejercicio de la docencia; entre éstas han cambiado las expectativas de la sociedad respecto al sistema educativo. El alumnado se encuentra con frecuencia sin motivación para estudiar; los títulos académicos ya no garantizan ni un estatus ni una situación económica y las instituciones escolares pierden el sentido que tenían. Por otra parte, se produce una modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo, abandonándose la idea de que la educación es promesa de un futuro mejor.

Con frecuencia desde los padres hasta muchos políticos, llegan a la simplista conclusión de que el profesorado es el responsable del sistema educativo y, por lo tanto, de su fracaso. Consecuentemente, desciende la valoración social del quehacer docente y hay una desconsideración salarial. Sin embargo, de acuerdo con los relatos, al parecer para los jóvenes de secundaria la escuela todavía representa una promesa para el futuro aunque si comienzan a observarse una falta de motivación para el estudio.

Una vez que los entrevistados expresaron sus significaciones en cuanto a la escuela, se procedió a indagar sobre lo que significa para ellos ser estudiante y las implicaciones que tiene dicho rol.

2.2 ¿Qué significa ser estudiante?

En cuanto al significado que representa ser estudiante, para algunos adolescentes la constitución como tal se encuentra en el marco del aprendizaje y su propio desempeño, para otros la perciben como una condición de subordinación, mientras que para otros grupos representa una situación de privilegio, o bien, una forma de pertenecer a un grupo. Es decir, se lograron identificar cuatro grupos de significados en torno a lo que implica ser estudiante.

2.2.1 Mi privilegio: ser estudiante

En este rubro se aborda el primer grupo de respuestas de los adolescentes que consideran que su condición de estudiante los ubica en una posición de privilegio. Revisemos el siguiente relato:

“Para mi ser estudiante es ser como algo más, bueno, aparte de ser un joven, es ser alguien un poco, como por ejemplo tienes 10 puntos, ahora ya tienes 11. Es (silencio) siento que es algo que nos motiva también para muchas cosas, de hecho pasamos la mayor parte del tiempo aquí. Me implica echarle ganas, estudiando las materias, tratar bien a los profesores con respeto, no estar echando tanto relajo”. (JAPG-M3-121213-004)

Podríamos pensar que para este estudiante representa un privilegio, una condición que debe ser ampliamente aprovechada en la cual el alumno se implica y se asume cuando menciona *“ser estudiante es ser como algo más, bueno, aparte de ser un joven, es ser alguien un poco... como por ejemplo tienes 10 puntos, ahora ya tienes 11”*.

Por su parte, otras dos estudiantes enfatizan:

“Ser estudiante es muy importante porque hay personas que no pueden estar como yo estoy, en una secundaria, tener todos tus cuadernos, tener todo completo, tener buenas calificaciones y que tus papás te apoyen ¿no? Implica (mm... silencio) no sé, tengo que estudiar y aprovechar que los maestros me dan la oportunidad de aprender lo que ellos me quieran enseñar”. (XAH-F7-121211-004)

“Para mi ser estudiante significa mucho, porque así puedo ser una persona mejor en la vida. Tengo que estudiar, echarle ganas, convivir con otras personas, con mis amigos, mis maestros”. (LGM-F4-121212-003)

Al igual que en caso anterior podríamos pensar que las estudiantes consideran muy valiosa la oportunidad de estar en la escuela, sólo que una de ellas resalta la importancia del apoyo que pueden ofrecer tanto los padres como los profesores para su aprendizaje al mencionar *“y que tus papás te apoyen”* y *“aprovechar que los maestros me dan la oportunidad de aprender lo que ellos me quieran enseñar”*. En esta última frase acentúa la importancia del compromiso que los docentes deben asumir y la expectativa que de ellos tiene ya que de eso dependerá su aprendizaje.

Al parecer para las adolescentes estudiar adquiere un papel relevante en su vida, la segunda menciona *“significa mucho, porque así puedo ser una persona mejor en la vida”* pero también señala que al ser estudiante le permite socializar e interactuar con otros *“Tengo que estudiar, echarle ganas, convivir con otras personas, con mis amigos, mis*

maestros”, pareciera que se ubica en un estatus de igualdad y de confianza con los profesores.

Como se puede observar en los tres casos hacen mención de la importancia que les representa ser estudiantes, reconociendo que no cualquiera puede estar en ese lugar y con un sentido de aprovechamiento de dicha oportunidad.

2.2.2 Subordinación al profe

En este rubro de significaciones se conformó un grupo de cinco estudiantes que de acuerdo con sus respuestas se ubican en una condición inferior a los profesores y así lo relata un alumno:

“Ser estudiante pues, en la escuela es, obedecer al profesor, poner atención, dar todo de ti, no irte de pinta, no hacer otras cosas porque vienes a la escuela y vienes a aprender y se supone que en la escuela te están formando no te están des-formando”. (DAAT-F2-121211-003)

Al parecer el estudiante se asume en una condición dentro del contexto escolar de subordinación e impregnada de aspectos disciplinarios que lo colocan en un marco de deberes y obligaciones, específicamente cuando enfatiza *“Ser estudiante pues, en la escuela es (acentúa la voz), obedecer al profesor, poner atención, dar todo de ti, no irte de pinta, no hacer otras cosas porque vienes a la escuela”*. En este sentido, da la impresión de que la escuela robotiza a los estudiantes en tanto las acciones permitidas están perfectamente establecidas y no se puede hacer nada distinto a lo establecido; podemos pensar desde la perspectiva de este comentario que lo único importante fuera formarse perdiendo de vista las otras esferas de la persona que nos hacen humanos, tales como lo social, lo biológico y lo afectivo-emocional. Asimismo destaca la presunta función de la escuela que pareciera que ella misma cuestiona o pone en duda al señalar *“vienes a aprender y se supone (hace un énfasis de voz) que en la escuela te están formando no te están des-formando”*.

La anterior situación es reiterativa en los siguientes discursos cuando otros cuatro alumnos mencionan:

“Ser estudiante es una persona que viene a hacer los trabajos que les encargan los profesores, trabajos, ejercicios. Implica hacer tareas, hacerle caso a los profesores, hacer los trabajos”. (JDMH-M4-121213-002)

“Ser estudiante es estudiar con los profesores, implica trabajar y poner atención al profesor, obedecer al profesor y estar estudiando”. (JAML-M2-121212-001)

“Para mí ser estudiantes es ser alumno, implica estudiar hacer mi tarea, respetar a los maestros, no saltarme las clases”. (CMRC-M1-121213-003)

“Ser estudiante implica poner atención, tengo que estudiar, respetar a mis maestros, a mis compañeros, que me respeten ellos a mí. Tener buenas calificaciones”. (JRMH-F3-121211-002)

En estos cuatro relatos se observa que la condición de estudiante no se centra en el aprendizaje sino en aspectos asociados con obligaciones y con una situación que los pone en desventaja ante los profesores, en tanto señalan *“hacerle caso a los profesores”, “hacer los trabajos que les encargan los profesores”, “obedecer al profesor”* o *“hacer mi tarea, respetar a los maestros”*. Lo anterior nos hace pensar que los alumnos no tienen participación activa en la toma de decisiones, únicamente su quehacer se traduce en el seguimiento de órdenes e instrucciones de los profesores, independientemente de que éstas puedan o no ser arbitrarias; se observa una relación de subordinación de parte de los estudiantes que los ubica más como objetos de trabajo de los profesores que como sujetos de aprendizaje significativo.

Únicamente en el cuarto caso hace referencia a un derecho cuando dice *“que me respeten ellos a mí”*. En este sentido, podríamos especular que para los entrevistados, desde la construcción de su significado, ser estudiante representa una condición de sometimiento que implica una gran cantidad de obligaciones pero muy pocos derechos.

2.2.3 Aprender y actuar en consecuencia

En este grupo de respuestas encontramos dos testimonios de los adolescentes que conciben su condición de estudiantes en términos del desempeño y el compromiso que ellos mismos asumen. De esta forma, una estudiante menciona:

“Ser estudiante es ser una persona importante, una persona a la que le dan apoyo, una persona a la que le enseñan y no me privan de conocimientos. Implica tener mucha responsabilidad en entregar mis trabajos, tener una buena conducta, aprovechar lo que me están dando porque es un beneficio para mí”. (VACG-F6-121213-001)

Para esta alumna el hecho de ser estudiante simboliza ocupar un lugar trascendente en tanto se centra en su propio desempeño como un compromiso cuando menciona *“Implica tener mucha responsabilidad en entregar mis trabajos, tener una buena conducta, aprovechar lo que me están dando porque es un beneficio para mí”*, también identifica la utilidad que esta condición de estudiante le reporta por sí misma. Al respecto podemos suponer que hay una genuina motivación intrínseca de la estudiante, así como claridad respecto al rol que juega como estudiante y la implicación que esto tiene.

Otra estudiante apunta:

“Ser estudiante significa pues, sería como un puesto en el que si también vienes a estudiar también sería venir a aprender, a traer, para que puedas aprender y poner atención porque de qué sirve que vengas a la escuela si otro niño quiera ocupar ese lugar y tú no lo aprovechas y para mi ser alumno es como una persona que estudia, trabaja, entiende comprende, lo que no comprende le pregunta a sus maestros”. (SVML-F5-121212-005)

Al parecer el ser estudiante tiene un significado en cuanto a su desempeño como tal, se evidencia una toma de conciencia y se implica en el proceso en tanto que menciona *“para mi ser alumno es como una persona que estudia, trabaja, entiende comprende, lo que no comprende le pregunta a sus maestros”*.

2.2.4 Soy mi escuela

En este último rubro se ubica una sola alumna pero no por ello es menos importante pues a pesar de haber sido la única que menciona la pertenencia a un grupo, esto lo consideramos un aspecto de suma importancia. La estudiante relata:

“Ser estudiante es formar parte de la escuela, de la sociedad y venir a aprender e implica estudiar, aplicar los conocimientos y desarrollar mi intelecto”. (ASTR-F1-121212-002)

Al parecer la condición de estudiante le da un sentido de identidad y pertenencia a un grupo social, en este caso representado por la escuela, en tanto menciona “*Ser estudiante es formar parte de la escuela, de la sociedad*”. En este sentido, podríamos suponer que para la alumna ser estudiante va más allá de las paredes de la institución escolar adquiriendo una connotación social, en tanto le da un posicionamiento ante la vida y el mundo, con ciertas características en las que se reconoce como estudiante cuando dice “*implica estudiar, aplicar los conocimientos y desarrollar mi intelecto*”. De acuerdo con Krauskopf (1994) la construcción de la identidad se favorece cuando los esfuerzos por lograr la incorporación social van acompañados del reconocimiento positivo de la sociedad, en este sentido, la institución escolar representa un espacio de reconocimiento social al cual esta alumna se ha adherido.

A propósito de este último relato y la adjudicación de un sentido de identidad de la alumna, recordemos que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante estilos de vida distintivos y heterogéneos. El proceso de construcción de estas identidades se da por medio de la agrupación y la identificación con objetos, creencias, consumos culturales, etc. Al respecto Valenzuela (1997) ha sostenido que lo juvenil puede entenderse como: un concepto relacional, históricamente construido, situacional y representado pues sobre lo juvenil se dan procesos de disputa y negociación entre las heterorepresentaciones y las autopercepciones de los mismos jóvenes.

Al respecto, podemos decir que como se trata de un concepto social e históricamente construido, lo juvenil es cambiante; se produce en lo cotidiano, se construye en la interacción, en las relaciones de poder y es transitorio.

En este sentido, podemos asumir que la percepción y los significados que en esta investigación expresan los adolescentes podrán ser distintos en investigaciones próximas en tanto son cambiantes y en su construcción influyen diversos factores socio-históricos; sin embargo, en este momento nos permite comprender la realidad que están viviendo.

En síntesis, como se mencionó anteriormente, de acuerdo con los relatos que vierten los entrevistados podemos identificar dos tendencias respecto al sentido y significado que

tiene la escuela secundaria para los estudiantes adolescentes; por un lado, la función formativa y, por el otro, la función propedéutica.

Con respecto a lo que les significa ser estudiantes, los sentidos y apropiaciones de los entrevistados develaron mayores diferencias ya que se pudieron identificar cuatro posturas: sentirse en una situación de privilegio, percibirse en condición de subordinación ante los profesores, centrarse en el desempeño escolar y tener un sentido de identidad y pertenencia.

En este momento cabe preguntarnos ¿por qué es relevante investigar al respecto? ¿qué relación guardan estas significaciones con la forma como interactúan con los profesores? Consideramos que es importante indagar y partir de estas significaciones ya que éstas conforman los marcos simbólicos que los sujetos asumen y los constituyen, estructurando diversos comportamientos y formas cómo habrán de relacionarse en el contexto escolar. Al respecto, en el siguiente apartado se presentan estos marcos simbólicos que los estudiantes revelan referentes a la cultura escolar que se plasman en la cotidianidad de la escuela a través de las prácticas de los actores.

CAPÍTULO 3

La vivencia escolar: ¿otra vez lo mismo?

3. La vivencia escolar: ¿otra vez lo mismo?

El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.

Herbert Spencer

El presente capítulo aborda el análisis e interpretación de la percepción de los estudiantes de secundaria respecto la categoría teórica denominada *Cultura escolar* referida a la vivencia escolar, en la cual se refleja una determinada cultura. Para ello, al igual que en el capítulo precedente iniciamos con un breve preámbulo sobre algunos planteamientos teórico conceptuales que introducen al tema. Posteriormente, se organiza en de acuerdo con las categorías empírico-analíticas en cuatro rubros: rutinas escolares y ordenamientos didácticos, percepción de los estudiantes por los profesores, clima escolar y ordenamientos disciplinarios.

Antes de iniciar es importante partir de un concepto de cultura que consideramos pertinente a este trabajo, para ello retomamos el elaborado por Geertz (1987) en el que menciona “la cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones; denota una norma de significados transmitidos históricamente, personificados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a ésta”. Al respecto, aquí intentamos dilucidar los significados que portan los alumnos con respecto a las prácticas escolares en función de las cuales se traducen sus acciones como estudiantes, en este sentido, nos abocaremos aspectos de la cultura escolar, tales como las rutinas, prácticas didácticas, disciplinarias, sociales y morales.

La cultura escolar se materializa en el conjunto de prácticas que se realizan en la escuela y en ellas se hacen evidentes concepciones, significados, patrones de conducta, normas de comportamiento de cada uno de los actores que forman parte de la institución. De acuerdo con Arribas y Torregro (2007) la cultura escolar es uno de los elementos más significativos en el desarrollo de un proyecto de mejora y ésta se refiere a las creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella de manera inconsciente

o semiconsciente. Son los modos compartidos de pensar, sentir y percibir en la organización.

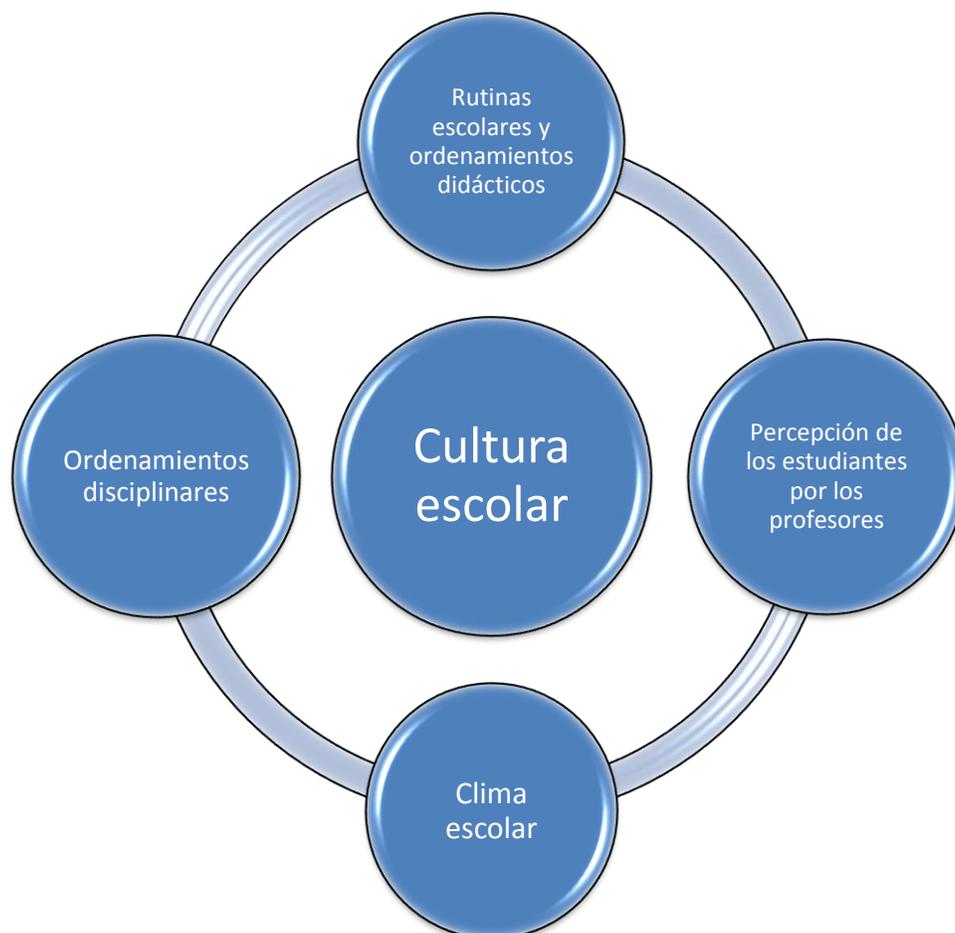
El espacio simbólico en el cual los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en la escuela es la clase, en ella se construyen significados no sólo de índole académico o cognitivos sino también de carácter socio-afectivo. La clase es el lugar en donde se ponen en juego múltiples estrategias de los sujetos, donde se construyen relaciones diversas, donde la experiencia escolar adquiere sentido en direcciones a veces muy distintas a la planeación institucional, donde los saberes de los sujetos se concentran en acciones, donde se negocia, se resiste, se adapta y, en donde, por todas estas razones se aprende algo, aunque no necesariamente este aprendizaje se refiera sólo a los contenidos del programa escolar ni sea competencia exclusiva de los estudiantes. La experiencia, prioridades y concepciones del maestro son fundamentales en la organización de lo que ahí se hace, pero también está la contraparte, los alumnos, sus expectativas, exigencias e intereses. La clase es, por todo ello, un contexto social dinámico simbólico particular dentro de la escuela. A través de la vivencia en la escuela, los sujetos construyen, asimilan y comparten la cultura escolar. Entre las redes de significados que componen la cultura de la escuela secundaria, destacan aquellos dirigidos a los alumnos: las normas, la disciplina y el control de la conducta son indispensables en tanto se fundan en una concepción de adolescencia que es sinónimo de irresponsabilidad.

Los relatos expresados por los estudiantes en las entrevistas nos permiten desentrañar las redes de significados que componen parte de la cultura de la escuela secundaria, destacan aquellos dirigidos a los alumnos: la clase, las normas, la disciplina y el control de la conducta. En este sentido, nos referiremos a lo que Giménez (2005) llama cultura interiorizada o subjetivada¹³, producto de la cultura experiencial a través de la cual los alumnos configuran significados y comportamientos de forma peculiar, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante intercambios con el medio familiar y social.

Como se señaló al inicio del capítulo la categoría teórica que se presenta es la de Cultura escolar, en la cual se pudieron identificar cuatro categorías empírico-analíticas: rutinas

¹³ De acuerdo con Giménez (2005) la cultura interiorizada o subjetivada ha sido menos estudiada en México que la cultura objetivada, por las dificultades teóricas y metodológicas que indudablemente entraña. Cabe mencionar que el objeto de estudio de la presente investigación se incluye en esta segunda acepción, cultura interiorizada o subjetivada.

escolares y ordenamientos didácticos, percepción de los estudiantes por los profesores, clima escolar¹⁴ y ordenamientos disciplinarios, mismas que se representan en el siguiente esquema.



Esquema 13. Categorías de análisis

De acuerdo con los testimonios de los estudiantes se aglutinaron grupos de respuestas que hacen referencia a los sub-apartados, cuyos títulos evidencia la voz del estudiante; en ellos podemos identificar prácticas rutinarias, lo que los estudiantes perciben ser para los profesores, el clima escolar que prevalece, así como los tipos de disciplina y sanciones que se realizan en la escuela y la opinión que tienen los adolescentes respecto al conjunto de prácticas que suceden en la institución escolar.

¹⁴ Se entiende por clima escolar a la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación o rechazo, interesando para este trabajo particularmente las relaciones entre alumnos y maestros. Se parte del supuesto de que un buen clima escolar facilita la convivencia e incide en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

3.1 ¡Qué aburrido!

Cuando preguntamos a los estudiantes qué es para ellos un día común en la escuela o cómo vive la escuela secundaria, pudimos identificar que la vida en la escuela está permeada de una serie de rutinas, incluidos los ordenamientos didácticos llevados a cabo por los profesores. Al respecto podemos pensar que algunos de los resultados que nos dieron tienen que ver con sus prácticas, con cómo vive lo cotidiano y cómo viven sus rutinas.

Entre las respuestas, encontramos los siguientes testimonios:

“Un día común mm... primero llego a la escuela, las primeras horas se me hacen muy rápidas (...) Después del receso las horas se me hacen muy lentas porque ya jugaste, tu energía está ya muy baja y no puedes hacer casi nada porque ya estás así como muy cansado ya ni les pones atención a las clases porque dices ¡ay qué aburrido!, piensas que te vas a dormir o te la pasas platicando con las de al lado. Las clases son aburridas no las hacen muy divertidas, a mí me gustaría que las hicieran divertidas, por ejemplo, hoy vamos a tomar la clase afuera pero todos deben estar juntos, cosas así no todo el tiempo en el salón porque te cansas de estar en el salón, no puedes salir a veces si te cansas, te aburres. Que las clases las hicieran más didácticas. Sé que no estamos en el kínder pero tampoco es para que nos tengan ahí todo el día encerrada en el salón. (...) a veces sí es por los maestros porque hacen las clases ¡muuuuy aburridaaaas!, toda la clase están dictando o no ponen actividades creativas cosas así (...) dicen abres tu libro y copias no sé qué o haces un resumen pero el resumen lo quiero bien detallado y tú dices ¿qué? ¿por qué no lo puede hacer más divertido?, hay compañeros que si están ahí todo el tiempo dibujando, haciendo sus grafitis y después otros así estudiando, otros medio estudiando o medio dibujando y el maestro a veces ni cuenta se da y piensa que él ya dio la clase y piensa que la dio bien y fue divertida pero pues ¡NO!, a veces ellos no se dan cuenta de lo que pasa”. (XAH-F7-121211-004)

En el relato anterior se puede observar que la estudiante está fastidiada, aburrida y hasta contrariada por la situación que vive cotidianamente, expresa su disgusto porque las clases siempre sean de la misma manera provocando tedio y aburrimiento, cuando menciona “*porque hacen las clases ¡muuuuy aburridaaaas!, toda la clase están dictando o*

no ponen actividades creativas cosas así (...), dicen abres tu libro y copias no sé qué o haces un resumen pero el resumen lo quiero bien detallado y tú dices ¿qué? ¿por qué no lo puede hacer más divertido?” En el relato la alumna también manifiesta su deseo de que las clases fueran divertidas, particularmente por el hecho de que deben pasar siete horas aproximadamente en el salón de clase, sin poderse mover y sentados *“a mí me gustaría que las hicieran divertidas”* y *“Sé que no estamos en el kínder pero tampoco es para que nos tengan ahí todo el día encerrada en el salón.”*

En este sentido podríamos pensar que las apropiaciones que tiene la alumna con respecto a los procesos didácticos del maestro, tales como el dictado, la copia, los resúmenes, son situaciones que para la alumna no reflejan una dirección ni preparación didáctica de la clase, lo cual le da elementos para decir que la clase no es divertida sino todo lo contrario: muy aburrida. Asimismo, hay una falta de interés del profesor por dar una buena clase, al igual que con el trabajo didáctico, la alumna expresa respecto a la conformación que el docente hace para su clase, un elemento más de la rutina, la monotonía, lo cual lo percibe como algo no satisfactorio y desmotivador para el aprendizaje, pues al parecer ello no contribuye a favorecer el deseo por aprender ni facilita los procesos de aprendizaje. La rutina como ordenamiento de la monotonía del trabajo cotidiano del docente nos hace pensar que es parte de la estructuración didáctica del maestro.

Además de enfatizar el uso rutinario del dictado, copiado de páginas de libros, resúmenes, actividades que no contribuyen al desarrollo ni al aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, lo más interesante es cuando señala *“hay compañeros que si están ahí todo el tiempo dibujando, haciendo sus grafitis y después otros así estudiando, otros medio estudiando o medio dibujando y el maestro a veces ni cuenta se da y piensa que él ya dio la clase y piensa que la dio bien y fue divertida pero pues ¡NO!, a veces ellos no se dan cuenta de lo que pasa”*. Al respecto podemos decir que las formas de representación que el docente tiene sobre su trabajo en el salón de clases no coincide con los intereses de la alumna y es preocupante que el profesor no se percate de la monotonía y fastidio que sus prácticas generan en los alumnos.

Otras dos estudiantes mencionan:

“Un día común en la escuela es normal, se me hace muy tranquilo, muy aburrido. Llego me voy a formar para meterme al salón, saco mis cuadernos depende cual materia me toque. (...) Una clase te enseña cosas, cuando entra el profesor nos paramos todos para saludarlo, ya después nos dice que saquemos el cuaderno y el

libro y ya me pone a hacer un trabajo y nosotros lo hacemos y se acaba la clase”.
(LGM-F4-121212-003)

En relato anterior se evidencian las actividades rutinarias, muchas de ellas centradas en el comportamiento ‘adecuado’ como podría ser *“Llego me voy a formar”, “cuando entra el profesor nos paramos todos para saludarlo”,* la alumna hace una síntesis en cinco renglones de lo que le representa estar en la escuela. En este sentido, la cultura en tanto ordenamiento rutinario nos hace pensar que hay un énfasis en el factor de hábitos y disciplina en la escuela, sin embargo en el proceso de apropiación de los significados se observa a través de *“saquemos el cuaderno y el libro y ya me pone a hacer un trabajo y nosotros lo hacemos y se acaba la clase”* no es condición de un aprendizaje significativo. Al parecer lo que sí se percibe como significativo es seguir una serie de procedimientos establecidos por la propia institución, lo relevante son las cuestiones institucionales disciplinarias. En contraparte lo que debiera dar sentido a la escuela asociado al aprendizaje queda velado, inerte, es decir, que el alumno construya sus ordenamientos simbólicos con respecto a los campos contenidos en el currículo.

En el siguiente relato sucede una situación similar cuando la alumna declara:

“En un día común abren la escuela, entras, vienes caminando hasta que tocan a las 2, saludas a tus amigos, estás con ellos, cuando tocan, te formas, esperas a que llegue tu maestro y ya te vas a tu salón, empiezan tus clases, si no acabaste trabajos pues ya te los revisan, te ponen actividades, lo tienes que acabar en el tiempo que te dicen, si no se te van juntando y así pasa con todas las clases.”
(DAAT-F2-121211-003)

Esta alumna, al igual que la anterior resume y reduce un día a los procedimientos formales de la institución escolar *“abren la escuela, entras vienes caminando hasta que tocan a las 2, saludas a tus amigos, estás con ellos, cuando tocan, te formas, esperas a que llegue tu maestro y ya te vas a tu salón”* pero el comentario que refrenda la idea de monotonía y rutina es cuando dice *“así pasa con todas las clases”*, es decir, la percepción que tiene esta alumna es que no hay nada que haga diferente cada clase, en este , es una rutina en tanto que el tiempo, la conducta y el ordenamiento de las formas en el patio y en el salón de clases son constantes y repetitivas.

En la misma línea en la que aparecen los comentarios anteriores, otro estudiante menciona:

“Un día común vendría siendo hacer los trabajos, echar un ratito de relajo y la tarea que nos encargaron y ya. El profesor entra, nos dice buenas tardes, nosotros nos paramos decimos buenas tardes, nos deja un ejercicio, nosotros lo terminamos, nos deja otro ejercicio, lo terminamos y así hasta que se termina la hora. Los alumnos comúnmente son muy latosos, se ponen a jugar, escuchar música, salirse del salón; yo diría que no les importa la escuela porque uno va al salón a estudiar no a jugar, escuchar música o aventarse papeles pero lo hacemos porque luego me aburren las clases y para no aburrirme me pongo a jugar con ellos. Las clases aburridas vendrían siendo que un profesor llegue ponga un trabajo, diga cállense y se quedan callados, cuando están haciendo su trabajo, todos callados viéndose unos a los otros. Esto me parece bien, aunque sean aburridas. (JDMH-M4-121213-002)

Es muy interesante como el estudiante atribuye los comportamientos inadecuados o de indisciplina al hecho de que las clases sean aburridas cuando menciona *“uno va al salón a estudiar no a jugar, escuchar música o aventarse papeles pero lo hacemos porque luego me aburren las clases y para no aburrirme me pongo a jugar con ellos”*; esto nos hace pensar que para el alumno su rol de estudiante representa la tarea de estudiar pero los factores contextuales y el ambiente en el aula lo lleva a tergiversar sus acciones. Asimismo, la descripción denota una interacción de los profesores con sus alumnos a nivel de formalidad, de dar instrucciones y órdenes, lo cual nos hace suponer que el aspecto socio-afectivo no es considerado como un factor importante, devaluándose así su cuantía para el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando el alumno menciona *“Esto me parece bien, aunque sean aburridas”* nos hace pensar que su representación de lo que es una clase consiste en que el profesor diga lo que hay que hacer, realizar trabajos mecánicos y obedecer, producto de su vivencia en la escuela; ello nos lleva a pensar que no conoce o no concibe una realidad distinta por lo que debe conformarse con lo que está viviendo y al respecto podríamos sospechar que esto ha sido recurrente en su trayecto y en su historia de vida escolar, por lo que pareciera no ser exclusivo de la escuela secundaria.

A continuación se presentan cuatro relatos que expresan nuevamente las prácticas rutinarias de que son objeto los alumnos. Al respecto estos alumnos mencionan:

“Un día común, yo me vengo a la una, estoy aquí un rato hasta que abren la puerta, luego estoy con mis amigos hasta que venga el profesor, después nos ponemos a trabajar en clase hasta que nos toca el recreo, nos ponemos a jugar, a comer y después otra vez a estudiar. En la clase el profesor pone los trabajos en el pizarrón, lee en el libro, hacemos alguna actividad y los que acaban primero se ponen a platicar y cuando acaban todos, pone otro trabajo y ya. Hay algunas clases que son más difíciles y terminas tarde el trabajo, esas clases son casi de puro resumen y estar escribiendo.” (JAML-M2-121212-001)

Para este alumno las clases que ofrecen dificultad están en el tiempo que se invierte en la elaboración de resúmenes, ya que ello hace que sea más tardada la realización del trabajo. En este relato se observa una constante en el ordenamiento didáctico del docente basado en actividades mecánicas y de escasa productividad para el aprendizaje.

En la siguiente narración se destacan y se insiste en los ordenamientos institucionales disciplinarios, cuando la alumna nos dice:

“Un día común, entro a la escuela y todavía tardan un rato en tocar, platico con mis amigos, tocan y me formo, nos dan el pase a los salones por grupo, nos subimos, espero a que llegue el maestro, empiezan las clases, cada 50 minutos dan cambio de clase y cada 50 minutos esperamos a que entre el maestro y depende de las actividades que nos dé es lo que hago (...) En una clase primero que nada nos saludamos, nos ponemos de pie para saludar al maestro y decir buenas tardes, nos sentamos y sacamos el cuaderno, nos dan un apunte y depende ese apunte nos dan una explicación para que entendamos, nos dan ejercicios y así.” (VACG-F6-121213-001)

Desde que la estudiante menciona las acciones al ingreso a la escuela hasta el salón de clases dan cuenta de una serie de rutinas tanto en el patio como en el aula y cuando dice *“En una clase primero que nada nos saludamos, nos ponemos de pie para saludar al maestro y decir buenas tardes, (...) y así”*, esta última expresión “y así” nos hace pensar que hay una secuencialidad y continuidad de que lo que sigue se realiza de la misma manera antes descrita.

Otro relato señala:

“Un día común, primero vengo con mis útiles, llegó, espero a que toquen, cuando entro me vengo directo al patio, del patio hasta que tocan me voy a formar, ya después espero a que digan avance 1º. A, nos subimos con calma al salón, ya en el salón depende la materia que nos toque sacamos el cuaderno, la libreta, bueno el material que hayan pedido, sacas todo lo que corresponde a esa materia, todo lo que vayas a utilizar y de ahí empiezas a hacer todas la anotaciones o lo que te vayan dictando, después tocan, sale esa maestra, entra otra, de ahí guardas todo el material de la anterior maestra y sacas el material preparado para la otra (...) Después que acabe esa tocan, entra la otra y vuelve a ser lo mismo y vuelven a tocar, entra la otra y tocan”. (SVML-F5-121212-005)

Nuevamente se observa la rutinización de actividades en tanto señala *“después tocan, sale esa maestra, entra otra, de ahí guardas todo el material de la anterior maestra y sacas el material preparado para la otra (...) Después que acabe esa, tocan, entra la otra y vuelve a ser lo mismo y vuelven a tocar, entra la otra y tocan”*, esta descripción que hace la estudiante tiene un sentir en tanto que la percepción implica para ella una mecanización de actividades que se realizan en la escuela.

En otro relato:

“pues nada más al principio trabajamos y después, dice ¡ay estoy cansado! Y el maestro se ponía a platicar con todos... unos por aquí otros por allá, o que puros resúmenes y dice el que me acabe del primer bloque del libro al segundo bloque ya sacó nueve y con el examen diez. No era tan gran ciencia. (JAPG-M3-121213-004)

En este relato el estudiante deja ver que acreditar las asignaturas no tiene mayor dificultad en tanto se cumpla con los resúmenes, cuando menciona *“que puros resúmenes, el que me acabe del primer bloque del libro al segundo bloque ya sacó nueve y con el examen diez, no era tan gran ciencia”*; esto nos permite pensar que el significado del estudiante respecto a la evaluación es algo que no representa mayor problema y de fácil solución.

Asimismo, señala *“pues nada más al principio trabajamos y después, dice ¡ay estoy cansado! el maestro se ponía a platicar con todos... unos por aquí otros por allá”*. Con ello podemos pensar que a partir del comportamiento que muestra el profesor el alumno significa el trabajo docente, en este sentido, podemos conjeturar que el compromiso y el sentido de responsabilidad se transmiten en un sentido opuesto a lo deseable, pues al

parecer es el mismo maestro quien busca no trabajar porque está cansado y recurre a los resúmenes para mantener entretenidos a los alumnos, despreocupándose así de tener que impartir la clase.

Por último, se incluyen dos comentarios de los estudiantes que resultan particularmente interesantes. Uno de ellos menciona:

“Un día común, no tengo normales porque todos son diferentes pero sería: llego, me formo, espero a que mi maestro entre y si no llega platico y en el receso voy a comprar algo, platicar, jugar un rato, subirme al salón cuando toquen y seguir esperando al maestro y ya cuando es la salida me marcho. En las clase poner atención, participar, entregar los trabajos que nos dejan y ya. Una clase son sillas, alumnos en las sillas, un pizarrón, plumones para que escriba el maestro, el maestro, sus apuntes del maestro, nuestras libretas, el salón. El maestro da la clase, poner atención.” (ASTR-F1-121212-002)

Además de hacer alusión a las rutinas de la escuela, llama la atención el significado que tiene de una clase cuando señala *“Una clase son sillas, alumnos en las sillas, un pizarrón, plumones para que escriba el maestro, el maestro, sus apuntes del maestro, nuestras libretas, salón”*, pareciera que la estudiante estuviera describiendo un cuadro o una pintura en la que existen objetos inertes, sin movimiento; al respecto podríamos pensar que la estudiante ha construido un significado estático de lo que es una clase, definida ésta más por lo objetos que por los sujetos, en donde ella considera ser percibida por el profesor como un objeto; es decir, un sentido sin sentido de lo que es una clase, una vivencia que refleja deshumanización por la escasa interacción entre los sujetos o quizá el deterioro de las relaciones entre docentes y alumnos.

El siguiente estudiante menciona:

“En las clases algunas veces no ponen atención pero otras veces sí. Primero ya se va el maestro y después en lo que viene el otro ya se paran y platican un rato, viene el maestro y todos ya se van a sentar. (...) La de español casi siempre nos dicta, la de geografía igual. Hay una clase que es diferente, la de laboratorio que ocupamos bata, lo diferente sería eso. Hay de profesores a profesores, hay unos que gritan, hay otros que nada más se la pasan en su celular y nada más te ponen a copiar cosas a lo tonto y así depende del profesor, cómo sea.” (CMRC-M1-121213-003)

El relato evidencia una constante: la rutina, ello se hace patente cuando dice *“La de español casi siempre nos dicta, la de geografía igual. Hay una clase que es diferente, la de laboratorio que ocupamos bata, lo diferente sería eso”*. La práctica del dictado sigue apareciendo como un ordenamiento didáctico de los profesores y que como ya hemos mencionado no contribuye al logro de aprendizajes significativos. Es extraño que la única diferencia que ubica al estudiante reside en el uso de una bata, de un objeto. Al parecer no hay nada que le haga sentir al alumno que algo sea diferente pues a pesar que sólo enlista a dos profesoras, el relato refleja una sensación de que todo es igual, nada cambia.

Cuando menciona *“Hay de profesores a profesores, hay unos que gritan, hay otros que nada más se la pasan en su celular y nada más te ponen a copiar cosas a lo tonto y así depende del profesor, cómo sea”* pareciera que va a distinguir entre los buenos y malos profesores pero su comentario se queda en evocar acciones negativas de los docentes y en presentar cierto grado de malestar con respecto a ellos cuando dice *“a lo tonto”*.

En este momento cabe preguntarnos ¿cuál es el sentido de la rutina? ¿por qué los profesores recurren reiteradamente a ordenamientos rutinarios? Responder a estas interrogantes resulta difícil ya que tendríamos que acudir a la fuente directa, los profesores, situación que no fue objeto de esta investigación; sin embargo, podemos hacer algunas interpretaciones al respecto ya que no podemos perder de vista que dichas rutinas coadyuvan a construir representaciones y significados tanto en los alumnos como en los docentes de tal forma que los jóvenes adolescentes ‘aprenden’ a sobrevivir en la monotonía y los profesores ‘facilitan’ su quehacer mediante la experiencia repetitiva de acciones, sin que ello lleve a ninguno de los dos actores a crecer y a una práctica reflexiva.

En este sentido, pueden ser múltiples las razones por las cuales los profesores recurren a este tipo de prácticas rutinarias, entre ellas es posible que los profesores acudan a estas prácticas por considerar que es una adecuada manera de aprender, porque consideran que es una forma de mantener el orden en el aula, porque desconocen otras formas de trabajo didáctico, por inseguridad, quizá porque es más cómodo su quehacer docente de esta manera, evitándose esforzarse por innovar o diseñar situaciones de aprendizaje versátiles y diferenciales a cada aprendizaje, o peor aún, porque no les interesa ni les gusta su trabajo. Lo cierto es que esto podría ser objeto de otra investigación.

En síntesis, podemos decir que de los 12 estudiantes entrevistados, 11 dieron respuestas que hacen referencia a prácticas monótonas y rutinarias, enraizadas en las normas y disciplina institucional, así como en los ordenamientos y procedimientos didácticos de los profesores.

Desde esta perspectiva podríamos pensar que de una u otra manera, al final no se logra la intencionalidad educativa para la cual se supone es concebida la escuela. Sin embargo, ciertamente los profesores se quejan frecuentemente de la falta de interés de los adolescentes en las clases pero cabe preguntarnos ¿hasta qué punto ello es consecuencia de sus propias prácticas? pues a decir de varios alumnos entrevistados, son las rutinas y el tedio lo que genera esa falta de interés, lo cual podría estar propiciando un círculo vicioso en el comportamiento de ambos actores.

Por otro lado, ya hemos señalado que los ordenamientos didácticos basados en el dictado, los resúmenes, las copias de textos, son poco efectivas para promover la motivación y el aprendizaje significativo, aunado al hecho de que los aspectos socio-afectivos no emergen en los relatos, podemos presumir que los profesores no cuentan con las competencias docentes socio-afectivas y que, por consiguiente, en la escuela se ha olvidado el valor fundamental que representan para los procesos de desarrollo y aprendizaje.

De acuerdo con los relatos respecto a lo que significa la escuela para los estudiantes de secundaria recuperamos a Sandoval (2000), quien menciona que en la escuela secundaria se espera que los estudiantes asimilen una gran cantidad de información de cada una de las materias que raras veces se relacionan entre sí. En la transmisión de conocimientos se generan lógicas distintas entre los alumnos y los docentes; en los primeros existe una escisión entre lo que la escuela les proporciona y sus requerimientos e intereses; por lo tanto, cumplen de manera formal en la escuela sin vincular el conocimiento con la utilidad para su vida cotidiana. Los maestros anclados en su conocimiento especializado intentan transmitirlo a sujetos que, por situaciones obvias de su formación no pueden ser especialistas de cada área de conocimiento. Lo anterior puede ser parte de la explicación por lo que para los estudiantes es aburrida la escuela, en tanto las prácticas están centradas en la transmisión de conocimientos de manera escindida y poco vinculada con su realidad.

Gestionar el aula para que todos los alumnos aprendan exige flexibilidad didáctica, variedad y dinamismo en oposición al aburrimiento. Y exige también sensibilidad hacia los que tienen más problemas y compromiso profesional con la educación de todos sus alumnos sin excepción. Para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria al conjunto de su alumnado deberán diseñar actividades con diferente grado de dificultad en las que pueden trabajar distintos alumnos, ofrecer una ayuda específica a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje; facilitar la colaboración o tutorías de unos alumnos a otros; ajustar la evaluación a las necesidades psicológicas y educativas de sus alumnos.

3.2 *Cómo me ven desde el escritorio*

Un punto relevante fue indagar sobre la percepción de los estudiantes con respecto a lo que ellos piensan que significan para sus profesores; las respuestas vertidas por los entrevistados se agruparon en tres tipos: los que piensan que los alumnos son un padecimiento, los que creen que los alumnos son simplemente alumnos y los que especulan que los alumnos son personas en un sentido amplio.

En el primer grupo de respuestas tenemos los siguientes relatos:

“Para unos profesores los estudiante son un dolor de cabeza porque les ocasionas problemas y para otros nos consideran también sus amigos porque en cierto modo también él nos cuenta un poco de su vida y nos tiene esa confianza, luego hay unos que tienen problemas y nos dice no pues esto pasó y pues nosotros nos sentimos bien porque decimos confía en mí ¿no?” (DAAT-F2-121211-003)

“Los estudiantes vienen siendo como..., yo represento como un latoso, les doy mucha lata a los profesores, hay buenos y malos alumnos.” (JDMH-M4-121213-002)

Estos dos estudiantes se ven reflejados en sus profesores como *“un dolor de cabeza porque les ocasionas problemas”* o *“como un latoso”*, al parecer ellos consideran ser un padecimiento, un sufrimiento o un tormento para los profesores, con el comentario anterior podemos suponer que son palabras que han escuchado o calificativos que los profesores les han dicho en algún momento. Al respecto, señala Sandoval (2000) el discurso de la adolescencia permite a los profesores justificar con él la falta de interés de

los alumnos y describen la condición de adolescente representada en la escuela a través de rasgos como la irresponsabilidad, la falta de interés en el estudio, la apatía, la tendencia a violar las normas y el sentido gregario; sin embargo, de acuerdo con lo que hemos venido analizando podemos pensar que muchos de estos rasgos pueden estar siendo ocasionados por las propias prácticas que se realizan en la escuela y por la cultura escolar que priva en ella. En este sentido, cabe preguntarnos ¿realmente los adolescentes son irresponsables, apáticos, rebeldes y con pocos deseos de estudiar? Para contestar en primer término tendríamos que decir que no podemos generalizar porque las características que tienen los jóvenes varían de acuerdo con las sociedades, las culturas, las etnias, las clases sociales y el género y en segundo término y de lo anterior podemos inferir que los contextos en los que se desenvuelve el joven pueden determinar o explicar en mucho sus comportamientos.

Según Sandoval (2000) en contradicción con lo que piensan muchos maestros, los estudiantes afirman que no les gusta estar en clase sin “hacer nada”, califican el trabajo de sus maestros: algunos no enseñan porque les gusta, sino porque lo tiene que hacer” e incluso sus actitudes: “entra tarde o falta muchas veces y le gusta perder el tiempo para no dar clase”. Aceptan la actitud exigente de los maestros siempre y cuando los consideren eficientes y trabajadores y se oponen a las exigencias que le hacen aquellos poco comprometidos con su trabajo. Es decir, se va creando una actitud de reciprocidad que depende de su percepción sobre el trabajo de cada maestro. Los hallazgos en esta investigación coinciden con lo encontrado en Sandoval (2000) ya que como se vio en el apartado anterior, para los estudiantes un buen profesor es exigente cuando es comprometido y los toma en cuenta pero también un mal profesor contribuye a desmotivarlos o a crear conductas disruptivas por parte de los alumnos. Al respecto podemos cuestionarnos para la reflexión ¿hasta qué punto los profesores justifican su ineficiencia o falta de compromiso escudándose en los mitos que caracterizan al adolescente? O bien ¿en qué medida el actuar del docente genera el actuar del alumno?

En cuanto al segundo grupo de respuestas, en el que los estudiantes piensan que sus profesores los consideran simplemente alumnos, tenemos cuatro testimonios:

“Los estudiantes para el profesor son personas, alumnos con los que tiene que trabajar.” (JAML-M2-121212-001)

“Los estudiantes para el profesor somos una personitas a las que les tienen que enseñar, conforme a lo que ellos nos enseñen nosotros vamos a actuar, a hacer las cosas”. (VACG-F6-121213-001)

“Los estudiantes son para el profesor los que vienen a estudiar y no vienen a echar relajo”. (YMG-F8-121212-004)

“Los estudiantes son para el profesor unos niños que pongan atención a su clase”. (SVML-F5-121212-005)

En los cuatro casos los comentarios son breves y concisos al referir que ellos representan el objeto de trabajo de los profesores, podemos pensar que ellos consideran que los perciben en forma impersonal, únicamente en su rol de alumnos y en una relación de desapego afectivo; ello se puede apreciar cuando señalan “alumnos con los que tiene que trabajar”, “somos una personitas a las que les tienen que enseñar”, “los que vienen a estudiar” y “unos niños que pongan atención a su clase”.

Por otro lado, el tercer grupo de respuestas muestran una relación más afectiva en tanto se sienten considerados como personas en un sentido amplio, no sólo como alumnos. Al respecto tenemos:

“Que son los estudiantes para el profesor, depende que maestro sea porque hay muchos maestros que no les importa eso, entonces dicen pues si me importa que ellos aprendan pero si ellos no quieren pues no; pero hay otros maestros que dicen pues él no quiere entonces yo le voy a ayudar, yo le voy a apoyar, yo sí, porque él tiene que salir adelante. La mayoría de los profesores cae en la que no les importa”. (JAPG-M3-121213-004)

En este relato el estudiante distingue dos tipos de profesor, aquel para el que el alumno es irrelevante, señalando que estos son la mayoría y se ‘lavan las manos’ asumiendo que el alumno es el único responsable de su aprendizaje en tanto dice *“depende que maestro sea porque hay muchos maestros que no les importa eso, entonces dicen pues si me importa que ellos aprendan pero si ellos no quieren pues no”*; en contraposición señala otro tipo de profesor para el que el alumno constituye el sentido de su función y su trabajo, adjudicándose la corresponsabilidad en ello pues alude *“pero hay otros maestros que dicen pues él no quiere entonces yo le voy a ayudar, yo le voy a apoyar, yo sí, porque él*

tiene que salir adelante". Al respecto podemos pensar que la actitud que asume el profesor ante el alumno le permite a éste reconocerse o percibirse ya sea como un objeto o como un sujeto en la relación educativa. Como objeto en tanto se convierte en un depositario de la enseñanza del profesor sin importar el impacto que haya en él y un sujeto en tanto el profesor se involucra y se compromete en una relación de reciprocidad para el logro de un bien común.

Dos comentarios más puntualizan:

"Los estudiantes para el profesor son estudiantes pero cuando tienes una gran amistad o confías en el maestro yo digo que significa más que un estudiante, podría ser tu amigo o hasta un hijo". (XAH-F7-121211-004)

"Los estudiantes para los profesores son amigos porque nos enseñan y para mí son mis amigos porque la verdad yo sí los considero mis amigos, cuando estoy en problemas ellos me ayudan y cuando ellos están en problemas yo los ayudo a ellos y así mutuamente, nos llevamos bien, nos respetamos." (JRMH-F3-121211-002)

Para estos alumnos es claro el rol que juegan como estudiantes ante el maestro pero abren la posibilidad de que exista una relación afectiva más profunda entre profesor y alumno cuando sugiere que pueden ser amigos, se cuentan sus problemas y se ayudan. Al respecto podríamos pensar que los vínculos socio-afectivos adquieren un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y evidencian la importancia de establecer una relación de amistad y confianza mutua.

La relación maestro-alumno también implica la aplicación de normas de comportamiento permitidas en la institución escolar, a continuación revisaremos lo que se indagó al respecto.

3.3 Oasis, relajo o simulación

Para identificar qué tipo de clima priva en la escuela se les preguntó a los estudiantes sobre cómo es el ambiente en su salón de clase, quiénes influyen para que se de ese ambiente y por qué. Con ello nos interesaba indagar qué acciones generan un clima de

convivencia o no, en el cuál se expresan comportamientos socio-afectivos de los integrantes del grupo escolar, incluyendo el profesor.

Entre las respuestas obtenidas destacan:

“El ambiente está bien, paz y relajó, está combinado. Influyen los niños relajados, traviosos y los maestros; los maestros influyen manejando a los estudiantes, o sea que les digan cómo se tienen que comportar, qué hacer y qué no hacer”. (ASTR-F1-121212-002)

“El ambiente en el salón de clases está bien, bueno más o menos porque no es ni tan tranquilo ni tan ruidoso, como los demás salones, a veces nos la pasamos en silencio, a veces normal. Influyen mis compañeros, mis maestros para que se de ese ambiente haciéndonos reír, enseñándonos”. (LGM-F4-121212-003)

Aquí se expresa un equilibrio en tanto señalan *“El ambiente está bien, paz y relajó, está combinado”* o *“no es ni tan tranquilo ni tan ruidoso”* ya que es sereno pero al mismo tiempo divertido, también otorga una responsabilidad compartida al atribuirle la generación del ambiente tanto a los estudiantes como al profesor *“los maestros influyen manejando a los estudiantes”*. Al respecto, podemos pensar que en la significación del alumno el profesor es un factor determinante para el clima de aula en tanto sus competencias para generar un ambiente de convivencia, confianza, disciplina, etc.; o bien, de todo lo contrario, agresividad, desconfianza, indisciplina, entre otros, dependerá en mucho de las habilidades de gestión y control del profesor.

Asimismo, puede observarse una tendencia a lo heterónimo pues dice “que les digan cómo se tienen que comportar, qué hacer y qué no hacer”, es decir, al parecer el alumno no es capaz de actuar en forma autónoma sino que requiere que alguien (el maestro) le diga cómo debe comportarse sin que haya una reflexión sobre su propia conducta.

Otra estudiante relata:

“El ambiente en el salón a veces está en silencio y todos disque trabajan porque unos ni entregan nada pero luego son de esos días que todo está hecho un relajó, mucho escándalo, y no te concentras y dices ¡ay por qué no viene alguien a callarlos! Pero no, no pueden hacer nada, los que van luego son los prefectos pero no les hacen caso, ya cuando va un maestro ya más o menos pero se va y vuelve o

sea que tiene que estar alguien ahí, bueno a veces porque luego si nos comportamos. Lo que influye somos nosotros porque en el relajo te pueden molestar, te pueden hacer sentir mal pero ya depende si tú lo quieres aceptar, pero por lo regular se la pasan jugando con balones y somos nosotros mismos los que hacemos eso, bueno yo, hasta eso no hago así relajos, hay otros que se oyen sus gritotes”. (DAAT-F2-121211-003)

Al parecer en este ambiente hay simulaciones *“todos disque trabajan porque unos ni entregan nada”* pero también identifica un ambiente equilibrado entre relajo y tranquilidad, aunque vuelve a surgir la heteronomía al señalar *“cuando va un maestro ya más o menos pero se va y vuelve o sea que tiene que estar alguien ahí”*, con ello podemos pensar que los sujetos no han desarrollado su autonomía al no ser capaces de autorregularse y comportarse de determinada manera por convicción y no por presión adulta o de un agente externo.

A diferencia de los testimonios anteriores que consideraban la existencia de un ambiente bueno o equilibrado, los siguientes dos relatos consideran que el ambiente es regular:

“El ambiente en el salón es regular porque a veces se ponen a trabajar y a veces se ponen a echar relajo. Yo diría que es porque a veces también se aburren de las clases. Hay unos amigos que se ponen a decir cosas, comienzan a reír y por seguirle el juego también quieren sentirse los graciosos, copiar y todo eso”. (JDMH-M4-121213-002)

En este relato lo fundamental es que atribuye el ambiente regular o podríamos decir no bueno, a que *“Yo diría que es porque a veces también se aburren de las clases”*; al respecto podemos pensar que la responsabilidad de que el ambiente sea regular recae en el profesor quien hace sus clases aburridas y el aburrimiento ocasiona la dispersión o la disrupción.

En contraposición, este relato señala que:

“El ambiente en mi salón es regular porque algunos obedecen al profesor y algunos no y eso ocasiona que no aprendamos, mis compañeros son los que generan ese ambiente”. (JAML-M2-121212-001)

Si bien se sigue considerando un ambiente regular, éste lo atribuye a los estudiantes, quienes no obedecen y ello impacta en su aprendizaje *“eso ocasiona que no aprendamos, mis compañeros son los que generan ese ambiente”*.

De acuerdo con el tipo de respuesta pudimos identificar dos tipos de ambiente áulico: equilibrado, considerado como bueno y regular. En cuanto a la atribución de responsabilidad sobre el ambiente generado se ubican dos tendencias, los que consideran al profesor como responsable y los que piensan que la responsabilidad recae sobre los alumnos. Asimismo, a diferencia de lo que sucedió con la vivencia escolar en las que reiteradamente aparecen rutinas monótonas, aquí las respuestas permiten observar que el ambiente es diverso, no hay rutinas, al respecto podemos pensar que se debe a la variada actividad de los alumnos, quienes le ponen la ‘sal y pimienta’ al día, ya sea callando, hablando, sonriendo, jugando, etc.

Lo que podemos observar es que independientemente de a quien se le atribuya la responsabilidad como causantes del ambiente áulico, ya sea el profesor o los alumnos, es que dicho ambiente impacta en el desempeño de los estudiantes y en su aprendizaje, de ahí que sea importante atender este aspecto y que sea digno de ser considerado por los docentes para desarrollar competencias que les permita gestionar ambientes de aprendizaje propicios, y con ello, a su vez favorecer el desarrollo de competencias socio-afectivas en los estudiantes.

Se ha visto que la generación de un buen ambiente, producto del desarrollo de las habilidades socio afectivas de los estudiantes, tiene efecto también sobre los docentes. Una investigación de Bryk y Schneider (CASEL, 2007) mostró que las escuelas caracterizadas por relaciones de mucha confianza tienden a tener más profesores que experimentan con prácticas innovadoras de enseñanza y que buscan mayor contacto con los apoderados. Esto es un factor que influye en que los alumnos asistan regularmente a la escuela y en que pongan mayor esfuerzo cuando se enfrentan con tareas difíciles.

Se ha estudiado que en atmósferas de comprensión, los alumnos se sienten más cómodos para acercarse e interactuar con profesores y pares, y de ese modo, fortalecen sus habilidades relacionales, entre otras. Se ha visto que estudiantes que logran vínculos emocionales positivos con pares y con adultos que valoran el aprendizaje y tienen altas expectativas sobre su desempeño académico, toman una actitud hacia lo académico más positiva y se muestran más motivados por aprender. Se ha demostrado que la integración de lo social y emocional en el proceso de instrucción académica es un modo

particularmente eficaz de promover competencias tanto socio-emocionales como académicas (CASEL, 2007).

Según Fernández (2007) dependiendo de la relación que entable un profesor determinado con el alumno, sus expectativas para aprender y su confianza irán asociadas con ésta. De acuerdo con Morales (1998) se entiende que para que haya calidad en las relaciones interpersonales, el ambiente debe dar seguridad, paz y confianza para que los alumnos sepan que se debe trabajar pero en buena convivencia. Algunas de las estrategias que propone serían: admitir la equivocación y el error como partes integrantes del aprendizaje, no crear situaciones de angustia y miedo y no utilizar amenazas ni centrar el aprendizaje en la evaluación del examen. De este modo el profesor puede fomentar un espacio de aprendizaje impulsando actividades en las que los alumnos no se sientan fracasados de forma continuada, promoviendo y alabando los éxitos, incitando y retando a la imaginación y la creatividad.

Por otra parte, sabemos que en todo ambiente escolar es común que surjan conflictos entre quienes conviven en la escuela, motivo por el cual consideramos necesario indagar al respecto, a fin de identificar algunas prácticas que dieran cuenta del tipo o modelo de disciplina que se asume y establecer relaciones con el tipo de desarrollo moral que se favorece con esas prácticas. En el siguiente rubro se analizan estos aspectos.

3.4 ¿Quién dice cómo debemos comportarnos?

Como parte de la cultura escolar se consideró pertinente indagar sobre las normas, reglas, usos y costumbres disciplinarios en la escuela, es decir, los ordenamientos disciplinarios que se practican. Las respuestas de los entrevistados en todos los casos hacen referencia a la imposición, a la aplicación de una disciplina heterónoma –por supuesto no mencionada así por los estudiantes– que se respeta pero en algunos casos existe rebeldía por parte de los estudiantes.

En cuanto al énfasis en la imposición de normas tenemos los siguientes relatos:

“La disciplina está bien porque casi, la mayoría de los maestros nos ponen atención. El profesor se comporta normal, es feliz igual que nosotras; el profesor

no quiere que estemos parados, nos llama la atención o si no, nos dice te voy a traer un citatorio, por eso nos sentamos.” (LGM-F4-121212-003)

La imposición es patente en tanto no toma en cuenta al sujeto alumno, es unidireccional del profesor al alumno y es acompañada de una reprimenda, motivo suficiente para hacerse obedecer en tanto dice *“el profesor no quiere que estemos parados, nos llama la atención o si no nos dice te voy a traer un citatorio, por eso nos sentamos.”* En este caso se observa que la norma es acatada por la consecuencia coercitiva y no por una convicción o comprensión de la razón de ser de la misma.

Otros dos relatos que igualmente reseñan una imposición y en ambos casos la disciplina se reduce a “no salirse del salón”, lo cual hace pensar que los alumnos se sienten encarcelados y limitados a un espacio físico reducido. La disciplina se traduce en un conjunto de prohibiciones.

Otra alumna hace comentarios que revelan una ambigüedad en la disciplina, ya que menciona:

“La disciplina, ¡uy no pues no!, no tan bien porque por ejemplo yo, hay que admitirlo, hay que ser sinceros, yo si me he saltado las clase y nunca se han dado cuenta, porque piensan que yo son una niña tranquila y no lo soy (...) deberíamos de estar en nuestro salón aunque a veces sí nos da flojera deberíamos estar en nuestro salón, no hacer lo que nosotros queramos porque aquí se hace eso, lo que tú quieras, por ejemplo: maestro me da permiso de ir al baño, NO, ay ándele hasta que estás por favor por favor, ya te dejan, estás haciendo lo que tú quieres. (...) sí a veces sí me porto muy mal porque la verdad me aburro y yo no puedo ser una niña que todo el tiempo esté sentada sin hacer nada” (XAH-F7-121211-004)

En su relato la alumna admite que ella ha aprendido a burlar las normas disciplinarias y a sobrevivir en las circunstancias de la escuela *“hay que admitirlo, hay que ser sinceros, yo si me he saltado las clase y nunca se han dado cuenta, porque piensan que yo son una niña tranquila y no lo soy”*, además de señalar que frecuentemente los estudiantes hacen lo que quieren de forma encubierta. Un aspecto interesante es que la alumna está consciente de su mal comportamiento pero éste lo atribuye a lo aburrido que puede resultar estar tanto tiempo sentada y sin hacer nada. Al parecer podemos pensar que los alumnos buscan la manera de subsistir en un contexto en donde las normas impuestas deben ser respetadas y en donde se presentan una serie de simulaciones entre los que

imponen y los que acatan pero que además pareciera que estar en la escuela no representa ningún significado o no lo ven como algo productivo.

En los siguientes tres relatos se hace evidente como la escuela otorga relevancia a lo irrelevante y lo que es verdaderamente importante queda en segundo plano.

“La disciplina aquí en mi escuela está un poco baja porque hay niños que se quedan abajo todavía comprando, si nos regañan y todo pero no funciona muy bien la disciplina aquí. Las reglas las establecen el director y a veces los prefectos porque nos regañan y así, no participamos en el establecimiento de estas reglas, en mi generación desde que entramos a primero nos dieron un reglamento de lo que debemos de seguir pero en realidad no lo seguimos, dice los niños con pelo corto y bien arreglado y no lo traen así, traen su pantalón a media pompi, nosotras traemos las uñas pintadas, venimos pintadas, entonces no funciona muy bien y no las respetamos porque prácticamente nos viene valiendo, queremos hacer aquí lo que hacemos en nuestra casa tal vez no venimos y decimos majaderías en la casa pero si aquí.” (JRMH-F3-121211-002)

La alumna destaca que no tienen participación en el establecimiento de normas, resaltando la imposición heterónoma de éstas en tanto menciona *“Las reglas las establecen el director y a veces los prefectos porque nos regañan y así, no participamos en el establecimiento de estas reglas (...)nos dieron un reglamento de lo que debemos de seguir pero en realidad no lo seguimos”* y pareciera que al no ser copartícipes en la formulación de la disciplina no existe el compromiso ante estas normas, pues señala *“entonces no funciona muy bien y no las respetamos porque prácticamente nos viene valiendo”*. Por otro lado, dice *“los niños con pelo corto y bien arreglado y no lo traen así, traen su pantalón a media pompi, nosotras traemos las uñas pintadas, venimos pintadas, entonces no funciona muy bien aquí la disciplina”*, al respecto podemos deducir que la preocupación de la disciplina está centrada en aspectos de forma y no de fondo, asociados más con un desconocimiento de los intereses y características de la población que se atiende y que los estudiantes perciben como una incomprensión por parte de los adultos. Estos aspectos a pesar de ser prioritarios para la disciplina no tienen una vinculación directa con la función sustantiva que tiene la escuela para los estudiantes: aprender, ya que con cabello corto, largo, uñas pintadas o no, el alumno puede aprender y estas características propias de la edad adolescente son negadas, reprimidas y ponen al alumno en situación de agobio, molestia y rebeldía.

En este mismo tenor, los siguientes dos relatos también dan cuenta de una disciplina centrada en cuestiones de forma:

“La disciplina es muy exigente porque nos exigen más que antes, tenemos que venir con el uniforme completo, a veces a nosotras nos regañan porque venimos pintadas y tenemos que estar dentro de nuestro salón porque si no, nos reportan. El aseo de las bancas también es muy importante, el aseo del salón, respetar a los maestros, a mis compañeros, obedecer órdenes, si es como muy exigente. Las reglas las establece...bueno dentro del salón de clases cada maestro tiene su reglamento, o sea debemos seguir un reglamento conforme nos lo dicte, y el de la escuela el director y la subdirectora son los que nos lo dicen”. (VACG-F6-121213-001)

“La disciplina si es algo estricta, bueno los maestros porque los que te abren la puerta, por decir no puedes traer otras chamarras, no puedes venir pintada, ni las uñas ni nada estamos en una escuela, no vienes a una estética, entonces aquí son los maestros porque a los prefectos casi no les hacen caso, por ejemplo la maestra de español te despinta, trae su cremita y te dice aquí no puedes venir pintada, el de historia también te reporta y te llevan a orientación o llaman a tu casa y tu mamá tiene que venir y ya viene tu mamá, ya le cuentan y entonces con quien tienes problemas es con tu mamá y todo por ser rebelde, entonces yo opino que sí, sí llevan una buena disciplina aquí. El profesor se comporta bien, bueno depende porque luego si viene a las primeras horas está relajado, tranquilo pero si viene a la última como están estresados por los demás como que vienen ya enojados y con quien se desquitan es contigo y pues tú te quedas con cara de yo no tengo la culpa de que en la otra clase lo hayan hecho enojar, él viene a dar clase no a contarnos qué le hicieron, entonces por un lado está bien pero por otro no porque tu ni al caso.” (DAAT-F2-121211-003)

Nuevamente aparecen tanto los aspectos irrelevantes como sustanciales cuando la primer alumna señala *“tenemos que venir con el uniforme completo, a veces a nosotras nos regañan porque venimos pintadas”* como la idea de imposición cuando dice *“Las reglas las establece...bueno dentro del salón de clases cada maestro tiene su reglamento, o sea debemos seguir un reglamento conforme nos lo dicte y el de la escuela el director y la subdirectora son los que nos lo dicen”*.

Parece ser que es recurrente el otorgar importancia a la formalidad más que al aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con segunda narrativa la disciplina se orienta a *“no puedes traer otras chamarras, no puedes venir pintada, ni las uñas ni nada estamos en una escuela, no vienes a una estética, (...) por ejemplo la maestra de español te despinta, trae su cremita y te dice aquí no puedes venir pintada, el de historia también te reporta y te llevan a orientación o llaman a tu casa y tu mamá tiene que venir y ya viene tu mamá, ya le cuentan y entonces con quien tienes problemas es con tu mamá y todo por ser rebelde”*. Al respecto podemos pensar que los alumnos se sienten invadidos en su espacio vital cuando señala que la maestra de español las despinta, además de hacerse acreedores a una sanción como el reporte, problemas con la madre y hasta un posible impacto en la autoestima. Las narraciones en su conjunto develan un sentimiento de incompreensión y falta de respeto a su persona, se convierten en el blanco de los malestares del profesor *“El profesor se comporta bien, bueno depende porque luego si viene a las primeras horas está relajado, tranquilo pero si viene a la última como están estresados por los demás como que vienen ya enojados y con quien se desquitan es contigo y pues tú te quedas con cara de yo no tengo la culpa de que en la otra clase lo hayan hecho enojar”*. Este comentario evidencia el impacto emocional que pueden tener las relaciones interpersonales tanto para el maestro como para el alumno. Para el docente el trabajo cotidiano con los jóvenes adolescentes puede resultar agotador y estresante pero para el estudiante, la extrema direccionalidad e imposición puede ser sofocante.

Ante esta situación encontramos tres relatos que expresan un sentimiento de rebeldía:

“...en cuanto a la disciplina, en eso si están muy bien porque no hacen nada pero si quieren obligarnos a comportarnos, eso si se me hace como pues... sé que está mal que nosotros nos comportemos mal pero si los maestros bien saben que no van a hacer nada y nada más nos piensan regañar eso no... eso no cuadra, no es algo que pueda funcionar”. (JAPG-M3-121213-004)

El estudiante enuncia en un sentido sarcástico *“en cuanto a la disciplina, en eso si están muy bien porque no hacen nada pero si quieren obligarnos a comportarnos”*, con este relato podemos pensar que el alumno siente una injusticia o inequidad con respecto a sus profesores, además de sentirse obligado o presionado a seguir un determinado comportamiento a pesar de que reconoce que no deben portarse mal también señala que los regaños no son la forma de lograr un buen comportamiento *“sé que está mal que nosotros nos comportemos mal pero si los maestros bien saben que no van a hacer nada y nada más nos piensan regañar eso no... eso no cuadra, no es algo que pueda funcionar”*.

“La disciplina está bien y mal porque la mayoría si se portan bien pero algunos les dicen groserías a los maestros, se saltan las clases y eso, pero son muy pocos. La mayoría obedece (lo dice en un tono de resignación). Si los alumnos ponen atención, el profesor va a ser simpático y si los alumnos se portan mal les va a tener que llamar la atención.” (CMRC-M1-121213-003)

En el relato anterior se observa un sometimiento por parte del alumno en tanto debe obedecer, pareciera que ello lo define su condición de estudiante. Por último, el relato que se incluye a continuación revela a la coerción como el mecanismo para obligar a que se respete la disciplina:

“La disciplina es más o menos porque no hay mucho orden pero es divertido, mmm... pero es así en todas las escuelas. El profesor es estricto, si no te comportas te bajan puntos, te tienes que comportar. Los alumnos se comportan todo lo contrario, o sea que el maestro diga que no se pueden parar y todos se paran, no pueden hablar y todos hablan.” (ASTR-121212-002)

Cuando la estudiante señala *“El profesor es estricto, si no te comportas te bajan puntos, te tienes que comportar”*, nos revela que existen prácticas que distorsionan la función de la evaluación en tanto las consecuencias adversas (bajar puntos) en la evaluación de los estudiantes pretenden obligarlos a comportarse como el profesor quiere, no necesariamente como se debe. Al parecer no todos los alumnos se someten pues a decir de la alumna *“Los alumnos se comportan todo lo contrario, o sea que el maestro diga que no se pueden parar y todos se paren, no pueden hablar y todos hablan”* y si analizamos esta situación no sólo se está distorsionando los procesos evaluativos sino que además se está impactando en la actitud, disposición, motivación y autoestima del estudiante pues la imposición puede ser contraproducente al generar mayores problemas de los que pueda solucionar, creando un clima adverso y un enfrentamiento constante entre maestros y alumnos, en el que el alumno es considerado culpable pero el profesor lo tiene que sufrir con su respectivo desgaste emocional para ambos actores.

Los testimonios de los estudiantes nos remontan a la disciplina militar adoptada por la escuela secundaria en sus inicios y se observan remanentes de ésta en el salón de clases y en la escuela en general, tales como el uso del uniforme, el pelo corto, respeto a los superiores, no maquillarse, no pintarse las uñas, ponerse de pie al entrar un profesor o una autoridad al salón, seguir órdenes, etc.

Así, la acción de los estudiantes en la escuela está mediada por dos características: las concepciones institucionales sobre el papel que les corresponde desempeñar, que se traducen en reglas a cumplir, y las vivencias culturales que han adquirido en otras integraciones sociales en las que participan, entre las que sobresalen la familia y el barrio. Respecto a la disciplina Sandoval (2000) analizó la manera como los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria, encontrando que la asumen o se enfrentan a la normatividad de la institución, se apropian de las reglas necesarias para sobrevivir en ella, participan desde los límites que tiene su papel de alumnos en la construcción de la vida escolar, y en este contexto adquieren un conocimiento sobre la realidad escolar que usan para moverse en este ambiente.

De acuerdo con Velázquez (2006, p. 38) “la norma escolar tiene una función muy importante como orientadora de comportamientos sociales individuales y colectivos; sin embargo distinguimos al menos dos formas de orientar los comportamientos de los alumnos, dependiendo del concepto de alumno que se sustenta: 1) Por medio de la norma que sujeta, restringe y contiene los comportamientos, porque la norma es concebida como ley que se debe cumplir como obligación absoluta, y 2) la norma que tiene como objetivo construir en el alumno aquel conocimiento que se considera fundamental para la comunidad a la que pertenece, por medio de la argumentación, sustenta su acción en el saber de la experiencia, la voluntad y la necesidad individual y social del sujeto.”

Los relatos dejan evidencia de que la aplicación de la disciplina está centrada en la heteronomía y en la primer forma de orientar comportamientos de acuerdo con Velázquez (2006), en tanto ésta es impuesta por agentes externos (profesores y autoridades) y la norma es vista como una obligación absoluta, olvidando que el manejo adecuado de los comportamientos disruptivos requiere un buen uso de diferentes habilidades: mantener la autoridad, demostrar seguridad y confianza, poner palabras a lo que sienten los alumnos, conservar la calma, dialogar, negociar, comprender, exigir. Aunado a ello, la capacidad de favorecer la participación de los alumnos es tal vez la más importante. Es necesario promover más el desarrollo de la segunda función orientadora de la que también habla Velázquez e impulsar procesos de información, diálogo y reflexión con los alumnos para conocer sus opiniones, intercambiar puntos de vista y transmitirles el mensaje de que el buen funcionamiento de la escuela necesita su compromiso activo con ella. Con este tipo de prácticas podría orientarse la disciplina hacia una visión autónoma que promueva que los estudiantes en formación tomen conciencia de las implicaciones y consecuencias de sus actos para que en lo futuro respeten las

normas independientemente de la exigencia o presencia de otro (autoridad) sino como un acto de convicción personal.

En este sentido, se estaría favoreciendo el desarrollo moral autónomo y el profesor velaría por el desarrollo afectivo y moral de los alumnos y por la convivencia escolar, competencias docentes a las que hace referencia Marchesi (2008). De acuerdo con este autor, la convivencia en la institución ha de estar basada en criterios de equidad. Pocas cosas interfieren más en las relaciones interpersonales que el favoritismo, la aplicación desigual de las normas establecidas y la falta de sensibilidad y de justicia en la aplicación de sanciones. La escasa coherencia entre el profesorado en la aplicación de normas y sanciones o el sentimiento colectivo de un trato injusto en las evaluaciones escolares generan malestar y desconfianza entre el alumnado. La confianza mutua entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos es indispensable para establecer un buen clima de convivencia en el centro escolar.

Recuperando el planteamiento de Velázquez (2006), la normativa escolar es institucional y se propone la regularidad de comportamientos, por tanto, los alumnos son los principales destinatarios de las normas y reglas pero en su aplicación es posible que se presenten conflictos porque los alumnos pueden no entenderlas, pueden cuestionarlas o no estar convencidos de la importancia social de las reglas y tener argumentos con un sentido social distinto; de ahí que las competencias docentes asociadas a la convivencia cobran especial sentido.

Por último, dado que la disciplina conlleva sanciones, en el siguiente rubro consideramos importante investigar sobre ello.

3.5 ¿Y si no, qué?

Una vez que se investigó sobre la disciplina en la escuela, se pudo observar que ésta invariablemente recurre a las sanciones que son parte de los ordenamientos disciplinarios, por lo que resultó interesante conocer al respecto.

“Las sanciones dependen de lo que hayas hecho, que no puedes venir a la escuela, te suspenden, luego si rompiste algo lo tienes que pagar y luego no sé.” (LGM-F4-121212-003)

“Las sanciones son que manden a llamar a tus papás y si está muy mal llaman a tu tutor y lo suspenden.” (JAML-M2-121212-001)

“Las sanciones sí son fuertes, por ejemplo te suspenden 3 días a veces hasta una semana o te mandan reportar o te mandan citatorio, tienen que venir tus papás.” (VACG-F6-121213-001)

“Las sanciones son que después de tres o cuatro reportes viene una suspensión de tres días o por una semana o también pierdes puntos aunque para los alumnos dicen ¡ay que divertido! Porque dicen hay que bueno yo no vengo y me voy a la calle” (JDMH-M4-121213-002)

“Las sanciones son que te suspenden una semana cuando es leve, bueno primero mandan llamar a tu asesor, si tu asesor no hace nada te mandan a orientación y si el de orientación no hace nada creo que ya mandan traer a tus papás y si sigues igual o no entiendes te suspenden una semana, quince días y lo peor es que tú no tienes todos los apuntes y luego van en otro tema y tú qué pero qué pasó y no entiendes, pero hay unos a los que les vale y para ellos es genial porque no vienen a la escuela”. (DAAT-F2-121211-003)

Cuando la estudiante menciona en el último relato *“pero hay unos a los que les vale y para ellos es genial porque no vienen a la escuela”* se manifiesta que la suspensión adquiere un significado de recompensa en tanto los separa del calvario de asistir a la escuela. Es de destacar el comentario *“te suspenden una semana, quince días y lo peor es que tú no tienes todos los apuntes y luego van en otro tema y tú qué pero qué pasó y no entiendes”* pues existe una franca preocupación por el aprendizaje perdido, por la discontinuidad que genera la suspensión en el proceso de aprendizaje, dificultándose así lograr el objetivo propuesto.

Los comentarios anteriores tienen en común la suspensión del alumno como consecuencia de un mal comportamiento; sin embargo de acuerdo con los entrevistados esta sanción no es funcional en tanto se convierte más en un premio o recompensa que en un castigo. Al respecto podemos pensar que este tipo de sanción no beneficia a nadie, el alumno deja de aprender e incluso se le pone en una condición de desventaja en tanto se atrasa en su proceso de aprendizaje y, finalmente, el problema de conducta no se resuelve, sólo hay una evasión momentánea de la responsabilidad escolar.

Al respecto Marchesi (2008) menciona que para lograr la convivencia cuando el profesor enfrenta a alumnos con serios problemas de comportamiento deberá poner en acción un conjunto de habilidades mucho más complejas y matizadas que el simple castigo, la expulsión o la suspensión –sanciones frecuentes a las que se recurre en la educación secundaria cuando no se logra imponer la autoridad o los comportamientos que se consideran satisfactorios- lo que no quiere decir que éstas últimas no tengan que utilizarse en ocasiones.

3.6 El que manda, soluciona... ¿o no?

Para conocer qué pasa cuando surge un conflicto en el aula y cómo se soluciona, cómo y quién establece las normas o reglas de conducta en el aula, se solicitó a los estudiantes que relataran una situación a manera de ejemplo. Se pretendió indagar sobre las acciones docentes que posibilitan el desarrollo moral¹⁵.

Revisemos algunos relatos:

“Un conflicto lo resuelven hablando con el tutor o con esa persona, lo platica el tutor con los alumnos o a veces personalmente con el del problema. Las normas las establece el director”. (ASTR-F1-121212-002)

“Cuando surge un conflicto los separamos y los calmamos a los compañeros porque a veces el profesor sale al sanitario o va a dejar papeles a la dirección y dejan a la jefa de grupo y ella también los separa. Las reglas de comportamiento las establecen los maestros, tutores y prefectos”. (CMRC-M1-121213-003)

“Cuando surge algún conflicto platican con los padres o el profesor con el alumno, por ejemplo X persona estaba jugando con un compañero y X persona estaba llevándose muy pesado y entonces se rompió un vidrio y entonces trataron de resolverlo, bueno lo resolvieron, quedaron que esa X persona ya no se iba a

¹⁵ Entendiéndolo como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas, emitir juicios y orientar su acción con base en la construcción de valores. Cabe señalar que la libertad y el establecimiento de límites son condición necesaria para el desarrollo de la autonomía, aspectos no muy frecuentes en la escuela secundaria.

llevar tan pesado y lo resolvieron entre el profesor y el tutor. Las reglas de comportamiento las establece el profesor, el tutor”. (JAML-M2-121212-001)

“Cuando surge un conflicto intentamos hablar con nuestro tutor que es el de química y él nos da una solución y entre todos... o depende quienes sean, intentamos hacer algo y se soluciona... o sea que el profesor si nos orienta, si nos escucha. Las normas las establecen los prefectos, algunos profesores...”. (JAPG-M3-121213-004)

“Cuando hay un conflicto, primero nos mandan a llamar a los que estuvieron en el problema, luego se ponen a investigar quien fue, quién empezó y después ponen un reporte o una llamada de atención. Las reglas de comportamiento las establece el director”. (JDMH-M4-121213-002)

Lo que podemos observar es que los conflictos se resuelven a través de hablar, ya sea con el alumno involucrado, los tutores de grupo, o los padres de familia; sin embargo, pese a que se intenta dialogar el discurso no permite percatarnos sobre si la solución del conflicto es meramente momentánea o si se profundiza en trabajar y reflexionar sobre las consecuencia de sus actos o sobre los motivos que originaron la conducta inadecuada pero al parecer sobresalen las prácticas orientadas a una aplicación de la disciplina autoritaria ya que en los anteriores cinco relatos siempre aparece una frase relativa a *“Las normas las establece el director, el prefecto o los maestros”* sin que haya participación de los alumnos en ello, lo cual nuevamente reafirma la existencia de acciones heterónomas que someten al estudiante a acatarlas.

En el siguiente caso se hace evidente:

“pues por ejemplo si se están peleando dos amigas, llego y les digo no peleen mejor hay que platicar, platicamos lo que les disgusta y así resolvemos los problemas, porque a golpes nunca se llega a nada. Cuando intervienen los profesores los dejo a ellos porque ahí no puedo yo decir nada porque son mis profesores y si yo digo algo y ellos dicen que está mal, me pueden decir ellos a mi algo y entonces mejor así”. (JRMH-F3-121211-002)

Cuando el estudiante menciona *“Cuando intervienen los profesores los dejo a ellos porque ahí no puedo yo decir nada porque son mis profesores y si yo digo algo y ellos dicen que está mal, me pueden decir ellos a mi algo y entonces mejor así”*, al parecer ante la figura

de autoridad del profesor, el alumno se inhibe, se somete y cede el lugar y la palabra, pues ésta ya no tiene valía en tanto lo que pueda decir el profesor es lo que es y cualquier contradicción con él lo ubica en situación de riesgo, de peligro o lo mete en problemas.

El siguiente relato describe una práctica frecuente en las escuelas:

“Cuando pasa algún conflicto los maestros están con nosotros y nos dicen que digamos la verdad porque si no a todos nos van a castigar, a todo el grupo y si no la decimos pues nos castigan a todos, (...). Lo más común es que no lo digan, se queden callados y entonces nos castigan a todos o luego nos bajan tres puntos. Las normas de conducta las establecemos nosotros y los maestros, creo que sí pero no me han preguntado, no sé, los maestros son los que nos dicen. La comunicación con los profesores es normal, casi no nos comunicamos, eso es lo normal”. (LGM-F4-121212-003)

Es una práctica común que las autoridades escolares ante un conflicto disciplinario busquen conseguir la verdad utilizando amenazas y castigos grupales, confiando en que surjan los detractores; sin embargo, esta estrategia es ineficiente en tanto la alumna menciona *“Lo más común es que no lo digan, se queden callados y entonces nos castigan a todos o luego nos bajan tres puntos”*. Al respecto, podemos pensar que para los adolescentes resulta más importante la pertenencia e identidad con el grupo pues al parecer existe una supremacía de la solidaridad al grupo sobre el temor al castigo.

Por otro lado, interpretamos que la evaluación del aprendizaje está supeditada a la disciplina en tanto es afectada negativamente con algo ajeno a dicho aprendizaje pudiéndose crear una sensación de injusticia ya que no todos son responsables del acto indisciplinado. Recordemos que la formación de valores se da mediante la cotidianidad, las prácticas constantes, las vivencias y los ejemplos y este tipo de situaciones pueden estar contribuyendo más a la formación de antivalores que de valores que se verán reflejados en un futuro en nuestros ciudadanos y en nuestra sociedad.

Asimismo, es interesante el imaginario de participación de la estudiante en el establecimiento de las normas de conducta cuando menciona *“Las normas de conducta las establecemos nosotros y los maestros, creo que sí pero no me han preguntado, no sé, los maestros son los que nos dicen”*, sin embargo, casi de manera inmediata recapacita y acepta la coacción heterónoma de que son objetos.

Los siguientes tres relatos tienen en común la descripción de algún tipo de mediación de conflictos:

“Cuando surge un problema o conflicto en el aula lo resuelven hablando entre quienes ocurre el problema, obviamente siempre debe haber un profesor, quien por ejemplo si usted y yo tenemos un problema él deja que primero yo hable y dé mi versión y después usted, obviamente yo no la puedo interrumpir ni usted a mí, y llegar a un acuerdo a tener una solución. Las reglas las establecen los maestros”. (VACG-F6-121213-001)

La alumna dice “*obviamente siempre debe haber un profesor*”, al parecer no se siente capaz y autónoma para poder mediar o resolver un problema pues requiere la presencia del maestro quien al final de cuentas acepta es quien establece las reglas, llevándonos nuevamente a reconocer una práctica heterónoma de la disciplina.

“Cuando surge algún conflicto (...) lo solucionan diciendo ya no lo volvemos a hacer, o mandan a llamar a sus mamás, o citatorio, las que más nos ayudan es la maestra Paty y la maestra Soledad, nos escucha, manda llamar a los niños, hablamos, qué pasó, por qué pasó y nos escuchan, si nos ayudan y me agrada que nos puedan ayudar en los problemas. Por decir hay veces que me gusta traer todos mis cuadernos, presté uno y ya nos peleamos porque no me lo trajo, o ya me lo rompió, ya lo perdió y nos peleamos, le cuento a la maestra y ella me ayuda, hablamos con ella y ya se encuentra una solución, no sé, se lo traigo, lo busco, hago esto y hace que la solución nos lleve a una gran amistad, hace que nos llevemos mejor y aparte de que nos apoyan mucho son como de que por ellas casi no nos peleamos, por ellas somos un salón muy abierto”. (SVML-F5-121212-005)

A diferencia del caso anterior, en este se le da un significado relevante a la mediación como un elemento que favorece la integración en el grupo, también se recalca la satisfacción que ofrece a la alumna el ser escuchada cuando menciona “*hablamos, qué pasó, por qué pasó y nos escuchan, si nos ayudan y me agrada que nos puedan ayudar en los problemas*”.

En los dos relatos anteriores se puede apreciar el diálogo como producto de la mediación con matices que encausan hacia el desarrollo de la autonomía y el uso de un modelo de disciplina orientado hacia la convivencia y la negociación.

Otro relato menciona:

“Los conflictos en el aula los resolvemos más que nada dialogando con nuestro tutor, el profesor lo resuelve ¿no? Primero preguntando qué fue lo que pasó y después preguntarle a los demás qué pasó y sacando el problema, si uno habla todo mundo va a hablar, todo mundo va a decir esto fue lo que pasó y así con las mismas palabras que uno mismo va diciendo el maestro va tomando decisiones. Los alumnos si participan en el establecimiento de normas con algunos maestros porque cada quien tiene sus reglas, con algunos es así de que les voy a dictar el reglamento y no puedes opinar porque él ya sabe lo que quiere y otros maestros dicen no pues díganme qué es lo que ustedes no van a hacer en el salón”. (XAH-F7-121211-004)

Este relato reitera la importancia de la mediación, lo diferente es que esta estudiante es la única que se considera partícipe en el establecimiento de normas *“Los alumnos si participan en el establecimiento de normas con algunos maestros porque cada quien tiene sus reglas, con algunos es así de que les voy a dictar el reglamento y no puedes opinar porque él ya sabe lo que quiere y otros maestros dicen no pues díganme qué es lo que ustedes no van a hacer en el salón”* aunque no en todos los casos pues hay la aceptación de que algunos profesores dictan e imponen su reglamento. Con ello podemos pensar que en las prácticas disciplinarias existe disparidad de criterios, denota la carencia de un proyecto escolar común que guíe y norme la conducta del colectivo, lo cual puede ser contraproducente generando confusiones y comportamientos arbitrarios que poco contribuirán a formar una conciencia moral, y sí a propiciar la desorganización y la contraposición, incluso entre profesores.

Por último, otra alumna menciona:

“Las reglas de conducta le toca a orientación, no participamos, los que las imponen son ellos, nosotros sólo debemos acatarlas, obedecerlas y no cometer tonterías. Por un lado está bien porque así aprendes que esto está mal y esto está bien pero luego si decimos pues ¿por qué? Muchas cosas que nosotros vemos que están bien, pues están mal, pero a nuestra edad la mayoría de cosas está bien ¿no? a pesar de que para la mayoría estén mal y digan están mal, pero para nosotros está bien y como estamos en la etapa de la rebeldía nadie nos hace cambiar de opinión. Por ejemplo, la regla es que no debes venir pintada y nosotros decimos pero pues qué tiene, venimos a aprender no a que nos den

clases de valores pero pues ya depende, yo a veces me pinto a veces no pero por lo regular de mí no se dan cuenta o sea que no tengo problemas". (DAAT-F2-121211-003)

Se mantiene presente la imposición y la práctica heterónoma del establecimiento de normas cuando señala *"Las reglas de conducta le toca a orientación, no participamos, los que las imponen son ellos, nosotros sólo debemos acatarlas, obedecerlas y no cometer tonterías"* y agrega *"Por un lado está bien porque así aprendes que esto está mal y esto está bien pero luego si decimos pues ¿por qué? Muchas cosas que nosotros vemos que están bien, pues están mal, pero a nuestra edad la mayoría de cosas está bien ¿no? a pesar de que para la mayoría estén mal y digan está mal, pero para nosotros está bien y como estamos en la etapa de la rebeldía nadie nos hace cambiar de opinión"* con este comentario podríamos pensar que la estudiante equipara la rebeldía con su capacidad de juicio en tanto propone que no porque lo digan otros o las autoridades es lo correcto, al parecer comienza a vislumbrarse un desarrollo moral autónomo con la reflexión y la argumentación como el precursor de su capacidad de juicio.

En síntesis, entre las respuestas que ofrecen los entrevistados son palpables las constantes referencias al sometimiento de los estudiantes a reglas de comportamiento establecidas de manera heterónoma, en tanto no participan en su establecimiento, no son producto de acuerdos entre los involucrados y se obedecen en función a la presión externa que ejercen sobre ellos a través de la imposición y los castigos o sanciones.

Así, maestros, directivos y padres de familia se refieren a la importancia de sus acciones en beneficio de sus alumnos. No obstante, en la organización escolar y las prácticas que devienen de ella, se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación. La pregunta es ¿en qué momento se da la oportunidad al estudiante de que ejercite la toma de decisiones en pro de la autonomía? y ¿Cómo esperamos tener ciudadanos pensantes y autónomos cuando la institución escolar les niega la oportunidad de formarse como tal?

Los testimonios analizados en esta sección coinciden con Mena, Romagnoli y Valdés (2009) y Velázquez (2006) quienes señalan que la tendencia respecto a la formación social,

afectiva y ética ha sido privilegiar un enfoque heterónomo¹⁶, es decir aquel basado en el deber ser y en la obediencia a obligaciones establecidas externamente, con muy poca sistematicidad y planificación. Salvo escasas y conocidas excepciones, los jóvenes terminan la vida escolar sin que la escuela se haya responsabilizado por su formación ética, afectiva y social. Ello da cuenta de la desvinculación que existe entre dimensión intelectual y la social y emocional, misma que se hace visible y patente con los entrevistados.

En la escuela secundaria, los estudiantes son considerados declarativamente sujetos centrales del esfuerzo educativo, y es bajo esta consideración que se estructuran todas las actividades, aunque generalmente sin tomar en cuenta las necesidades e intereses de los propios alumnos, es decir, parten de supuestos quizá bien intencionados, pero en frecuentes ocasiones no corresponden a las expectativas ni a los intereses de los estudiantes, siendo así sometidos a lo que los adultos, profesores y autoridades determinan, generándose un sentimiento de incompreensión o resistencia. A decir de Sandoval (2000) existe un ámbito de denuncia sobre la negatividad de la escuela y, por lo tanto, nos coloca en un círculo vicioso: resistencia = mundos separados = perpetuación del sometimiento. Así, maestros, directivos y padres de familia se refieren a la importancia de sus acciones en beneficio de sus alumnos. No obstante, en la organización escolar y las prácticas que devienen de ella, se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación.

De acuerdo con lo encontrado en los testimonio y relatos de los estudiantes adolescentes entrevistados, si no fuera porque la escuela es un espacio de socialización sería muy difícil permanecer ahí, las prácticas rutinarias, la monotonía de la cotidianidad convierten a la escuela en una prisión o en una bomba de tiempo en la que tarde o temprano el alumno tiene que desplegar su energía y su derecho a ser escuchado y tomado en cuenta.

Podemos suponer que la escuela tiene prácticas impositivas, autoritarias y heterónomas que en nada favorecen el desarrollo moral autónomo de los estudiantes, pese a que esto representa una aspiración educativa: formar un sujeto autónomo, pero ¿cómo lograrlo si

¹⁶ Piaget (1932) hace la distinción entre desarrollo moral autónomo y el heterónomo. El primero basado en la libertad, la reciprocidad y el juicio moral, implicando una actuación por convicción, mientras que la heteronomía la define como un estadio del desarrollo moral en que se aceptan las consignas del adulto sean cuales sean las circunstancias en que éstas se den, ya que se entiende que lo bueno o el bien es aquello concordante con lo que dice la autoridad y el mal o lo malo como aquello que se opone a ello.

la escuela está cargada de directrices, normas y pautas que son impuestas y no permiten a los sujetos en formación pensar, analizar, reflexionar y tomar decisiones? Pareciera que esperamos que mágicamente el adolescente al llegar a la edad adulta se convierta en un ser autónomo, en un ciudadano responsable cuando no hemos posibilitado el desarrollo de estas cualidades.

La importancia otorgada a la dimensión cognitiva no debe hacer olvidar la influencia de la experiencia afectiva, por ejemplo, la empatía está conectada con la confianza de las personas en sí mismas y en los demás. La educación moral debe estar presente en las diferentes materias del plan de estudios a través de la reflexión, el juicio moral de los alumnos y el desarrollo de su autonomía moral.

Frecuentemente los profesores se quejan de la rebeldía que muestran los estudiantes, particularmente los adolescentes, pero cabría preguntarnos hasta qué punto es la propia cultura escolar y las prácticas que en la escuela se realizan, las que promueven que esta rebeldía se haga patente como una reacción lógica al conjunto de rutinas, monotonía, imposiciones, prohibiciones, falta de comprensión y mínima escucha del estudiante.

El ejemplo ético de los profesores ante sus alumnos es la primera y principal garantía de una adecuada educación moral. La equidad en el trato hacia todos ellos, la ausencia de favoritismos, su sensibilidad ante los problemas, la justicia en las decisiones de evaluación, el respeto a cada uno y la disposición para ayudarlos, son características de los profesores que, conscientes o no, contribuyen de forma poderosa a la formación de sus alumnos. Las competencias socio-afectivas del docente implican la habilidad para detectar situaciones y problemas con un elevado contenido moral, la capacidad para suscitar y dirigir debates con los alumnos, la flexibilidad para destacar los puntos de vista alternativos, la ausencia de dogmatismo y el respeto a las opiniones de los alumnos, mismas que son imprescindible para movilizar las competencias en este ámbito de los estudiantes.

La educación emocional de los alumnos y la creación de un clima de convivencia satisfactorio en las escuelas no son objetivos sencillos que se alcancen solamente con la buena voluntad de los profesores. Exige además una competencia específica en la que se combinen con eficacia la sensibilidad ante los problemas afectivos y sociales de los alumnos, el diálogo con ellos, el diseño de actividades de aprendizaje que contribuyan al adecuado desarrollo emocional de los alumnos y la acertada utilización de los mecanismos de funcionamiento institucional. En este sentido, adquiere particular importancia la competencia docente para crear un clima de convivencia satisfactorio, el cual no sólo

favorece el estado emocional de los alumnos y del docente, sino que además genera el ambiente de confianza y diálogo propicios para un mejor aprendizaje (Marchesi, 2008).

En síntesis, la cultura se concibe como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O más precisamente como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. Lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas formas simbólicas y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. Efectivamente, la dimensión simbólica está en todas partes: verbalizada en el discurso; cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos, a los gestos y a la postura corporal (Giménez, 2005). Así, en este trabajo se ha recuperado la oralidad a través del discurso en la entrevista que nos permitió identificar formas simbólicas que han constituido a los sujetos y a través de las cuales se expresan y actúan en los diferentes escenarios, entre ellos la escuela.

La cultura podría definirse entonces como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005).

Todas las personas tenemos una cultura experiencial¹⁷. Retomando el concepto de Giménez (2005) y para fines de este trabajo se entiende por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que las alumnas y alumnos de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. Ya sea a través de la experiencia física ya sea a través de la comunicación intersubjetiva, los significados se construyen dentro de un contexto cultural que ofrece los recursos materiales y simbólicos, los instrumentos técnicos, las estrategias o destrezas y los valores o costumbres que singularizan y legitiman el valor de las

¹⁷ De acuerdo con Giménez (2005) la cultura experiencial es construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente, es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre las que se asientan las interpretaciones acerca de la realidad, los proyectos de intervención en ella, los hábitos sustantivos y los comportamientos cotidianos.

interpretaciones y de las prácticas individuales. La escuela constituye uno de estos contextos culturales.

Uno de los aspectos más relevantes para entender la formación de la cultura experiencial son los procesos de construcción de significados. Son estos significados los responsables de las formas de actuar, sentir y pensar, en definitiva, de la formación de la individualidad peculiar de cada sujeto, de ahí que nos haya parecido fundamental analizar estos aspectos de la cultura escolar.

CAPÍTULO 4

Lo que veo de ellos: mis profes

4. Lo que veo de ellos: mis profes

No hay nada más necio que saber y aprender muchas cosas que para nada sirven. No debe aprenderse cosa alguna solamente para la escuela, sino todo para la vida; a fin que nada tengamos que arrojar al viento al salir de la escuela

J. A. Comenio

En el presente capítulo se aborda el análisis e interpretación sobre la categoría teórica denominada *Competencias docentes socio-afectivas*, en la cual se revisan las categorías empírico-analíticas surgidas, tales como: el estilo de aprendizaje, el estilo de enseñanza, el significado de lo que representa un buen profesor y un mal profesor, la relación maestro-alumno y la motivación. Previo a esto, al igual que en los capítulos anteriores se inicia con un breve preámbulo sobre algunos planteamientos teórico conceptuales que introducen al tema para posteriormente presentar la interpretación de las diferentes categorías de análisis.

A partir de la Reforma educativa en México¹⁸ se incorpora como enfoque didáctico el modelo por competencias¹⁹ que pretende desarrollar competencias²⁰ para la vida, el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida social. Una reforma educativa que contempla como eje organizador a las competencias implica una serie de cambios no sólo en la docencia sino en general en la forma de relacionarse con los conocimientos y los alumnos, de ahí que los profesores deben poseer competencias docentes que les permita materializarla e instrumentarla.

¹⁸ Conocida como Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la cual los planes y programas de estudio reflejan el proyecto educativo que propone el Estado Mexicano para la educación básica. En ellos se establecen de manera estructurada los propósitos educativos, los temas y contenidos, las orientaciones metodológicas y actividades didácticas, los criterios y enfoques de evaluación que todos los alumnos deben lograr con las asignaturas propuestas, para un determinado grado o nivel educativo. Se inicia en preescolar (2004), en primaria (2009) y en secundaria (2006) realizándose algunos ajustes en 2011.

¹⁹ Este modelo se centra en los desempeños, busca una enseñanza centrada en el aprendizaje y se orienta a preparar a los estudiantes para la vida. Estos desempeños se hacen evidentes en situaciones y contextos reales, de ahí que las competencias docentes se hacen patentes en situaciones escolares de interacción con los estudiantes.

²⁰ Una competencia se entiende como un desempeño eficaz que se despliega para responder a la demanda que se produce en un entorno determinado, en un contexto socio-histórico y cultural. Dicho desempeño implica la movilización de recursos cognitivos en forma articulada e interrelacionada de conocimientos, habilidades y actitudes.

Para fines de este trabajo nos focalizamos en aquellas competencias docentes relativas al aspecto socio-afectivo.

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional²¹. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que lo requiere. En este marco, la dimensión del apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase del rol tradicional del profesor a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante al cual presta apoyo emocional.

Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra, 2003) consideran que la inteligencia emocional es: 1) conocer las propias emociones, 2) manejar las emociones, 3) motivarse a sí mismo, 4) reconocer las emociones de los demás y 5) establecer relaciones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás. Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. Si entendemos que la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser; entonces se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

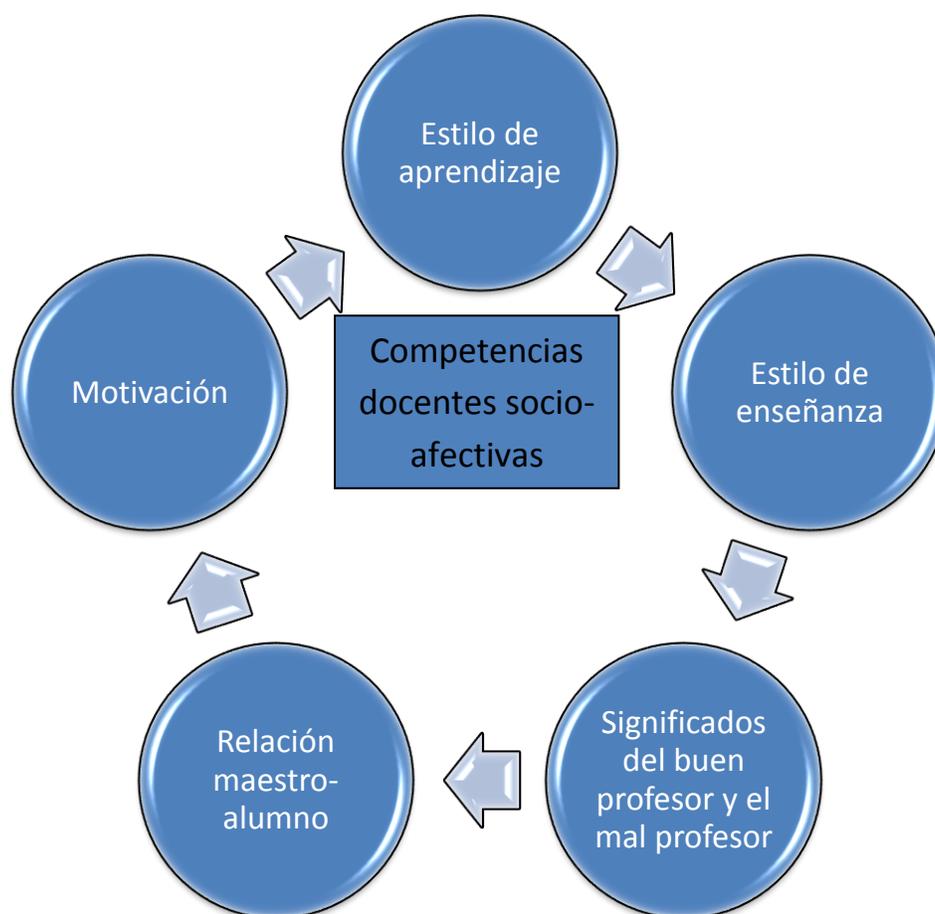
Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás

²¹ De acuerdo con Bisquerra (2003) una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo. El primero se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, rubor, tono muscular, cambios en la respiración, etc. El conductual se evidencia en las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, movimientos del cuerpo, etc. El componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina sentimientos. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales

están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Considerando que las competencias docentes socio-afectivas, objeto de análisis del presente capítulo, se concretan en interacción con los estudiantes y con el propósito de darle voz a éste y recuperar su percepción y significado de ellas, recurrimos a realizarle preguntas que nos permitieran develar cómo estas competencias se operacionalizan en el ámbito escolar.

En esta categoría de competencias docentes socio-afectivas se pudieron identificar cinco categorías empírico-analíticas: el estilo de aprendizaje, el estilo de enseñanza, el significado de lo que representa un buen profesor y un mal profesor, la relación maestro-alumno y la motivación, mismas que se representan en el siguiente esquema.



Esquema 14. Categorías de análisis

4.1 ¿Cómo aprendemos?

En este primer rubro se significan las formas cómo mejor aprenden los estudiantes de acuerdo con su experiencia y los aspectos que les motiva a aprender. Para ello, se planearon algunas preguntas al respecto; se identificaron tres grupos de respuestas: 1) los que hacen énfasis en lo socio-afectivo, 2) los que otorgan importancia a la didáctica variada y atractiva y 3) los que consideran que poner atención es un factor fundamental para aprender.

En cuanto al primer grupo de respuestas identificadas, tenemos dos testimonios, la siguiente alumna señala:

“Aprendo mejor cuando no me regañan, no me gusta porque si no, no quiero trabajar. Me interesa aprender, quiero llegar a ser alguien en la vida, no dejar de estudiar porque te vas a quedar sin una carrera. Ser alguien en la vida significa que tenga un trabajo honrado y no que esté robando”. (YMG-F8-121212-004)

Al parecer para esta estudiante es importante establecer una buena relación con el profesor para poder aprender, de ello depende que tenga una disposición favorable para el aprendizaje en tanto menciona *“Aprendo mejor cuando no me regañan, no me gusta porque si no, no quiero trabajar”*.

Por su parte, la segunda alumna menciona:

“Aprendo mejor con un maestro que esté relajado, que no esté de malas y que tenga una forma de explicarte bien las cosas, o sea que no te hable tan rápido, sino que paso por paso te vaya diciendo y si no le entiendes ya le dices y te lo vuelve a decir ya más detalladamente, que no sean así de que si les dices te digan ¡ay es que no pones atención! Que tampoco se enojen tan rápidamente sino que tengan paciencia para ti porque vienes a aprender no porque tú ya lo sabes, a eso vienes a la escuela. Si me interesa aprender, me motiva que quiero salir adelante, quiero que mis papás se sientan orgullosos de mí y demostrarles a todos que a pesar de que algunas personas se burlan de ti, de cómo eres, de cómo te vistes, de qué color de piel eres, de los rasgos, que a pesar de que ellos sean el estereotipo de un güerito y todo genial ¿no? Y decirles que pues no, aunque seas

morenita puedes llegar a grandes cosas y pues que se pueda acabar el machismo”.
(DAAT-F2-121211-003)

Este relato enfatiza la importancia que para esta alumna tiene la condición emocional que presente el profesor cuando señala *“Aprendo mejor con un maestro que esté relajado, que no esté de malas”*. De acuerdo con los dos relatos anteriores, podemos pensar que el clima favorable para el aprendizaje está en función de cómo se comporte el profesor y su condición emocional equilibrada para poder establecer vínculos comunicativos y de confianza con sus estudiantes.

Por otro lado, menciona *“que tenga una forma de explicarte bien las cosas, o sea que no te hable tan rápido, sino que paso por paso te vaya diciendo y si no le entiendes ya le dices y te lo vuelve a decir ya más detalladamente, que no sean así de que si les dices te digan ¡ay es que no pones atención! Que tampoco se enojen tan rápidamente sino que tengan paciencia para ti porque vienes a aprender”*. Al respecto podemos interpretar que el ordenamiento didáctico del profesor constituye un factor importante para la motivación y comprensión del estudiante en tanto sea organizado, explicativo, paciente, tolerante y adecuado a la situación del estudiante sin que caiga sobre éste toda la responsabilidad del proceso. En este sentido, el estudiante no debe ser el depositario de los malos momentos del docente, por el contrario el profesor debe desarrollar las competencias emocionales que le permitan auto-regularse, reconocer las emociones y sentimientos en las otras personas, contar con habilidades sociales y de comunicación verbal y no verbal, así como mostrar empatía hacia los estudiantes.

También se observa una motivación personal a partir de un sentimiento de discriminación por lo que al parecer desea demostrar que es una persona valiosa, pues menciona *“Si me interesa aprender, me motiva que quiero salir adelante, quiero que mis papás se sientan orgullosos de mí, y demostrarles a todos que a pesar de que algunas personas se burlan de ti, de cómo eres, de cómo te vistes, de qué color de piel eres (...)Y decirles que pues no, aunque seas morenita puedes llegar a grandes cosas”*. Al respecto podemos pensar que la escuela es un espacio ideológico en el que convergen una gran variedad de valores, creencias, estereotipos que son privilegiados por ciertos grupos y que derivan en la discriminación cuando aparecen rasgos distintos a ellos, situación que ha quedado plasmada en la vivencia de esta estudiante.

Los dos relatos anteriores nos hacen pensar en lo que Marchesi (2008) menciona respecto a que el desarrollo de la vida afectiva de los alumnos es también uno de los objetivos

importantes de la educación escolar. La educación escolar debe ser un objetivo en sí mismo, que ha de incluirse en el proyecto educativo de los centros escolares y en la acción pedagógica de los profesores, ya que apunta a uno de los componentes principales del bienestar del ser humano. Para este autor, las competencias docentes son:

- Ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y para ampliar conocimientos
- Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar
- Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos
- Ser capaz de desarrollar una educación multicultural
- Estar preparado para cooperar con la familia
- Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros

De estas seis competencias, en el presente trabajo se recuperan las tres primeras por ser aquellas vinculadas con el aspecto socio-afectivo y que impactan directamente en la formación y desarrollo del estudiante.

Respecto al segundo grupo de respuestas, es decir, aquellas en las que los estudiantes otorgan importancia a la didáctica variada y atractiva, cuatro alumnos dan significado relevante a las clases versátiles y divertidas como un factor determinante para su aprendizaje. Uno de ellos menciona:

“Aprendo mejor haciendo actividades al aire libre, por ejemplo en física salimos, hacemos experimentos o en biología en primero veníamos a ver las plantas, cómo se conforman y todo eso. Si porque mucha teoría no, es más fácil con práctica (...) Si tiene sentido para mí lo que aprendo porque por ejemplo en química me enseñan la estructura de las cosas y entonces yo hago preguntas, me enseñan y yo en mi vida diaria las aplico. Mis papás son quienes influyen en mis ganas de aprender, me dicen tienes que ser mejor, entonces yo les hago caso y quiero ser mejor y soy muy exigente, si no logro una cosa la tengo que lograr porque la tengo que lograr”. (JRMH-F3-121211-002)

En el testimonio anterior hay un convencimiento de que para aprender es mejor el uso de actividades prácticas, en las que haya participación de su parte, le generen cuestionamientos y la utilización y aplicación en su vida, tal y como lo menciona “*Aprendo*

mejor haciendo actividades al aire libre, por ejemplo en física salimos, hacemos experimentos o en biología en primero veníamos a ver las plantas, cómo se conforman y todo eso. Si porque mucha teoría no, es más fácil con práctica (...) Si tiene sentido para mí lo que aprendo porque por ejemplo en química me enseñan la estructura de las cosas y entonces yo hago preguntas, me enseñan y yo en mi vida diaria las aplico". Es decir, existe una clara relación entre lo que expresan los estudiantes en el apartado anterior en cuanto a que reiteradamente consideran aburridas las clases y la demanda de un ordenamiento didáctico distinto en el que el alumno tenga una participación activa y versátil a través del cual pueden aprender mejor.

Otra alumna señala:

"Aprendo mejor cuando mis compañeros están callados, a mí me gusta mucho cómo explica la de biología porque no te lo explica de una manera de saquen el libro, pónganse a leer y lo que entendieron cópienlo, no. Ella es de vamos a hablar de por ejemplo cómo queremos un mundo mejor y teníamos que hacer dibujitos para mejorar el medio ambiente y nosotros estábamos dibujando que queríamos hacer una campaña donde todos se reunieran y limpiáramos la zona o hiciéramos un bote robot que recogiera la basura, así que sea más divertida o que te lo explique con palabras que tú entiendas y te lleve a una imaginación, ay si me lo estoy imaginando, me gustó el tema, que no sean tan aburridos así como saquen su cuaderno y copien lo que quieran o lean un cuento y de lo que entendieron hagan unas preguntas. Sí me interesa aprender, es que a mí cuando me hablan de un tema yo ya me lo imagino y se me vienen ideas a la cabeza y ya después que lo dicen ya voy escribiendo y ya después de lo que van dictando ya voy viendo si sí era eso". (SVML-F5-121212-005)

Igual que en el relato anterior hay una demanda: que las clases no sean aburridas sino variadas. La estudiante hace referencia al uso de actividades que le permitan reflexionar, imaginar, participar, aplicar y proyectar lo que se aprende en tanto dice *"que sea más divertida o que te lo explique con palabras que tú entiendas y te lleve a una imaginación, ay si me lo estoy imaginando, me gustó el tema, que no sean tan aburridos"*. Al respecto podemos pensar que para lograr un mejor aprendizaje, los profesores deben ser más creativos y propositivos, diseñar actividades y situaciones didácticas que favorezcan un aprendizaje activo y significativo, en el que se promueva el desarrollo de las habilidades de pensamiento y la solución de problemas que finalmente es pertinente a los propósitos de la educación por competencias.

La siguiente estudiante incorpora un elemento nuevo, el uso didáctico del juego como importante para el proceso de aprendizaje:

“Aprendo mejor con cosas didácticas por ejemplo con un juego o algo así por el estilo o viendo, el maestro te lo anota en el pizarrón, te lo explican y viendo como lo desarrollan yo me aprendo las cosas. Me interesa aprender, me motiva ser alguien en la vida, no quedarme como una persona mediocre que después se arrepienta y diga tuve la oportunidad y no estudié, quiero terminar una carrera, quiero ser una persona profesional para tener un buen futuro y darle un buen futuro a mis hijos más adelante. Lo que aprendo en la escuela si tiene significado porque son cosas que puedo utilizar a futuro, son cosas que sirven de algo que aunque ahorita diga que no sirven de nada, que ¿para qué me la enseñan?, más adelante lo voy a ocupar”. (VACG-F6-121213-001)

De acuerdo con este relato, podemos suponer que para la alumna la demostración y las actividades lúdicas constituyen un factor importante para su aprendizaje cuando menciona *“Aprendo mejor con cosas didácticas por ejemplo con un juego o algo así por el estilo o viendo, el maestro te lo anota en el pizarrón, te lo explican y viendo como lo desarrollan yo me aprendo las cosas”*. Igual que en el caso anterior, se asume que los recursos didácticos para la enseñanza pueden ser muy variados, sin embargo, vale la pena destacar que mientras esta alumna está consciente de la utilidad que representan los aprendizajes a futuro, es poco común que los estudiantes estén claros de la utilidad que le puede reportar un aprendizaje sobre todo cuando ésta no se presenta de manera inmediata, por lo que debemos tener presente la importancia de hacer evidente la funcionalidad de lo que se aprende en la escuela pues de lo contrario es altamente probable que los alumnos se desanimen, ya que existe una relación entre motivación y funcionalidad.

Revisemos la última alumna de este grupo:

“Aprendo mejor con clases más divertidas porque así te acuerdas de todo, (...) es más que nada que la clase sea divertida, no aburrida porque ni vas a querer entrar en el tema que está dando el maestro, ¡ay para que aprendo eso que se ve súper aburrido! Me interesa aprender, me motiva... pues no sé, nunca había pensado que era lo que me motivaba..., no ser alguien en la vida porque ya soy alguien, sino más que nada para hacer algo con mi vida, a mí no me gustaría vender chicles

o pararme en una esquina tampoco, más que nada es eso que no quiero ser como esas personas.” (XAH-F7-121211-004)

Podemos suponer que para esta estudiante una clase aburrida no favorece su aprendizaje en tanto menciona *“Aprendo mejor con clases más divertidas porque así te acuerdas de todo (...) es más que nada que la clase sea divertida, no aburrida porque ni vas a querer entrar en el tema que está dando el maestro, ¡ay para que aprendo eso que se ve súper aburrido!”*.

En función de estos testimonios y habiendo encontrado que para los entrevistados las clases resultan aburridas, rutinarias y monótonas, lo cual corresponde y concuerda con lo encontrados en el capítulo anterior respecto a la categoría sobre las rutinas escolares y los ordenamientos didácticos, podemos pensar que el aprendizaje de los estudiantes se enfrenta a mayores dificultades en tanto que no les facilita su proceso de significación de lo que se les enseña. En este sentido, Perrenoud (2009) propone diez²² competencias²³ docentes prioritarias en la formación del profesorado, de las cuales hemos recuperado tres de ellas: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, Gestionar la progresión de los aprendizajes e Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.

Al respecto, otro modelo de competencias docentes es el propuesto por Frade²⁴ (2008) quien propone ocho competencias docentes²⁵, de las cuales se consideran para fines de este trabajo la competencia ética, la competencia empática y la competencia comunicativa por estar referidas a aspectos socio-afectivos que pueden impactar directamente el desarrollo y la formación del estudiante.

²² Veáse Perrenoud, P. (2004).

²³ Para Perrenoud el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos: 1) las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos; 2) esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; 3) el ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; y 4) las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

²⁴ Para esta autora las competencias son una serie de definiciones sobre lo que debe saber hacer una persona en campos específicos del conocimiento, en momentos determinados de la vida y en procesos definidos del saber y quehacer cotidiano, científico o especializado.

²⁵ Veáse Frade, L. (2008).

Asimismo, podríamos asumir que la responsabilidad de que los estudiantes no aprendan no es exclusiva de éstos sino también del papel fundamental que juegan las prácticas educativas realizadas por los docentes.

Por último, en el tercer grupo de respuestas, es decir, aquellas en las que los alumnos consideran que poner atención es un factor fundamental para aprender, se ubicaron cinco estudiantes, a continuación citaremos los relatos más representativos.

“Aprendo mejor con que expliquen las cosas muy bien, detalladamente y que sepan explicar, un ejemplo que el maestro saque un tema, poner atención y que el maestro sepa dar el tema porque hay maestros que no saben. Me doy cuenta porque a veces investigo los temas y digo, no el maestro está mal aquí o me acerco al maestro y le pregunto. A mí me interesa aprender, me motiva saber que mi mamá está haciendo lo posible para que yo pueda venir a la escuela y no sería justo que yo viniera aquí solo a echar relajo.” (ASTR-F1-121212-002)

Para este alumno es fundamental el dominio que tenga el profesor de lo que enseña y la didáctica para enseñarlo pues señala *“Aprendo mejor con que expliquen las cosas muy bien, detalladamente y que sepan explicar, (...) que el maestro sepa dar el tema porque hay maestros que no saben.”* Al parecer también es un sujeto activo en su proceso de aprendizaje en tanto refiere poner atención, tener iniciativa, indagar y cuestionar no sólo lo que se le enseña sino a quien se lo enseña. Al respecto podemos pensar que el significado que tiene el aprendizaje para este alumno implica una relación de mutuo compromiso y reciprocidad en la que ambos actores, maestro y alumno, aporten y actúen para la consecución de un fin común.

Otro alumno relata:

“Aprendo mejor poniendo mucha atención, muchos no ponen atención y luego... de hecho no estudio y en los exámenes no estudio y saco siempre nueve, ocho punto cinco, siete punto cinco. (...) Me interesa bastante aprender. Me motiva mi mamá porque siempre me dice tú vas a ser alguien de bien, tú vas a poder, entonces yo digo lo voy hacer, lo voy a cumplir porque quiero que mi mamá tenga una mejor vida, ponle que ya la tengamos pero quiero que sea mucho mejor”. (JAPG-M3-121213-004)

Poner atención parece ser la clave de su aprendizaje ya que ello le permite ya no tener que estudiar para presentar los exámenes pues como señala *“Aprendo mejor poniendo mucha atención, muchos no ponen atención y luego... de hecho no estudio”*, podemos pensar que si está atento en la clase eso es suficiente para que pueda aprender y enfrentarse a situaciones de evaluación, pues una vez aprendido, no es necesario estudiar. Esta reflexión se contrapone a las prácticas en las que los alumnos estudian para ‘pasar’, estudian sólo para presentar el examen y frecuentemente sucede que después no recuerdan nada; al parecer un proceso de atención puede contribuir a facilitar el aprendizaje y afrontar la evaluación sin dificultad.

Un alumno más menciona:

“Aprendo mejor cuando casi casi me tienen que sentar enfrente de los profesores porque para aprender necesito que una persona me tenga mucha atención a mí porque tengo hiperactividad. Me interesa aprender, me motiva echarle ganas para tener un buen futuro, no estar en la calle pidiendo dinero.” (JDMH-M4-121213-002)

Este estudiante señala la atención pero no sólo de su parte sino también del docente, pues en la medida que haya atención mutua se podrá lograr un mejor aprendizaje, tal y como lo dice *“Aprendo mejor cuando casi casi me tienen que sentar enfrente de los profesores porque para aprender necesito que una persona me tenga mucha atención a mí”*. Por otra parte, el alumno menciona *“tengo hiperactividad”* sin embargo durante la entrevista no mostró rasgos de ello pero al parecer así lo han etiquetado. Cabe señalar que también se observa una motivación asociada a la movilidad social, ser alguien en un futuro que no tenga que pedir dinero o caridad o conseguir empleos que les permitan vivir mejor.

Por otro lado, es interesante que ningún entrevistado menciona como factor de motivación al profesor, lo cual nos hace pensar que podría estar asociado con el hecho de que para los estudiantes las clases se desarrollan en términos de rutinas aburridas y monótonas, tal y como se develó en el análisis que se realizó respecto a la vivencia escolar. Recuperando lo que señala Marchesi (2008) respecto a que es importante que el profesor tenga la capacidad para comprometer a los alumnos en sus aprendizajes, en ocasiones, los profesores consideran suficiente para el desempeño de su actividad docente ser capaces de diseñar situaciones de aprendizaje bien estructuradas y secuenciadas que implica trasladar los contenidos de la materia en objetivos de enseñanza

y adecuarlos a los conocimientos previos de los alumnos. Sin embargo, esta es una competencia insuficiente por lo que es necesario incorporar a los objetivos prioritarios de la enseñanza, el suscitar el deseo de saber de los alumnos y comprometerlos en la actividad de aprender, en pocas palabras, motivarlos.

Esto constituye un objetivo difícil si se tiene en cuenta que un cierto número de alumnos apenas están interesados en lo que se presenta en el aula y se encuentran en ella más por imperativo que por voluntad propia; lo cual se agrava aún más en la educación secundaria en la que los adolescentes tienen intereses particularmente distintos a los escolares y requiere trabajarse más este aspecto. Ello impacta en los estudiantes constituyendo la primera dificultad que se enfrenta, la actitud de los alumnos. En ellos hay una mezcla de incapacidad de entender las tareas escolares y de realizarlas, de falta de sentido al esfuerzo requerido en el aprendizaje, de sensación de inutilidad en la actividad escolar y de pérdida de la autoestima. Todo ello con mayor o menor presencia, conduce al aburrimiento, a la desvinculación y, en ocasiones, a acciones disruptivas en el aula, tal y como quedó testimonio en el apartado anterior. En consecuencia, los profesores deben estar preparados para diseñar situaciones de aprendizaje que despierten en los alumnos el deseo de aprender más, encuentren sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación pero también con la curiosidad, la reflexión, la ilusión, la imaginación, la creación, el descubrimiento, el análisis y la aplicación a la vida cotidiana.

En síntesis, podemos considerar que la forma de aprender mejor para los estudiantes es, por un lado, a través de ordenamientos didácticos diversificados, versátiles, interesantes, lúdicos, propositivos y creativos en los que se ponga en juego las habilidades de pensamiento y la cognición activa de los jóvenes; y por el otro, atendiendo a las necesidades socio-afectivas necesarias para establecer una relación de comunicación, confianza y empatía que posibilite un buen entendimiento entre los actores.

De acuerdo con Pintrich et al (1993) el aprendizaje o cambio conceptual²⁶ es frío cuando su enfoque se centra en los factores cognitivos racionales sobre la exclusión de constructos extraracionales afectivos, a lo que le llama calientes. Pintrich y sus colegas trajeron una visión mucho más amplia de los estudiantes, en la cual los constructos

²⁶ El cambio conceptual intencional se define como meta directa e iniciación consciente de la regulación cognitiva, metacognitiva y de un proceso motivacional para traer un cambio en el conocimiento.

cognitivos y motivacionales operan en interacción para el estudio de la reconstrucción del conocimiento, a lo que se le llamó la teoría del cambio conceptual caliente, argumentando que el contexto del salón de clases puede influir en la motivación y cognición de los estudiantes y mayormente en la interacción entre estos dos constructos.

Hay evidencia empírica que da soporte al planteamiento de Pintrich de que los constructos afectivos (calientes) juegan un rol de mediación y algunas veces determinan el aprendizaje o cambio conceptual. En esta visión articulada describe cómo las creencias motivacionales facilitan o dificultan el cambio en una serie de cinco proposiciones²⁷ (Pintrich, 1999); los constructos motivacionales son incrustados en contextos específicos como el salón de clases. Esta integración de los constructos motivacionales en el cambio conceptual ayudó a formular una visión del aprendizaje de carácter más contextual, cultural, social, afectivo y cognitivo. Considerando estos hallazgos, consideramos que los profesores deben incorporar a la mediación aspectos afectivos a fin de crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

Considerando los tres autores que han trabajado sobre competencias docentes, Perrenoud, Marchesi y Frade, podemos decir en síntesis que las competencias integran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pero además la capacidad de poder pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban. Estas competencias se materializan en la tarea concreta de enseñar, misma que se aborda a continuación.

²⁷ La primera proposición dice que la adopción de una meta hacia el dominio debe facilitar el cambio conceptual; la segunda proposición afirma que una creencia de conocimiento simples y certeros coloca las restricciones en el potencial para un cambio conceptual, mediante la incitación de los estudiantes para excluir en su forma de pensar prematuramente y gracias a esto no considera completamente las visiones alternativas; la tercera proposición busca describir las características personales y afectivas de los individuos, específicamente el interés, los valores y la importancia, en oposición a las influencias situacionales que afectan el cambio, estas características crean un contexto autogenerado que pueden aumentar la atención, persistencia, activación de estrategias de conocimiento apropiadas creando así un contexto conducente al cambio; la cuarta proposición hace referencia al tema de la autoeficacia como una noción compleja cuando viene siendo considerada en su rol de cambio conceptual, su alta percepción para el aprendizaje puede crear confianza en la habilidad o intolerancia por el cambio; y la quinta proposición está basada en demostrar que los estudiantes que creen que tienen el control sobre su actuación o comportamiento actúan bien en comparación con aquellos que sienten que las circunstancias están fuera o más allá de su control. Esta proposición prefigura la noción del cambio conceptual intencional.

4.2 Cómo nos “enseñan”

Una vez analizado cómo es que los estudiantes aprenden mejor, les preguntamos sobre cómo les enseñan a fin de conocer la percepción del estilo de enseñanza que tienen de los procesos de interacción que pudieran evidenciar competencias socio-afectivas de los profesores. Básicamente se identifican tres tipos de respuesta: 1) las que refieren que se les enseña bien, 2) los indiferentes y 3) aquellas que consideran insuficiente la enseñanza.

Respecto al primer grupo de respuestas que consideran que les enseñan bien, reseñan:

“Me enseñan bien, bueno unos son medio bipolares porque primero están de buenas y luego están de malas; en general no tengo problemas sólo en matemáticas pero le digo al maestro y sí me explica y pues ya entiendo, o sea que como quiero que me enseñen pues me enseñan”. (DAAT-F2-121211-003)

“Me enseñan bien, ponen trabajos, están viendo quien trae el material y quien no y ya”. (JAML-M2-121212-001)

A pesar de que en su relato señala cambios emocionales en los profesores no parece darle demasiada importancia a ello pues dice *“Me enseñan bien, bueno unos son medios bipolares porque primero están de buenas y luego están de malas, en general no tengo problemas”*. Podemos pensar que ‘enseñar bien’ significa que la forma como explica el profesor le permita entender el tema.

En el segundo grupo de respuestas, los indiferentes, mencionan:

“Me enseñan, unos dictan, otros ponen imágenes, otros te ponen a leer y lo que entendiste lo pones en un resumen, o haces tu propio mapa conceptual y así”. (CMRC-M1-121213-003)

“Me enseñan, me siento a la mitad del salón y los profesores empiezan a decir a ver van a hacer esto y esto, pero primero nos dan un ejemplo o una explicación y nosotros lo vamos copiando y vamos poniendo atención al profesor, hasta que lo hayamos entendido y si no le entiende uno va con el profesor y le dice”. (JDMH-M4-121213-002)

Aun y cuando las narraciones son breves podemos observar que se trata de prácticas tradicionales de enseñanza tales como dictado, lectura, resumen o copia, sin que emitan ningún juicio al respecto sólo se concretan a señalarlas. Ello da cuenta nuevamente del tipo de prácticas rutinarias que utilizan los profesores, con las cuales los alumnos no sólo están familiarizados sino acostumbrados y adoctrinados pues las realizan acríticamente. Recordemos que tampoco se puede esperar algo distinto ya que las rutinas de disciplina han conducido a los estudiantes a un callejón sin salida, en el que no se toma en cuenta su opinión ni se les permite participar o tomar decisiones, por lo tanto difícilmente podrán cuestionar las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes, quienes constituyen la figura de autoridad.

Por otro lado, tenemos en el tercer grupo de respuestas, los que piensan que las prácticas de enseñanza son insuficientes para lograr el aprendizaje:

“Me enseñan, no como yo necesito aprender, no sé pero le falta algo, siento que le falta algo, que nos pongan a leer más, que se comporten mejor mis compañeros, que los maestros les llamen la atención a mis compañeros, no sé qué más”. (LGM-F4-121212-003)

“Me enseñan bien, si te enseñan pero no a la medida suficiente. La forma cómo me enseñan no corresponde en su totalidad a la forma cómo aprendo mejor”. (JAPG-M3-121213-004)

En ambos relatos explícitamente dicen *“no como yo necesito aprender, no sé pero le falta algo”* y *“si te enseñan pero no a la medida suficiente”*, al parecer los alumnos sienten que las prácticas realizadas por sus profesores no les permiten aprender adecuadamente, sin mencionar cómo o cuáles son esas prácticas.

A diferencia de los dos relatos anteriores, en el siguiente la alumna describe un conjunto de prácticas que realizan tres de sus profesores:

“Me enseñan con temas, por decir, mi teacher me enseña trayendo dibujos de muñecos y te lo pega en el pizarrón y dice ahora les voy a enseñar cómo describir a esa persona, la describe en inglés y traduce en español y te va explicando cómo lo vas a ir traduciendo y ya después que lo traduces borra y al día siguiente trae otro muñeco y ya lo describes y son así de que ahora haces esto otro día no sé. A la de matemáticas casi no le entendemos mucho, somos así de ¡qué aburrido,

matemáticas! y la maestra es así de que bueno, si no les interesa mi tema, si no quieren aprender mejor guarden silencio y pónganse a hacer algo, a mí no me va a afectar a los que les va a afectar es a ustedes, se la pasan relajando en el salón y no dejan que aprendan los demás, si no quieren aprender mejor dejen que aprendan los demás y ustedes guarden silencio (...) A la que casi no le entiendo es a la de español porque la mayoría de los maestros vuelven a repetir pero la de español es de que lean esta página y ya o lean esta página y ahorita les dicto una preguntas, te las dicta y lo que entendiste, no es así de que los que no saben escribir vamos a leer, los que no saben leer vamos a ayudarles a que aprendan a leer, siempre es lo mismo, el año pasado no salíamos de las calaveras literarias, nos lo pasamos así y no aprendimos casi nada pero con todos los maestros si aprendemos mucho". (SVML-F5-121212-005)

Con esta descripción podemos pensar que las clases divertidas, participativas y versátiles como la de la profesora de inglés son las que son consideradas buenas. Las clases aburridas no parecen ayudar a entender o aprender pues señala *"a la de matemáticas casi no le entendemos mucho, somos así de ¡qué aburrido matemática!"* Por otro lado, el siguiente comentario sugiere que la profesora delega toda la responsabilidad al estudiante cuando dice *"si no les interesa mi tema, si no quieren aprender mejor guarden silencio y pónganse a hacer algo, a mí no me va a afectar a los que les va a afectar es a ustedes, se la pasan relajando en el salón y no dejan que aprendan los demás, si no quieren aprender mejor dejen que aprendan los demás y ustedes guarden silencio"*, ya que la maestra no asume la parte de compromiso que tiene en hacer una clase atractiva y motivadora para los alumnos. Finalmente, la tercer profesora tiene una práctica tradicional, repetitiva y monótona pues menciona *"a la que casi no le entiendo es a la de español porque la mayoría de los maestros vuelven a repetir pero la de español es de que lean esta página y ya o lean esta página y ahorita les dicto una preguntas, te las dicta y lo que entendiste (...) y no aprendimos casi nada"*. De acuerdo con todo este relato podemos suponer que las prácticas que son versátiles y divertidas producen mejores resultados para el aprendizaje.

4.3. La batalla: el buen profesor vs. el mal profesor

Para esta investigación se consideró importante conocer la percepción de los estudiantes de secundaria respecto a sus maestros, para ello se les preguntó cómo es un profesor o qué era para ellos un profesor; en las respuestas emergen ideas y significados sobre lo que

consideran un buen profesor y un mal profesor. Entre las respuestas de los alumnos se pudieron identificar dos grandes grupos: 1) aquéllos que consideran tanto los aspectos técnico-pedagógicos como los afectivo-emocionales; y 2) los que se centran en los aspectos técnico-pedagógicos. En cuanto a lo que es un mal profesor parece haber consenso en tanto lo conciben como irresponsable e indiferente hacia el trabajo y hacia los mismos estudiantes.

Previo a la presentación de los diferentes testimonios de los adolescentes entrevistados, en el siguiente cuadro se presenta de manera sintética y las características de un buen y un mal profesor, extraídas de lo que los estudiantes testifican y clasificadas por nuestra parte en aspectos técnico-pedagógicos y socio-afectivos:

Cuadro 6. Características del profesor

	Buen profesor	Mal profesor
Aspecto técnico-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y resuelve dudas • Hay variedad de trabajo • Ayuda, orienta y apoya en el aprendizaje y en problemas personales • Facilita el aprendizaje, hace clases divertidas para aprender • Promueve el aprendizaje, motiva a poner atención, lo hace interesante • Es exigente, deja trabajo • Conoce su materia, enseña bien 	<ul style="list-style-type: none"> • No explica, no resuelve dudas • Clases aburridas, monótonas, sólo dan resúmenes, dictados, copia y pláticas • Actividades rutinarias e inútiles • Sin control, deja echas relajo • Imposición arbitraria de disciplina • No promueve el aprendizaje • No revisa, sólo da instrucciones • No aprendes, repetitivo • Realiza actividades ajenas (hablar por celular, echar relajo, se duerme, no hace nada)

Aspecto socio-afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Se lleva bien con sus alumnos, no estresa • Promueve la comunicación, te escucha • Es tolerante, comprensivo, no regaña mucho • Es respetuoso, no etiqueta • Genera confianza • Honesto y sin preferencias • Es un ejemplo • Te pone atención • Comprometido, toma su trabajo en serio 	<ul style="list-style-type: none"> • Estresante • Desinteresado, indiferente, no te pone atención • Incomprensivo e intolerante • Gritón, regañón • Irresponsable con su trabajo
-------------------------------	--	---

Como se puede observar en el cuadro anterior, en ambos casos se hace referencia a los aspectos técnico-pedagógicos y socio-afectivos pero de manera opuesta. Cabe señalar que el concepto o significado que han construido los estudiantes respecto a lo que representa un buen profesor incluye una demanda de carácter emocional en tanto enfatizan la importancia de estos aspectos y, consecuentemente, constituye una crítica a lo que representa un mal profesor. En general en cuanto al aspecto técnico-pedagógico no hay cuestionamiento pues incluso la bibliografía frecuentemente hace referencia a aspectos similares cuando se intenta caracterizar al docente e igualmente hay una tendencia a olvidar aspectos emocionales involucrados en la tarea docente; lo interesante aquí es ver cómo aflora el aspecto socio-afectivo, como para los estudiantes éste es un factor que cobra relevancia para su aprendizaje y su desarrollo.

En cuanto al primer grupo de respuestas en la que otorgan importancia tanto a los aspectos técnico-pedagógicos como a los socio-afectivos, tenemos:

“como los maestro de ahorita, le dices: maestro no le entiendo y te contesta hay pues no sé, yo expliqué. Eso para mí no es un maestro, que nada más dan resúmenes y pláticas y ya, para mí no es un maestro. Un buen maestro es el que te ayude, que te apoye, que hagan variedad de trabajo, no solamente resúmenes, actividades no solamente escritas ni verbales sino también actividades con el cuerpo. Solo algunos maestros, como dos o tres maestros, por ejemplo con el de

matemáticas si escribimos mucho, pero luego jugamos juegos que implican matemáticas como juegos de mesa y nos divierten y aprendemos, también vemos videos de matemáticas, no sé, nos tiene como un plan, es como un mapa mental, aquí tiene un trabajo, de aquí salen dos, luego seis de esos, así consecutivamente. (...) El comportamiento del alumno depende de qué maestro sea, por ejemplo tenemos un maestro que se llama Eddie, el maestro de química, muy muy buen profesor, sus clases son divertidas, sus clases mmm... mira cómo te lo puedo explicar... de créeme, me podría saltar todas mis clases menos esa, esa es la que pienso que él es el mejor maestro de toda la escuela porque él si hace y él sí deshace, él hace todo es muy buen maestro. Un buen maestro, me gusta, tiene una forma de dar las clases que te motiva a poner atención, el maestro es muy duro, si haces mal las cosas él las va a armar contigo y si no él es muy buena onda pero no así de te voy a pasar con diez, él aunque sean súper buenos amigos si no entregas trabajos no te pasa y él no baja puntos así de ay, te portas mal menos un punto, no (...). Nos motiva con las prácticas, son muy divertidas sus prácticas, además de que aprendemos muchas cosas que no sabíamos hacer (...), te diviertes y créeme que no creo que a nadie le guste estar haciendo algo y con él así como que ya quiero hacerlo, porque son divertidas. (JAPG-M3-121213-004)

En cuanto a lo que representa para el alumno un mal profesor menciona *“como los maestro de ahorita, le dices: maestro no le entiendo y te contesta hay pues no sé, yo expliqué. Eso para mí no es un maestro, que nada más dan resúmenes y pláticas y ya, para mí no es un maestro”* lo cual nos hace pensar que lo rutinario del ordenamiento didáctico, la falta de interés en el estudiante y la falta de compromiso con el trabajo docentes son rasgos de lo que entiende por un mal profesor.

Este estudiante destaca dos profesores como buenos maestros: el de matemáticas y el de química. Considera que un buen profesor debe manejar un ordenamiento didáctico versátil y para el alumno el aspecto afectivo representa un factor importante, en tanto dice *“Un buen maestro es el que te ayude, que te apoye, que hagan variedad de trabajo, no solamente resúmenes, actividades no solamente escritas ni verbales sino también actividades con el cuerpo”*, en este sentido el alumno parece apreciar el esfuerzo de entendimiento, ayuda, apoyo y comprensión por parte del docente hacia sus alumnos. Asimismo destaca la importancia del profesor como motivador para el aprendizaje cuando señala *“tiene una forma de dar las clases que te motiva a poner atención, el maestro es muy duro, si haces mal las cosas él las va a armar contigo y si no él es muy buena onda pero no así de te voy a pasar con diez, él aunque sean súper buenos amigos si no entregas*

trabajos no te pasa y él no baja puntos así de ay, te portas mal menos un punto, no (...)". Al respecto podemos pensar que para el alumno es importante el trabajo conjunto, realza el compromiso del profesor para lograr el objetivo en común que es el aprendizaje, se asume que la exigencia es una característica de un buen profesor sin que ello evite poder ser 'buena onda' o tener empatía con los alumnos, es decir, ser buena onda no quiere decir que sea 'barco' o irresponsable. En este sentido, podemos especular que la evaluación es percibida por el estudiante como un acto de justicia, producto del desempeño y no como un mecanismo de control disciplinario o de preferencias y favoritismos. Cuando menciona "*él no baja puntos así de ay, te portas mal menos un punto, no*", es decir que para este estudiante un buen profesor no confunde el aprendizaje con el comportamiento, por lo que éste no debe ser motivo de evaluación en tanto no refleja el nivel de aprendizaje logrado.

En el siguiente relato también se observa la necesidad el aspecto socio-afectivo como una característica del buen profesor:

"Un profesor me ayuda con los problemas que tengo, me enseña los trabajos y solamente. Un buen maestro te deja trabajo, no te deja que estés echando relajo, solo te deja salir al baño. Un profesor debería llevarse bien con los alumnos, poner trabajos y apoyarlos en lo que necesiten. Un mal maestro sería el que deja que estén echando relajo en el salón o deja que se estén saliendo de la clase."
(JAML-M2-121212-001)

Este alumno plantea a un buen profesor como una persona que se limita al acompañamiento académico pero al mismo tiempo esboza un ideal en tanto dice "*Un profesor debería llevarse bien con los alumnos, poner trabajos y apoyarlos en lo que necesiten*", destacando que debe existir una buena relación y de apoyo maestro-alumno. Al respecto podemos pensar que para el alumno el aspecto socio-afectivo tiene un papel importante en la vida escolar y que al parecer no ha estado presente en tanto lo ve como un 'deber ser'.

En cuanto a lo que significa para el estudiante un mal profesor señala "*Un mal maestro sería el que deja que estén echando relajo en el salón o deja que se estén saliendo de la clase y que no esté dejando trabajo*"; en este sentido, podríamos pensar que para él un mal profesor es aquél que es irresponsable e indiferente al proceso de aprendizaje y formación, así como a lo que hagan o dejen de hacer los alumnos, alguien a quien no le importa lo que suceda con las personas que están bajo su tutela.

Otra estudiante señala:

“Casi con todos los profesores trabajamos pero con la que más funciona es en la de mate porque es nuestro tutor y nos llevamos bien, no nos estresamos tanto, para hacer el trabajo y todo eso, entonces platicamos con él, hacemos el trabajo y así. En la materia que si me estreso es en la de español porque no sé, no me gusta, la clase es un poco aburrida, la maestra llega y cierra muy temprano la puerta, y si no estás ya no te deja entrar y te pone reporte por cualquier cosita, te deja entrar hasta casi la mitad de la clase, y eso me pone nerviosa. Pues un profesor debe ser alguien que te tolere en tu forma de ser y no te etiquete a la primera vista, o sea que si llegas echando relajo o así pues no te deben etiquetar luego luego, que digan no es que esa niña es una latosa, que sean buena onda contigo y a la vez que te enseñen bien. Hay un maestro de formación que creo que te da historia pero creo que no tiene la más remota idea de lo que es formación, da historia no tiene nada de formación, nos pone a hacer resúmenes, nos pone a hacer todo el segundo bloque del libro y hacer actividades y no es muy agradable. (...)Un buen maestro es el que te enseña y en realidad sabe lo que hace y no te etiqueta fácilmente y es buena onda contigo a la vez que igual te enseña. Un mal maestro es el que nada más viene y se sienta y te dice que hacer y no te revisa, bueno haces la actividad, te vas a calificar y nada más te pone la firma, y está viendo para otro lado, no ve lo que haces, no te revisa o se sale y así.” (JRMH-F3-121211-002)

Es significativo el hecho que de que la alumna mencione la condición de estrés en su vida escolar, lo cual ya refleja un sentido de malestar que asocia con lo que le representa un mal profesor, en tanto menciona *“En la materia que si me estreso es en la de español porque no sé, no me gusta, la clase es un poco aburrida, la maestra llega y cierra muy temprano la puerta, y si no estás ya no te deja entrar y te pone reporte por cualquier cosita, te deja entrar hasta casi la mitad de la clase, y eso me pone nerviosa”*, al respecto podemos pensar que para la estudiante vive una situación de angustia y estrés causada por las prácticas y rutinas disciplinarias en tanto la maestra es impositiva y autoritaria. Aunado a lo anterior, señala *“Hay un maestro de formación que creo que te da historia pero creo que no tiene la más remota idea de lo que es formación, da historia no tiene nada de formación, nos pone a hacer resúmenes, nos pone a hacer todo el segundo bloque del libro y hacer actividades y no es muy agradable”*, lo que al parecer para la estudiante otro rasgo de lo que representa un mal profesor está asociado con la carencia de dominio

de la disciplina que se imparte y la deficiente formación docente. En este relato nuevamente emerge la evaluación como una situación que al parecer preocupa a la alumna en tanto dice *“Un mal maestro es el que nada más viene y se sienta y te dice que hacer y no te revisa, bueno haces la actividad, te vas a calificar y nada más te pone la firma, y está viendo para otro lado, no ve lo que haces, no te revisa o se sale y así.”* Con esta narrativa podemos desprender una posible desilusión y desmotivación de la alumna pues pareciera que de nada sirve el esfuerzo realizado en el trabajo si el profesor ni siquiera se toma la molestia de revisarlo, por el contrario muestra una total indiferencia, esté bien o mal el trabajo nadie se percata y mucho menos se siente realimentada.

En cuanto a lo que significa ser un buen profesor menciona *“Un buen maestro es el que te enseña y en realidad sabe lo que hace y no te etiqueta fácilmente y es buena onda contigo a la vez que igual te enseña”*, enfatiza nuevamente la importancia de que el profesor sepa y tenga dominio sobre lo que realiza en clase sin perder de vista que la enseñanza puede ser amigable y hacer sentir bien al alumno. Al respecto, podemos asumir que la alumna tiene un ideal de profesor cuando señala *“un profesor debe ser alguien”* y ese ideal se centra en aspectos socio-afectivos y valorales como la tolerancia, el respeto para no etiquetar, la atención hacia los alumnos y no ser ignorados o invisibles al profesor, así como el manejo didáctico para enseñar bien.

Otra estudiante agrega:

“Un profesor es alguien respetuoso, que nos enseñe, que sepa qué es su materia, que sepa de qué nos está hablando, que nos enseñe un poco más y que nos pueda comprender porque a veces no entendemos el tema, nos vuelva a repetir, o que sea muy interesante su tema porque a veces piensas ¿de qué está hablando, qué es eso? Y le preguntas qué es eso y te dicen búscalo en el diccionario ¡ahhh! O algo así o que sea algo divertido su tema porque a veces lo dan y vamos a escribir esto y ya estamos escribiendo y nada más es pura dictada y no te explican al último de qué se trata, de mm.. total que en una menor cantidad te lo pueden resumir de todo lo que te dictan tan solo con palabras simples, con palabras que se expliquen mejor. Un mal profesor sería que no aprendiera nada, que no dejara nada, que nada más entrara y no nos dijera nada, nada más entrara, no nos dijera nada, se acostara, se durmiera o estuviera en su celular, pasándose la hablando o se sale a hablar con las maestras y nos deje a nosotros y los demás se la pasaran relajando, saliéndose del salón, gritando.” (SVML-F5-121212-005)

Reiteradamente surge la idea de que un mal profesor es indiferente ante lo que haga el estudiante, por consiguiente con él no se aprende ni contribuye en nada a la formación y desarrollo de sus alumnos, ello se hace evidente cuando menciona *“Un mal profesor sería que no aprendiera nada, que no dejara nada, que nada más entrara y no nos dijera nada, nada más entrara, no nos dijera nada, se acostara, se durmiera o estuviera en su celular, pasándosela hablando o se sale a hablar con las maestras y nos deje a nosotros y los demás se la pasaran relajando, saliéndose del salón, gritando”*. Aunque explícitamente la alumna no describe el caso de ningún profesor en particular, podemos pensar que sí se ha enfrentado a este tipo de situaciones en la que el profesor muestra desinterés y falta de compromiso al trabajo docente. También se observa la presencia de las prácticas rutinarias mencionadas en el apartado anterior respecto al uso indiscriminado del dictado y los resúmenes.

De manera contrastante un buen profesor es a decir de la estudiante *“alguien respetuoso, que nos enseñe, que sepa qué es su materia, que sepa de qué nos está hablando, que nos enseñe un poco más y que nos pueda comprender porque a veces no entendemos el tema, nos vuelva a repetir, o que sea muy interesante su tema”*. En este relato irrumpe la comprensión y la empatía como una condición para ser un buen profesor, ello nos habla de la necesidad de incorporar aspectos socio-afectivos en las prácticas docentes para favorecer el aprendizaje significativo, así como la importancia de diversificar el ordenamiento didáctico de los profesores.

La siguiente alumna enfatiza:

“Un buen profesor te enseña bien, yo digo que no te regaña mucho, que te enseñe bien sería que te explique bien y yo entienda bien ¿no? y el malo es el que no te enseña nada, se la pasa enseñándote lo que ya viste, lo que ven siempre y que te regaña mucho”. (YMG-F8-121212-004)

En el relato anterior básicamente se destacan dos aspectos la enseñanza y el regaño para distinguir si el profesor es bueno o no, lo cual le inquieta significativamente; en este sentido, podríamos pensar que la alumna más que regaños requiere de afecto, el parámetro para considerar que hay una buena enseñanza es si logra o no entender el tema, lo cual no es nada descabellado si asumimos que una de las metas de la educación es formar integralmente a las personas para insertarse a la sociedad a través de aprendizajes y la construcción de conocimientos, la cual no podrá lograrse si no hay una comprensión y entendimiento de los mismos.

Una estudiante menciona:

“Un buen profesor sería un maestro que también te exija pero tenga un punto en el que le puedas contar tus cosas, en el que también él se gane tu confianza y que sea honesto y no tenga preferencias y que por decir si dice esta es tu calificación pues la tienes y no tiene que diferenciar entre unas personas y otras. Un mal profesor sería el típico que te dice hagan un resumen de esta página a esta y llenen todo y se pasa la hora y ¿qué aprendiste? Pues sólo un resumen que ni al caso y que pues tiene muchas preferencias.” (DAAT-F2-121211-003)

En el relato anterior la alumna le otorga una relevancia significativa a ser respetada y establecer una relación de confianza y cordialidad ya que señala *“que le puedas contar tus cosas, en el que también él se gane tu confianza y que sea honesto y no tenga preferencias”*, es decir, la confianza no es algo que se pueda tener con cualquier persona sólo con quien ha demostrado merecerla y quien se la ha ganado, pero finalmente la alumna plantea la idea de que debe haber una relación afectiva con el profesor.

También muestra un rechazo a que el profesor tenga favoritismos y a la práctica del resumen como actividad exclusiva para el aprendizaje, lo cual lo considera un rasgo de un mal profesor. Cuando menciona *“Un mal profesor sería el típico que te dice hagan un resumen de esta página a esta y llenen todo y se pasa la hora y ¿qué aprendiste? Pues sólo un resumen que ni al caso y que pues tiene muchas preferencias”*. Lo anterior nos hace pensar que la realización de prácticas rutinarias y poco diversificadas llevan al aburrimiento y desmotivación de los estudiantes pero sobre todo no contrinuyen a ningún aprendizaje sino que sólo mantienen ocupado al alumno sin ningún beneficio académico.

El siguiente relato cobra una particular relevancia el hecho de ser reconocido como estudiante y sintetiza lo expresado en relatos anteriores, en tanto dice:

“Un profesor es alguien que es un ejemplo porque me enseña cosas que no sé, me ayuda y me orienta y pues muy importante porque sin él, sin sus explicaciones yo no aprendería nada. Un buen maestro es quien te pone atención y te explica las cosas las veces que sea necesario para que tú le entiendas, que hagas que la explicación no sea tan aburrida y aprendas fácil, un buen maestro es alguien que te apoya y te exige más porque sabe que tú puedes dar más y un mal maestro es como alguien que no te pone atención que nada más deja la actividad, si le

entendiste bien y si no es muy tu problema, que no te califica, no se preocupa por ti, por cómo vas.” (VACG-F6-121213-001)

Para esta alumna resulta primordial que el profesor considere al estudiante como un sujeto en formación cuando señala *“Un profesor es alguien que es un ejemplo porque me enseña cosas que no sé, me ayuda y me orienta y pues muy importante porque sin él, sin sus explicaciones yo no aprendería nada”*, destacando la preocupación e interés por el alumno y su proceso. En este sentido, podemos suponer que los aspectos socio-afectivos constituyen un factor fundamental para el aprendizaje y es lo que define o no a un buen profesor, cuando esto no existe significa que es un mal profesor en tanto menciona *“un mal maestro es como alguien que no te pone atención que nada más deja la actividad, si le entendiste bien y si no es muy tu problema, que no te califica, no se preocupa por ti, por cómo vas.”*

Como se puede observar en los relatos y narraciones de los estudiantes de secundaria, hay dos preocupaciones principales: primero, la referida al aspecto didáctico de los profesores quienes en la mayoría de los casos se concretan a realizar prácticas de dictado y resúmenes para la enseñanza, lo cual para los estudiantes no representa otra cosa más que aburrimiento, tedio y una actividad sin sentido que no apoya el aprendizaje; y segundo, la importancia que los alumnos otorgan a la cuestión afectiva en los procesos de aprendizaje y el establecimiento de una relación de confianza y entendimiento con los docentes como una condición necesaria para estar motivado y en condiciones óptimas para aprender.

Al respecto, Pintrich señala que aunque las percepciones son cogniciones su atención se centran en el contexto y no en la persona que hace las autopercepciones, esto podrían incluir las percepciones de las características de aula, que pueden ayudar o dificultar el aprendizaje, los tipos de tareas a realizar, las prácticas y factores de clima en el aula, como por ejemplo la amabilidad del profesor (Schunk, 2005); de ahí que lo estudiantes hagan referencia a este tipo de aspectos. Por otro lado, Linnenbrink y Pintrich (2002) concluyen en su investigación que el aumento positivo de afecto propicia que el alumno muestre un mayor esfuerzo y tenga estrategias para la autorregulación y el buen aprendizaje; esto despliega un mayor aprendizaje y una mejor motivación para aprender. De acuerdo con estos resultados empíricos resulta genuina la preocupación de nuestros entrevistados en tanto enfatizan la necesidad de atender los aspectos socio-afectivos en la relación maestro-alumno.

El segundo grupo de respuestas se centra en el aspecto técnico-pedagógico para considerar si un profesor es bueno o no, entre estas encontramos los siguientes cinco relatos:

“Un profesor es civilizado, se toma su trabajo en serio y viene a trabajar y no a jugar. Un buen maestro para mí sería el que si no entiendes algo te lo explica como a ti se te quede grabado y un mal maestro es como que al final de sus clase no digan entendieron o algo así. Un buen maestro daría bien su clase, que a los alumnos no les parezca aburrida ni tan divertida y un mal maestro que los alumnos hagan lo que quieran.” (ASTR-F1-121212-002)

“Un buen maestro es que te escuche, que te sepa dar clases, y un mal maestro que le dé igual todo lo que haces, ah si ya, te saltaste mi clase, ah sí que bueno que no le importe. Debería de importarles ¿no?” (XAH-F7-121211-004)

“Un buen maestro nos enseña cosas, nos explica, la maestra de física es buena, nos enseña más, nos explica mejor y platicamos con ella si tenemos dudas. Un mal maestro es el que nada más esté sentado, viendo su celular, que no nos hace caso, que nos deja hacer lo que sea.” (LGM-F4-121212-003)

“Un profesor para mi es una persona que llega, pone un ejercicio, lo hacemos que también implica los trabajos. Un mal profesor vendría siendo el que deja un buen trabajo, terminar ese trabajo y ya pueden hacer lo que quieran, salirse del salón, jugar. Un buen profesor no porque dice les pongo un trabajo, terminan, les pongo otro trabajo, terminen y les pongo otro trabajo y les voy a enseñando para que no se queden atrás.” (JDMH-M4-121213-002)

“El buen profesor debería ser estricto pero que no grite tanto, que deje tareas correspondientes al caso que vimos en la clase, qué más... visitas a museos y todo eso. Un mal profesor es el que pega creo, no tengo idea porque los profesores son buenos” (CMRC-M1-121213-003)

En los cinco casos se hace evidente una relación entre las actividades realizadas por el docente y el favorecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, hay un reconocimiento de los profesores que realmente trabajan y son estrictos. En contraste, un mal profesor es aquel que no promueve el aprendizaje de sus alumnos, que muestra indiferencia hacia éstos e irresponsabilidad hacia su trabajo en tanto se dedica a jugar, hablar por celular,

no hacer nada, no exige o sus formas de enseñanza reflejan un ordenamiento didáctico mecanizado y rutinario. Destaca el último comentario en donde el alumno menciona “*que no grite tanto*” o sea que puede gritar pero con moderación siempre y cuando no los golpeé, es decir, hay una aceptación de violencia psicológica²⁸, pues también señala “*Un mal profesor es el que pega creo, no tengo idea porque los profesores son buenos*”, al parecer los referentes de este alumno se asocian con la violencia física (golpes) y mientras ésta esté ausente es algo aceptable.

Estas percepciones acerca del profesor están dadas desde lo que el estudiante alcanza a percibir desde su condición, la idea de buen y mal maestro es una construcción social que hace el alumno de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y experiencia de aprendizaje con otros maestros. Es interesante como los alumnos tienen mayores argumentos en sus discursos sobre un mal o buen profesor, así mismo se observa una demanda de carácter más emocional. Vale la pena considerar que la tarea docente está enmarcada en un contexto institucional. Al respecto de acuerdo con la investigación realizada por Sandoval (2000) los recursos que los profesores de secundaria ponen en juego en el desarrollo de su actividad, evidencia distintos saberes. Primero, los de su formación profesional que los ubica como especialistas en una materia de conocimiento. Si bien algunos maestros fueron formados para la enseñanza de una especialidad y otros en la especialidad misma, es notoria en todos más que su identificación con la docencia con un área de conocimiento particular; es decir, más que maestros de matemáticas o historia se consideran matemáticos o historiadores, cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber profesional especializado. La identificación con una especialidad profesional constituye una de las particularidades de la docencia en secundaria, que se acentúa ante la falta de formación pedagógica de la mayoría de los maestros. Segundo, su saber profesional previo se vincula con saberes relacionados con la competencia técnica para la enseñanza de su materia, adquiridos al paso del tiempo en el ejercicio docente, éstos les permiten dosificar el conocimiento, hacer modificaciones o adaptaciones a los programas, detectar los temas que presentan más dificultad y diseñar actividades para facilitar su aprendizaje.

Así, se puede suponer que esos recursos que los profesores ponen en juego cotidianamente a través de su actividad e interacción con los estudiantes habrán de

²⁸ La violencia psicológica, conocida también como violencia emocional, es una forma de maltrato. La intención que trae consigo la violencia psicológica es humillar, hacer sentir mal e insegura a una persona, deteriorando su propio valor. Difiere del maltrato físico ya que éste es sutil y es mucho más difícil de percibirlo o detectarlo. Se manifiesta a través de palabras hirientes, descalificaciones, humillaciones, gritos e insultos.

evidenciar, no sólo su formación profesional y su competencia técnica, sino además sus competencias socio-afectivas. Sin embargo, a decir de los estudiantes entrevistados esto no se hace evidente, por el contrario, la rutinización de prácticas manifiestan una carencia de conocimientos técnico-pedagógicos.

Estamos de acuerdo con Sandoval (2000) cuando menciona que es posible afirmar que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos que por su edad presentan mayores exigencias hacia el trabajo del maestro y, por lo tanto, un mayor desgaste emocional y físico de los docentes, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes, un bajo salario producto de un acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo, derivado de la masificación del nivel. Todas estas condiciones se dan en el contexto de una organización institucional que apuntala la fragmentación del cuerpo docente en las escuelas, como es el caso de los nombramientos en distintos planteles y el agrupamiento por especialidades que dificultan un trabajo colectivo. Pero además y como producto de la historia institucional en secundaria, la heterogeneidad de este magisterio es más acentuada que en los otros niveles, característica que coadyuva a su fragmentación, incluso, la especialidad profesional, de entrada favorece distintas apreciaciones internas sobre el rango que tiene cada una.

La colaboración entre los profesores es el primer paso necesario para una actividad educadora equilibrada y eficaz. El paso siguiente supone la existencia de un proyecto que reúne a los profesores para impulsarlo. El trabajo en equipo supone una tarea compartida, un proyecto que aglutina a varios profesores y que les mueve a encontrarse para reflexionar, aprender juntos y, a veces, adoptar decisiones, en el cual también los estudiantes tiene que ser incluidos como parte del colectivo escolar.

La docencia es una actividad profundamente emocional por la continua relación que es necesario mantener con los alumnos, los padres y los compañeros. Sólo con estos últimos se puede establecer una relación de reciprocidad y de equidistancia en la actividad educativa. Su inexistencia o la tensión permanente en el ámbito de las relaciones sociales conducen a la pérdida de unos vínculos afectivos y profesionales que son necesarios para mantener el esfuerzo que la profesión docente conlleva y para lograr una mayor satisfacción en el trabajo. La colaboración entre compañeros y sobre todo el trabajo en equipo exigen en primer lugar un cierto convencimiento de que merece la pena el

esfuerzo que supone y que, por tanto, es un valor positivo en la actividad profesional del docente.

Es necesario destacar que el trabajo en equipo facilita que los participantes expresen sus inquietudes y su situación emocional ante los problemas de la docencia y que compartan en ocasiones una reflexión algo más profunda sobre las finalidades y el sentido de la enseñanza. Cuando esto se produce, el trabajo en equipo no contribuye solamente a mejorar las competencias de los profesores para enseñar a sus alumnos, sino que también les ayuda a encontrar el equilibrio emocional y el significado de su acción. Por ello, el trabajo en equipo puede convertirse en un elemento crucial para el desarrollo profesional de los profesores y para el mantenimiento de su compromiso con la educación de todos los alumnos.

La heterogeneidad de la planta docente no sólo genera formas distintas de percibir las prácticas institucionales sino que también genera diferentes percepciones respecto a los estudiantes pero la pregunta es cómo piensa el alumno que es percibido por el profesor. En el siguiente rubro se aborda esta visión del alumno.

4.4 Mis profesores y yo

Con el propósito de continuar indagando sobre el tipo de relaciones, intercambios e interrelaciones que se dan entre los estudiantes y los profesores se les pregunto sobre la relación que tienen con los diversos profesores, cómo es la comunicación con sus profesores, si el profesor muestra interés y preocupación por los estudiantes. Algunos señalan que tienen buena relación, otros la consideran deficiente y un último grupo enfatiza el impacto que tiene el tipo de relación con sus maestros sobre su desempeño.

Entre los que perciben que tienen una buena relación con sus profesores, tenemos:

“Me llevo bien con los maestros, uno que otro no, son buena onda, los respeto. Con los que no me llevo bien pues no les hablo, son un poco gruñones. La comunicación de los profesores conmigo está bien, estable, le puedo contar equis cosa y él lo entiende o me explica si está bien. No participamos en la planeación, él (el profesor) comúnmente escoge el tema y nos lo explica”. (ASTR-F1-121212-002)

En este relato la alumna expresa abiertamente que tiene buena relación con sus profesores pero al parecer no es así con aquellos que tiene mal carácter pues dice *“Con los que no me llevo bien pues no les hablo, son un poco gruñones”*, sin embargo con los que se lleva bien tiene una relación de confianza. Destaca el hecho que menciona *“No participamos en la planeación, él (el profesor) comúnmente escoge el tema y nos lo explica”* asume que participar no es parte de su función de estudiante pues no parece afectarle en tanto mantiene una buena relación.

Otro alumno menciona:

“Los profesores si muestran preocupación e interés por los alumnos porque por ejemplo la maestra Patricia si algo nos pasa, ¿ay qué te pasó Carlos? O ¿qué tienes? Se preocupa y también nuestra tutora y los demás maestros igual. La comunicación de los profesores conmigo me llevo bien con ellos porque son simpáticos, no se portan ni tan groseros”. (CMRC-M1-121213-003)

El estudiante anota que los profesores si se interesan en ellos, aunque al parecer esta preocupación se centrada en la integridad física y no se hace alusión a la integridad psicológica o emocional. Por otra parte, al parecer la comunicación es buena en la medida que los profesores son simpáticos pero destaca la frase *“no se portan ni tan groseros”* quiere decir que sí lo son pero de forma aún aceptable, como si el alumno debiera estar en un estatus inferior y de sometimiento ante el profesor. Al respecto podemos pensar que la relación de respeto es unidireccional, sólo el profesor merece ser respetado y éste tiene el poder y la autoridad para decidir si le tiene o no respeto al alumno, lo cual tiene una implicación en la formación de valores y en el desarrollo moral del estudiante.

En el siguiente relato también se expresa una buena relación con los profesores:

“A mí me gusta llevarme padre con los maestros porque a veces falto y pido siempre la tarea y como es una relación muy padre me dicen mañana me la puedes traer pero cuando ya estás en el salón y no pones atención y saben que llegas después de que nos toca recreo siempre llegan tarde, siempre mis compañeros y los maestros nos regañan. En sí en sí es muy padre, nos dicen cuando es cotorreo si los voy a dejar un rato pero tampoco toda la hora nos la vamos a pasar cotorreando o son así de que al maestro de música le gusta el relajo y dice hagan este sonido, ese es un sonido grave o hagan este sonido ese es

un sonido agudo y así nos enseña, es muy divertido porque le gusta también el relajo pero no es así de que todo el día, nos enseña más como juego y todos nos reímos pero sí le entendemos o lo de la flauta, todos les gusta la flauta pero los que no aprenden son los que no llevan flauta. Mis maestros son así de que ay les voy a contar un chiste ¿saben porque se mató el libro de matemáticas? porque tenía muchos problemas y todos se ríen o son así de ¿qué les pasó? ¿cómo salieron?”. (SVML-F5-121212-005)

En su comentario la estudiante vincula la importancia de tener una buena relación para obtener un beneficio pues señala *“A mí me gusta llevarme padre con los maestros porque a veces falto y pido siempre la tarea y como es una relación muy padre me dicen mañana me la puedes traer”*, es decir que llevarse bien con los profesores le permite tener concesiones con las que otros alumnos han expresado desacuerdo en tanto muestran favoritismos o preferencias. Asimismo, en la narración refiere un comportamiento equilibrado por parte de los profesores al decir *“nos dicen cuando es cotorreo si los voy a dejar un rato pero tampoco toda la hora nos la vamos a pasar cotorreando”* pues al parecer la alumna se siente comprendida en tanto echar relajo es una característica propia de los adolescentes pero al mismo tiempo sabe que hay límites necesarios para formarse y conducirse en la escuela.

En el siguiente testimonio también se observa una buena relación asociada a una condición de preferencia hacia su persona.

“Mis profesores si muestran preocupación e interés por sus alumnos porque nos exigen mucho, nos exigen y siempre están atrás de nosotros y nos dicen échale ganas, yo te quiero apoyar, siempre están al pendiente de nosotros, nos regañan, nos orientan y siempre están atrás de nosotros para no dejarnos. Mi relación con los profesores es buena, cordial, yo los respeto, ellos me respetan, cuando hablo con ellos hablo con respeto hacia ellos y ellos hacia mí, o sea nos comunicamos bien, nos llevamos bien. Me identifico con algunos profesores que son muy alegres, o sea saben hablar con nosotros muy buena onda pero a la vez nos ponen límites, son buena onda, son risueños, yo soy muy alegre y muy risueña, también con una profesora que es muy estricta, con ella me identifico mucho, no sé, cómo que tiene algo que hace que me lleve bien con ella, con su forma de ser, de actuar, es como seria pero a la vez es buena onda, sabe poner límites a todo, es muy estricta, cuando se trata de hacer algo dice, yo platico con ustedes, hablo con ustedes pero cuando tenemos que trabajar hay que trabajar, con eso me

identifico. La comunicación con mis profesores es buena, con respeto, cordialmente. Con algunos profesores participo en la planeación porque no en todas las clase soy muy buena, por ejemplo a veces el profesor de matemáticas si me pide ayuda porque soy la mejor que voy en su clase, siempre soy la que le entiende más rápido, entonces a mí no me hace los mismos exámenes que le hace a todos porque a veces yo le ayudo pero es rara la vez”. (VACG-F6-121213-001)

Igual que en el caso anterior, esta alumna expresa tener buena relación con los profesores pero resalta aspectos relacionados con lo afectivo emocional cuando menciona *“Mis profesores si muestran preocupación e interés por sus alumnos porque nos exigen mucho, nos exigen y siempre están atrás de nosotros y nos dicen échale ganas, yo te quiero apoyar, siempre están al pendiente de nosotros, nos regañan, nos orientan y siempre están atrás de nosotros para no dejarnos”*. Además de enfatizar estos aspectos muestra entusiasmo durante la entrevista pues al parecer se siente contenta y comprendida por los profesores aunque reconoce que es importante establecer límites. En la última parte del relato menciona *“el profesor de matemáticas si me pide ayuda porque soy la mejor que voy en su clase, siempre soy la que le entiende más rápido, entonces a mí no me hace los mismos exámenes que le hace a todos porque a veces yo le ayudo pero es rara la vez”*, aquí se hace evidente que la alumna goza de ciertos privilegios o preferencias y en esas condiciones es lógico que sienta que existe una buena relación.

En los dos relatos anteriores se hace patente la presencia de preferencias o favoritismos de los profesores, situación que en frecuentes circunstancias ocasiona conflictos, ya que los alumnos que no se ven beneficiados por esto protestan. Además este tipo de situaciones involucran discrepancias en relación al valor de justicia, teniendo un impacto sobre la formación valoral y el desarrollo moral del estudiante.

Otro alumno relata:

“Me llevo bien con todo los profesores, hay algunas veces que si les llevo a faltar al respeto o sea que no le hablo de usted sino de tú y me dicen mis compañeros y todo eso pero si me llevo bien, no llevo una relación muy mala que digamos con ellos. Tengo comunicación con ellos, les pregunto, ellos me preguntan, me ayudan. La comunicación con mis profesores es nada más de profesor a alumno, de preguntas y respuestas, o sea si yo tengo una duda ellos me contestan pero de buen modo y así, no me involucran en la organización, la planeación ni en la evaluación, a veces en actividades que vamos a hacer en el salón pues si nos

preguntan pero así en la evaluación no, llegan y ponen sus criterios de evaluación y pues ya nos califican conforme a eso". (JRMH-F3-121211-002)

Aquí subraya *"La comunicación con mis profesores es nada más de profesor a alumno, de preguntas y respuestas, o sea si yo tengo una duda ellos me contestan pero de buen modo y así, no me involucran en la organización, la planeación ni en la evaluación"*, pues es incuestionable que la relación con los profesores no va más allá del mero trato necesario de profesor-alumno y las cuestiones afectivo-emocionales no es parte del repertorio.

Según el siguiente comentario el interés y preocupación del profesor está en función del comportamiento que tenga el estudiante en tanto dice:

"Los profesores muestran interés y preocupación por los alumnos que quieren aprender, cuando faltan o no entienden ellos si se preocupan y si no pues él si quiere aprender, yo tengo que ayudarlo, echarle la mano para que cumpla sus sueños pero luego hay otros que de plano no quieren aprender y dicen es caso perdido, para qué le intento ayudar, a pesar de que yo me esfuerce no lo va a hacer". (DAAT-F2-121211-003)

Es decir, si al alumno le interesa la clase, el profesor muestra interés pero si al estudiante no le interesa pues al profesor menos, podríamos pensar que cuando la alumna dice *"pues él si quiere aprender, yo tengo que ayudarlo, echarle la mano para que cumpla sus sueños pero luego hay otros que de plano no quieren aprender y dicen es caso perdido, para qué le intento ayudar"* ella está interpretando que el profesor no tiene por qué mediar en la motivación del estudiante cuando señala que hay otros que de plano no quieren aprender, como si la motivación fuera exclusivamente de carácter intrínseco y al parecer el profesor asume un papel pasivo y cómodo ante el comportamiento del alumno, delegando en él toda la responsabilidad.

En el segundo grupo, quienes consideran deficiente la relación con sus profesores, encontramos el siguiente comentario:

"Mi relación es más o menos con los profesores porque luego me salgo del salón y me regañan, me salgo porque me aburro y luego termina la hora y ya se salen y yo me salgo. Me identifico con la de mate porque me cae bien, porque no me regaña y los viernes nos pone a hacer otra actividad que no es de mate, bueno que si es

de mate pero es diferente. No tenemos mucha comunicación con los profesores, en general no tenemos comunicación con los maestros”. (YMG-F8-121212-004)

Explícitamente menciona que su relación con los profesores es regular, debido a que frecuentemente se sale de la clase pues asoma nuevamente la idea de que las clases son aburridas cuando dice *“Mi relación es más o menos con los profesores porque luego me salgo del salón y me regañan, me salgo porque me aburro”*. También es interesante ver que para la alumna es importante que no la regañen ya que se identifica con la profesora que no acostumbra a hacerlo pero que además alude a la diversificación de actividades, lo cual al parecer parece contrarrestar el aburrimiento que se presenta en otras clases. Es tajante cuando dice *“en general no tenemos comunicación con los maestros”*, evidentemente se trata de una relación deficiente.

En el último grupo se enfatiza el impacto que tiene el tipo de relación con los maestros sobre su desempeño. Entre estos un estudiante menciona:

*“No, no todo los profesores muestran interés y preocupación por sus alumnos. No, casi ninguno y hay veces que hasta me enoja, porque hay unos maestros que sí ofrecen apoyo a algunos y a otros no, hay diferencia, como que los maestros ay como ellos son populares me voy con ellos, es un decir, o porque ay como son de los niñitos feos o son muy infantiles no voy a ir con ellos porque nunca van a aprender. Y que son los que más aprenden, si lo puedes ver así. Si, por ejemplo con la maestra de español, este... siempre ella habla con sus compañeros y yo intento hablar con ella, siempre me tira de a loco, como si yo no existiera, me dice espérate por favor, si yo pregunto algo del trabajo si me lo responde pero fuera de eso, siempre fuera, y no me molesta porque no es... no me preocupa tanto decirle eso pero como que si... bueno, prefiere mucho a las otras personas. Y nos deja mucho sin receso porque no terminamos el trabajo, quiere que terminemos como 30 fichas de trabajo en menos de seis minutos, seis minutos para que toquen y luego si no lo acabas de todos modos lo tienes que entregar mañana porque no acabas en 20 minutos. (...) La comunicación con mis profesores, otra vez depende porque hay unos maestro que te ven, te habla una hora y de momento ya no, pero hay unos maestros que siempre hay una comunicación y no solo con trabajo también un poco social y eso te motiva y le pones más atención a la clase porque dices *“ay pues el maestro me pone atención pues yo le voy a poner atención”*. (JAPG-M3-121213-004)*

En la anterior narrativa, el alumno expresa su inconformidad respecto a los favoritismos y las palpables diferencias que hacen los profesores entre sus alumnos, ya que él se considera ignorado por no pertenecer a alguno de los grupos denominados populares, esto se evidencia cuando señala *“hay diferencia, como que los maestros ay como ellos son populares me voy con ellos, es un decir, o porque ay como son de los niñitos feos o son muy infantiles no voy a ir con ellos porque nunca van a aprender”* y agrega *“con la maestra de español, este... siempre ella habla con sus compañeros y yo intento hablar con ella, siempre me tira de a loco, como si yo no existiera, me dice espérate por favor (...) prefiere mucho a las otras personas”*, al parecer este tipo de actitudes de la docente le afectan en su autoestima, ya que se siente segregado y frecuentemente deja al grupo sin receso para realizar trabajo tedioso e improductivo pues básicamente se trata de hacer copias. Al respecto podemos pensar que ello tiene un impacto no sólo en la esfera emocional del estudiante sino en la motivación hacia el trabajo pues también señala *“hay unos maestros que siempre hay una comunicación y no solo con trabajo también un poco social y eso te motiva y le pones más atención a la clase porque dices ay pues el maestro me pone atención pues yo le voy a poner atención”*, claramente se observa que una relación de reciprocidad y afectiva más allá del simple intercambio de palabras favorece el interés y empeño que el estudiante pueda poner al trabajo académico.

Asimismo, el siguiente estudiante expresa:

“Los profesores si muestran interés en sus alumnos porque se interesan en ver si están trabajando, pasan a las bancas a ver. Mi relación con los diversos profesores es con algunos bien y con algunos mal. Con los que es buena trabajo, en algunas clases no porque me da flojera y no le entiendo al profesor. En algunas me da flojera porque no enseñan bien y algunas si se me hacen interesantes a mí porque el profesor se relaciona más con los trabajos y algunos sólo tal página, abran el libro y pónganse a copiar, no se les ve ganas tampoco a ellos. La comunicación con los profesores es con algunos bien y con algunos no porque si tú no pones interés a la clase pues tampoco ellos le van a poner interés, porque no le echas ganas”.
(JAML-M2-121212-001)

Este discurso replica la importancia de tener una buena relación *“Con los que es buena trabajo”*, podemos pensar que con los que es mala la relación no trabaja, ello devela la vinculación que existe entre el desempeño del estudiante y la relación afectiva que se establezca con el profesor. Del mismo modo señala que cuando el profesor se dedica a hacer actividades rutinarias y sin sentido, pierde la motivación hacia el trabajo en tanto

menciona *“En algunas me da flojera porque no enseñan bien y algunas si se me hacen interesantes a mí porque el profesor se relaciona más con los trabajos y algunos sólo tal página, abran el libro y pónganse a copiar, no se les ve ganas tampoco a ellos”*. También reitera la idea de que la relación que tenga con los profesores está determinada por el comportamiento que tenga el alumno *“porque si tú no pones interés a la clase pues tampoco ellos le van a poner interés”*.

El siguiente relato complementa lo expresado por este alumno:

“Los profesores si muestran interés y preocupación por sus alumnos porque si uno se cae, al primero que le van a echar la culpa es al profesor, entonces el profesor se debe preocupar de que los alumnos no se caigan, no se correteen y que no anden jugando en las escaleras. La comunicación de mis profesores conmigo está bien porque a veces nos ponemos a platicar o con la profesora de matemáticas a veces, los viernes nos ponemos a hacer cosas aparte de multiplicar, de sumar, nos pone a hacer juegos con papiroflexia, con los demás es más o menos la comunicación porque con la profesora de español pues nada más nos deja un trabajo y están platicando, escuchando música o en el celular” (JDMH-M4-121213-002)

Complementa al anterior en tanto señala que la clase diversificada de matemáticas favorece la comunicación y en cuanto a la de español podríamos pensar que no le interesan los estudiantes pues a decir del alumno *“la profesora de español pues nada más nos deja un trabajo y están platicando, escuchando música o en el celular”*, aunado a lo que señalaba previamente el otro alumno al parecer mientras ella hace cosas ajenas a su actividad docente a los chicos los satura con trabajo para que no la interrumpen y claramente se observa que no atiende los procesos de los estudiantes.

Algo parecido sucede con el siguiente estudiante:

“Mi relación con los profesores es normal, de alumno a maestro, de maestro a alumno, me llevo bien con algunos y algunos mal. Con los que me llevo bien como que me siento mejor con ellos que con otros maestros, me hacen sonreír; con los que me llevo mal son enojones”. (LGM-F4-121212-003)

La relación socio-afectiva surge cuando menciona *“Con los que me llevo bien como que me siento mejor con ellos que con otros maestros, me hacen sonreír; con los que me llevo mal*

son enojones”, al parecer con los que se lleva bien le provocan alegría, sonreír y contrariamente con los que no se lleva bien por enojones podríamos suponer que le provocan o le contagian la misma emoción, enojo. Este alumno considera que una relación normal se reduce a “de alumno a maestro, de maestro a alumno”, sin que implique ningún tipo de afectividad pese a que esto pueda estar impactando en su desempeño lo asume como normal.

De acuerdo con las respuestas plasmadas por los entrevistados, no podríamos negar que la falta de atención e interés de los docentes por sus alumnos puede tener un impacto importante, no sólo en el aprendizaje de los mismos sino peor aún en la formación socio-afectiva y emocional del alumnado²⁹. A decir de varios estudiantes existe un desapego de los profesores hacia los alumnos, lo cual denota un escaso interés por su trabajo y por el sujeto que le tendría que dar sentido al quehacer docente y a la propia escuela³⁰.

En relación con esto, Elsie Rockwell (1986) señala sobre el trabajo docente que: ser maestro, sobrevivir durante años al trabajo en el aula, requiere mucho más que el conocimiento de la teoría pedagógica y contenidos escolares. Implica siempre una cantidad de conocimientos más sutiles, generados en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con lo intelectual con el trabajo docente. Al parecer este aspecto que ya venía señalando la autora desde hace casi tres décadas sigue siendo un problema sin resolver y una circunstancia escolar de la que no todos los profesores salen adelante pero que continua afectando a los estudiantes, de ahí la importancia y urgencia de que los maestros cuenten con las competencias necesarias para realizar su quehacer docente.

4.5 Mi deseo de aprender ¿de dónde viene?

También interesó a este trabajo conocer si las competencias docentes socio-afectivas influyen en el desempeño escolar de los estudiantes, para ello se les preguntó acerca de cómo es tu desempeño en las distintas asignaturas, si es diferencial y por qué. Veamos los siguientes testimonios:

²⁹ No podemos olvidar que en esta etapa de desarrollo los adolescentes se encuentran vulnerables y en proceso de formación y construcción de su identidad que se dará por medio de la agrupación y la identificación con objetos, creencias, consumos culturales, etc.

³⁰ A decir de Sandoval (2000) existe un ámbito de denuncia sobre la negatividad de la escuela y, por lo tanto, en un callejón sin salida para plantear perspectivas, pues nos colocan en un círculo vicioso: resistencia = mundos separados = perpetuación del sometimiento.

“Mi desempeño es regular, como que a veces voy bien y a veces voy mal, a veces le echo ganas y a veces no porque a veces me da hueva, porque a veces los maestros ponen mucho trabajo y eso me da hueva hacerlo, eso en algunas asignaturas me pasa como en matemáticas, física, español e historia porque se me hacen aburridas. (...) En las otras asignaturas tengo buen desempeño, le echo ganas porque esos maestros son estrictos, a veces son aburridas pero no mucho, algunas son divertidas. Es divertido cuando el maestro dice chistes o algo así, tiene que ver con cómo da la clase porque hay maestros que dan divertida su clase, explican algo y sacan algo chistoso de ese tema”. (ASTR-F1-121212-002)

La estudiante expresa que su desempeño es diferenciado, ya que en algunas asignaturas le da pereza pero al parecer este factor endosable a la alumna parece asociarse con un factor docente cuando menciona *“Español como que es muy aburrido, física como que incluye mucho de matemáticas, matemáticas no me gusta e historia es muy aburrido, no le pongo las mismas ganas”*, es decir, si la clase es aburrida, impacta negativamente en sus ganas y deseos de aprender mientras que cuando la clase es más divertida se interesa y le pone más ganas, tal como lo señala *“En las otras asignaturas que tengo buen desempeño si le echo ganas y porque esos maestros son estrictos, a veces son aburridas pero no mucho, algunas son divertidas”*. Con ello podemos pensar que el ordenamiento didáctico del profesor tiene una fuerte influencia en la motivación del estudiante y que la diversificación de este ordenamiento habrá de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

En otro relato se menciona:

“En mi desempeño a veces no pongo atención y no entiendo y no traigo tarea y pues a veces es bueno y a veces malo porque me gana más la flojera y el relajo, pero ya al siguiente día aclaro mis dudas y todo eso. (...) Yo creo que mi desempeño es diferente porque simplemente no me gusta y no pongo atención y eso es lo que me pasa, trato y trato pero no, sí me ayudan y todo pero de todas maneras no, a veces me ayuda mi compañero”. (JRMH-F3-121211-002)

En este caso el desempeño también es diferenciado pero la estudiante se lo atribuye a ella misma cuando menciona *“Yo creo que mi desempeño es diferente porque simplemente no me gusta y no pongo atención y eso es lo que me pasa, trato y trato pero no”* aunque dice que no le agrada ni pone atención destaca la última frase cuando señala *“trato y trato pero no”* esto nos hace pensar que no es falta de interés, que intenta esforzarse pero hay

algo por lo que no lo logra y que quizá no sea imputable a su persona. Al respecto, surge la inquietud sobre cuáles son los factores que inciden en el gusto o disgusto hacia la asignatura; la relevancia que adquiere prestar atención a los intereses y necesidades de la población que se atiende; la implementación de recursos, actividades, estrategias y ordenamientos didácticos que atraigan el interés y favorezcan el gusto por la asignatura; así como incorporar la ayuda entre iguales como una estrategia de trabajo.

Un caso más relata:

“Mi desempeño es diferente en las asignaturas, en algunas bien y en otras no, porque algunos profesores me enseñan más y algunos menos. (...) En las que voy bien es porque entrego los trabajos, participo, estoy bien en el examen, lo hago porque me gustan más las clases y las materias porque siento... en español no me gusta porque es bien aburrido el maestro y la clase y matemáticas me gusta porque vemos problemas, números, actividad”. (LGM-F4-121212-003)

Hay una atribución a los profesores en cuanto a la diferencia en el rendimiento escolar cuando menciona *“Mi desempeño es diferente en las asignaturas, en algunas bien y en otras no, porque algunos profesores me enseñan más y algunos menos”* en tanto se refiere a que algunos profesores le enseñan más y otros no; asimismo enfatiza la importancia de que la materia le agrade y no sea aburrida como una condición para tener un buen desempeño pues señala *“En las que voy bien es porque entrego los trabajos, participo, estoy bien en el examen, lo hago porque me gustan más las clases y las materias porque siento... en español no me gusta porque es bien aburrido el maestro y la clase y matemáticas me gusta porque vemos problemas, números, actividad”*. Por otra parte parece ser que su conducta puede afectar su evaluación *“en español porque si me porto mal, la otra vez me salí del salón y estaba el maestro y se enojó, me mandó un citatorio y por esa vez ya me conoce”*, podemos suponer por este comentario que la conducta interfiere no sólo en su desempeño sino en la relación con el profesor, quien al parecer a partir de un evento ya identificó negativamente a este alumno. Al respecto podemos pensar que las creencias o expectativas de los profesores influyen considerablemente de manera subjetiva en los resultados y la evaluación de los estudiantes, ya sea de forma positiva cuando se tienen preferencias o negativa cuando se tienen prejuicios.

Cabe señalar que nuevamente aparece el aburrimiento y el gusto por la asignatura como dos factores que afectan el desempeño escolar.

Otra alumna señala:

“Mi desempeño es más o menos, ahorita ya mejoré porque en el primer bimestre no le entendía bien a matemáticas, mi promedio fue de 7, a mí no me parecieron mis calificaciones pero si me las merecía porque matemáticas a veces si me aburre pero este bimestre ya lo pasé con 8. Las diferencias las atribuyo a que en unas si me gusta mucho aprender, cuando me interesa el tema siempre he traído mis trabajos. Como matemáticas siempre vemos números me duele la cabeza de estar pensando en números (...) Si me gustan mucho las matemáticas pero como que a veces me revuelve y me harta volver y volver a hacer hasta que me salga, me agoto y ya me dolió la cabeza. Mi profesora si me dice si no entiendes mejor ven y yo te explico pero yo soy muy tímida y me quedo callada y nunca digo es que no le entendí, soy así de que o sale el maestro y tengo que pedir el apunte o pedir que me puedan explicar mis compañeros porque con los maestros así como que me da penita, pero si les pregunto, me explican”. (SVML-F5-121212-005)

La alumna en su relato expresa un rendimiento diferenciado, aunque reconoce que las calificaciones obtenidas son las que merecía, subrayando *“mi promedio fue de 7, a mí no me parecieron mis calificaciones pero si me las merecía porque matemáticas a veces si me aburre pero este bimestre ya lo pasé con 8. Las diferencias las atribuyo a que en unas si me gusta mucho aprender, cuando me interesa el tema siempre he traído mis trabajos”*. Al respecto podemos pensar que el gusto y el interés por aprender está influenciado por la forma en que dan las clases, pues si son aburridas como en el caso de matemáticas que le agobia trabajar siempre con números entonces no trabaja de la misma manera ni cumple adecuadamente, quizá esto evidencie la necesidad de diversificar las estrategias y actividades de clase. Con ello podemos suponer que los ordenamientos metodológicos de los profesores también son diferenciados al igual que los desempeños y que aquellos que no atienden a los intereses de los estudiante y no tienen un trabajo motivacional, ocasionan la falta de interés por aprender y la falta de compromiso y responsabilidad.

Por otro lado, podemos pensar que la sensación de timidez que expresa la alumna podría dar cuenta de la carencia de un ambiente de confianza en tanto los profesores no se involucran de manera cercana o afectiva con los estudiantes, tal y como lo hemos venido analizando a lo largo de este trabajo.

En el siguiente testimonio se insiste en considerar lo aburrido de la clase como un factor importante en el desempeño:

“Mi desempeño en algunas asignaturas es bueno pero en otras no (...) Creo que es diferente porque algunas me llaman la atención, algunas me gustan y algunas materias como que no me gustan, me aburren porque la clase se me hace muy pesada, no se me hace como las otras que hablamos, damos opiniones. A veces tenemos que nada más estar escribiendo y no me gusta, no aprendo mucho estando escribiendo (rutinario). Son aburridas cuando nos la pasamos escribiendo o copiando temas, que nos diga el profesor van a copiar tal página y contestar tal cosa, estar nosotros escribiendo, escribiendo, escribiendo y nada más nos revisa; eso es una clase aburrida para mí porque no me explica, yo no entiendo bien y ahí es cuando llega el problema de no entender y no sé qué hacer, me pasa en la materia de Formación y en Español”. (VACG-F6-121213-001)

La alumna asume que su desempeño es diferenciado pero recalca que el interés y el gusto por las asignaturas varía en función de si las clases son aburridas o promueven la participación en tanto menciona *“Creo que es diferente porque algunas me llaman la atención, algunas me gustan y algunas materias como que no me gustan, me aburren porque la clase se me hace muy pesada, no se me hace como las otras que hablamos, damos opiniones, a veces tenemos que nada más estar escribiendo y no me gusta, no aprendo mucho estando escribiendo”* este comentario nos hace pensar que cuando el estudiante tiene una participación activa en la clase y se le da voz resulta más interesante y cuando es rutinario al estar siempre escribiendo, pierde cualquier posibilidad de atracción, originando en consecuencia un pobre desempeño. Al respecto podemos pensar que existe una correlación entre las prácticas rutinarias como el dictado o el copiado y el bajo interés y el deficiente aprendizaje.

Ante la frecuente queja del aburrimiento y tedio que producen algunas clases, es interesante el planteamiento que hace la siguiente alumna respecto a una buena clase:

“Mi desempeño en algunas asignaturas no es tan bien, es diferente por lo mismo, porque no da las clases divertidas. Para mí una clase bien hecha es que te involucren en el tema pero también te hagan la clase divertida y eso no hace la mayoría de los maestros. Un maestro con una clase aburrida cuando te tienes que sentar y no pararte jamás, mi desempeño es mejor cuando son divertidas porque me interesa más el tema”. (XAH-F7-121211-004)

En este relato se asume que hay diferencia en el desempeño según la asignatura, atribuyéndoselo a que no dan clases divertidas y agrega *“Para mí una clase bien hecha es que te involucren en el tema pero también te hagan la clase divertida y eso no hace la mayoría de los maestros, un maestro es ay ya viene esta clase aburrida porque te tienes que sentar y no pararte jamás, mi desempeño es mejor cuando son divertidas porque me interesa más el tema”*. Este comentario breve pero conciso nos habla de la forma cómo una clase en la que el alumno sea activo y copartícipe y no mero escucha o receptor inerte, determina el deseo de tener un desempeño académico eficiente, peor aun explícitamente señala *“te hagan la clase divertida y eso no hace la mayoría de los maestros”*, lo cual nos hace suponer que tiene tonos de verdad ya que la mayoría de los entrevistados recurrentemente han hecho alusión a estas prácticas monótonas, aburridas, fastidiosas y lejanas al interés de los alumnos.

El siguiente relato incluye aspectos de carácter socio-afectivo:

“Es que nada más con la de español y la de informática tengo algo de problemas pero de ahí en fuera voy bien en general. Creo que es porque a esas maestras desde el principio no les caí bien, porque... ¿cómo te lo explico?, cómo te dije, ves que esa maestra prefiere a otros y a mí no, entonces a los que no prefiere los trata muy mal o no vas a pasar tu materia, ese tipo de cosas; es que no me motivan, a parte su clase... ponle que la maestra de español si trabajas pero la de informática es la misma rutina siempre y no cambia, no hay nada, es muy aburrida, la verdad si me aburre demasiado, ...”. (JAPG-M3-121213-004)

El estudiante considera verse afectado por ser desagradable para el profesor en tanto menciona *“Creo que es porque a esas maestras desde el principio no les caí bien”* y *“cómo te dije, ves que esa maestra prefiere a otros y a mí no, entonces a los que no prefiere los trata muy mal o no vas a pasar tu materia”*, al parecer la simpatía que el alumno genere o no en su profesora es un factor que puede determinar su evaluación con toda la carga emocional y afectiva que esto representa. Además resalta *“es que no me motivan, a parte su clase... ponle que la maestra de español si trabaja pero la de informática es la misma rutina siempre y no cambia, no hay nada, es muy aburrida, la verdad si me aburre demasiado”*, con ello se insiste en el impacto motivacional de la clase sobre el estudiante.

Los siguientes dos comentarios no expresan un desempeño diferenciado sino visiblemente lo consideran malo:

“Mi desempeño es malo casi en todas, algunas más o menos porque por seguirle el juego a mis compañeros, estar jugando o cotorreando y eso influye. Viene siendo un bien cuando me siento enfrente de los profesores. Lo atribuyo a los profesores, con la de matemáticas le pedí que me dejara sentarme en el escritorio y así mejoré”. (JDMH-M4-121213-002)

El deseo por aprender lo imputa a los maestros cuando menciona *“Lo atribuyo a los profesores, con la de matemáticas le pedí que me dejara sentarme en el escritorio y así mejoré”* pero al mismo tiempo nos hace pensar que está demandando mayor atención o más personalizada y muestra preocupación por su desempeño pues señala que al ubicarse al frente, cercano a la profesora, mejora su desempeño.

El siguiente comentario aborda una situación similar:

“Mi desempeño es malo porque voy a sacar casi puros 6 y 7 en la boleta porque no entrego el trabajo, porque me distraigo mucho en algunas clases y luego se me olvidan las tareas. Sólo me identifico con el tutor de historia porque nos pone atención, si nos pone mucha atención”. (JAML-M2-121212-001)

Cuando el estudiante dice *“Sólo me identifico con el tutor de historia porque nos pone atención, si nos pone mucha atención”*, explícitamente está enfatizando la importancia que para él representa que el profesor le ponga atención ya que la considera necesaria para no distraerse y lograr un mejor desempeño.

Sólo dos estudiantes mencionaron tener un desempeño adecuado:

“Mi desempeño está bien, no hay diferencia, voy bien en todas las asignaturas, le echo ganas, me gusta estudiar, me interesa aprender más”. (CMRC-M1-121213-003)

“Mi desempeño es bueno, en español lo que me falla es la ortografía, en las demás entrego todos los trabajos pero en lo que me pongo nerviosa es en los exámenes, yo creo que mi desempeño es bueno porque le echo todas las ganas en todas las asignaturas. El profesor no te involucra, ellos ya te dicen cómo te van a evaluar, por decir la libreta, el libro, la participación y el examen, ya viene por

porcentaje y ya te dicen cómo puedes pasar y cómo no, (...)” (DAAT-F2-121211-003)

En estos relatos se observa que en ambos casos los estudiantes están muy motivados y comprometidos con el trabajo escolar, pues manifiestan echarle muchas ganas a lo que hacen, lo que para los alumnos significa asistir, poner atención, cumplir con tareas y trabajos, estudiar. Cabe señalar que para otros estudiantes, este mismo sentido de echarle ganas está supeditado a las características de la clase y del profesor; sin embargo, en estos dos últimos casos nos hace suponer que se trata de una condición imputable al propio alumno, basada en su motivación intrínseca e independiente de lo que haga el profesor.

En síntesis, en la mayoría de los casos se encontró que el desempeño escolar es diferenciado, atribuyéndoselo a diversos factores, esa inestabilidad se relaciona con factores imputables al profesor, entre ellos: lo aburrido de la clase, la simpatía con el profesor y la conducta que generan una falta de interés, disgusto por la asignatura y flojera. Sólo dos casos mencionan que tienen un desempeño malo y otros dos que van bien en todo.

De acuerdo con los datos encontrados podemos suponer que el desempeño escolar está influido por factores imputables no sólo al estudiante como comúnmente lo vemos sino también a factores atribuibles al profesor en tanto éste no promueve la motivación en el alumno mediante el uso de estrategias y actividades versátiles, atractivas e interesantes de acuerdo con las características de la población estudiantil que se atiende, así como la promoción de la participación activa, lo que para los estudiantes representa una clase “divertida”.

Al respecto podemos suponer que el profesor juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante y que en mucho de él depende que los alumnos se involucren y se comprometan en este proceso, sobre todo si se trata de adolescentes que dadas las características de desarrollo, requieren ser atendidos, tomados en cuenta y ser considerados como sujetos, en otras palabras, retomar los aspectos socio-afectivos como factor favorable para potencializarlos.

Recordemos que la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito de lo cognitivo, olvidándose casi por completo de la dimensión socio-afectiva de la personalidad de los estudiantes, pese a que para prevenir problemas de violencia en las aulas es fundamental

una educación integral. La educación tradicional se ha interesado y centrado en enseñar conocimientos enfatizando lo cognitivo con olvido de la dimensión socio-afectiva y emocional. Actualmente, la educación entiende que además de promover el desarrollo cognitivo debe completarse promoviendo el desarrollo social y emocional. Así, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo, social y moral. Ello es, además, garantía de prevención de problemas de violencia y psicopatologías que aquejan a la sociedad.

Garritz (2010) señala que el aprendizaje de conceptos científicos es más que un proceso cognitivo, la enseñanza está altamente cargada de sentimientos, y debe estar dirigida no sólo a las personas sino también hacia valores e ideales; sin embargo, en la mayor parte de las escuelas y las universidades la ciencia se retrata como racional, analítica y como un área del currículo no emotiva... con una sensación de distanciamiento emocional. El afecto ha sido negado en la educación y esta negación reduce el compromiso de ambos, estudiantes y maestro... (Noddings, 1996, citado en Garritz, 2010).

De acuerdo con Funes (2007) las emociones regulan las relaciones sociales y ponen en juego el equilibrio personal y el bienestar social. Nuestra sociedad valora lo racional, lo científico, lo curricular, la inteligencia y el desarrollo de sus capacidades cognitivas y de razonamiento. El desarrollo socioemocional influye en el logro académico y es una forma de prevenir o compensar posibles conflictos personales o de convivencia, por lo tanto, influye también en el clima del aula y en la disciplina, por lo que resulta muy importante que en la enseñanza se integren aspectos emocionales, cognitivos y sociales.

Como podemos observar, no sólo es importante favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes adolescentes sino que resulta condición necesaria que los profesores cuenten con ellas, ya que de ello depende que su quehacer docente sea no sólo productivo sino satisfactor y, a su vez, generador de satisfacción y de bienestar. Seguramente un profesor con competencias emocionales podrá generar un clima psicosocial adecuado para la ya de por sí crítica etapa de la adolescencia.

Según Trianes y García (2002) la necesidad de la educación socio-afectiva-emocional se justifica por los siguientes principios:

1. La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumno. En este desarrollo está como mínimo el desarrollo cognitivo, instrucción y desarrollo socio-afectivo-emocional.

2. La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos socio-afectivos-emocionales.
3. Se observan índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios, aburrimiento, indisciplina escolar, apatía, depresión y algunas veces intentos de suicidio, todo ello está relacionado con déficits en la madurez y el equilibrio socio-emocional.
4. Es aceptado que las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, no sólo en el ámbito de la educación sino también en la profesión, familia, comunidad, tiempo libre y cualquier contexto.
5. En la sociedad que vivimos parece que cada vez recibimos una serie de estímulos que nos crean y producen tensiones emocionales.

Coincidimos con estos planteamientos ya que el énfasis del presente trabajo se sitúa en la relevancia de los vínculos socio-afectivos en la escuela y la necesidad de atenderlos, como parte de una educación integral; para ellos consideramos fundamental empeñar esfuerzos en la formación docente articulada con el desarrollo de competencias socio-afectivas y su respectivo efecto en la práctica docente y, consecuentemente, en la formación de los estudiantes.

En un estudio realizado por Padrón (1999) sobre habilidades socio-afectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado, específicamente en cuanto a la dimensión Interacción profesor-alumno, los resultados arrojan que al parecer la mayor insatisfacción del profesorado está en no saber establecer un adecuado equilibrio entre cordialidad y distancia en las relaciones con el alumnado (8.6%), la ansiedad y tensión por las exigencias y relaciones con el alumnado (6.1%) y por tener dificultades en el tratamiento de la disciplina en el aula (6%). Respecto a su tarea profesional, la mayor insatisfacción está referida a la carencia de habilidades para llevar a cabo un tratamiento adecuado de la disciplina en clase (13.4%), provocándoles ansiedad las conductas disruptivas del alumnado y en consecuencia un malestar docente. En cuanto a su estilo, el profesorado se manifiesta insatisfecho fundamentalmente por tener que estar siempre dando órdenes (19.3%), no propiciar el trabajo en grupo (16%) y la participación del alumnado en los propios contenidos que se imparten (13.4%). Al mismo tiempo muestran su insatisfacción por limitarse a la transmisión de conocimientos y no atender al desarrollo personal y a que los alumnos sean maduros y felices (11.3%). En los resultados encontrados es muy alto el porcentaje de sujetos insatisfechos con la formación inicial recibida, haciendo referencia a una formación que tuvo en cuenta sólo los aspectos intelectuales y no el desarrollo

personal y creativo (65.7%). Es decir, los propios profesores han sido producto y víctimas de una educación que ha desvinculado lo intelectual de lo socio-afectivo, lo cual evidencia el mínimo avance en este terreno de una generación a otra y podría agregar de todas las anteriores.

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada por Murillo y Hernández (2011) es posible afirmar que existen cuatro grandes grupos de factores asociados al logro socio-afectivo: la actitud del profesor, su metodología, el uso eficiente del tiempo y el clima del aula. La actitud del docente hacia la escuela es el factor de aula que más incide en el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes. Los docentes satisfechos con la escuela, comprometidos con el centro, sin duda, son quienes más contribuyen al desarrollo integral de sus estudiantes; la metodología del docente aparece como asociada al logro socio-afectivo. Este factor se refiere a la atención a la diversidad de los estudiantes, el uso de una metodología activa que utiliza recursos didácticos no tecnológicos así como la realización de frecuentes evaluaciones que permiten al alumno situarse en su proceso de aprendizaje; el uso eficiente del tiempo. Tres variables vinculadas con la regularidad de las clases tanto en el número de días lectivos impartidos, la puntualidad de las clases y escasas interrupciones en el aula; y el clima del aula como variable asociada a la satisfacción del estudiante con sus compañeros de clase. De acuerdo con los resultados de este estudio lo más relevante es que se ha demostrado que lo que haga tanto la escuela en su conjunto como cada uno de los docentes que la conforman tiene un efecto significativo en el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes.

En términos generales, de acuerdo con lo expresado por los estudiantes entrevistados podemos comentar que la reforma educativa que se ha instituido en nuestro país no ha logrado concretarse en cuanto al enfoque por competencias propuesto, ya que los profesores no evidencian prácticas orientadas al desarrollo de las mismas ni tampoco de poseer las competencias docentes que se esperaría y que han sido descritas por diferentes autores como Perrenoud, Frade, Marchesi, entre otros.

En relación con lo revisado de los diversos autores, podríamos decir que el aspecto socio-afectivo es fundamental no sólo en el desarrollo de los adolescentes o de las personas en general, sino también en el aprendizaje. Al respecto, el profesor juega un papel relevante en tanto establece vínculos socio-afectivos con sus alumnos aunque no necesariamente de carácter positivo pero hay que reconocer que la interacción cotidiana en el aula genera este tipo de vínculos y significados respecto a ellos, mismos que en esta investigación pretendemos abordar e identificar su impacto en el desarrollo y aprendizaje de los

adolescentes de secundaria. La historia personal de los maestros tiene un papel importante en los aspectos que privilegian en la formación de sus alumnos, se amalgaman con su saber profesional y con una preocupación por sus estudiantes cargada de contenido afectivo. Un componente esencial en el trabajo de todo maestro es la afectividad, ya que el trato cercano con seres humanos implica necesariamente sentimientos y emociones.

A continuación, en el siguiente capítulo, se analizan las implicaciones de todos los significados que hemos venido revisando en torno a la escuela secundaria, la vivencia escolar y las competencias docentes, en términos del bienestar o malestar que ello representa.

CAPÍTULO 5

Ir a la escuela ¿bienestar o malestar?

5. Ir a la escuela ¿bienestar o malestar?

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad.

Daniel Goleman

En este capítulo se aborda el análisis de la categoría teórica *Impacto en el aprendizaje y el desarrollo*, de la cual emergieron dos categorías empírico-analíticas: percepción de bienestar y percepción de malestar. Esta percepción se refiere a la construcción de significados, experiencias y acciones que constituyen el clima psicosocial, mismo que favorece o no el aprendizaje y el desarrollo del estudiante y que, consecuentemente, se percibe como bienestar³¹ o malestar estudiantil e incluso docente. Recordemos que al igual que en los capítulos anteriores se inicia con un breve preámbulo teórico conceptual que introduce al tema y posteriormente se presenta el análisis e interpretación de las categorías mencionadas.

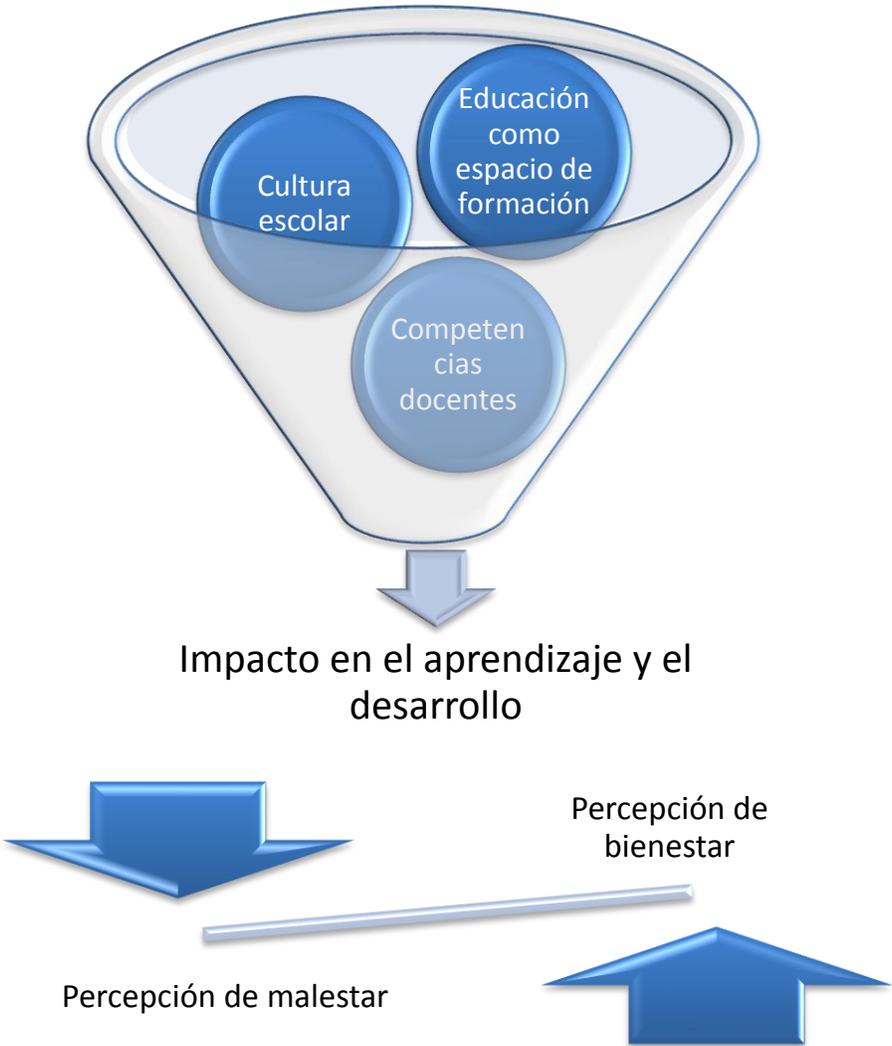
Entre los aspectos de desarrollo que pueden verse afectados se encuentra la autoestima ya que la autoestima académica se construye a partir de las experiencias de aprendizaje y de las valoraciones que recibe el alumno; la autoestima social se desarrolla a través de la aceptación percibida de su familia, de sus iguales y de sus profesores, de los lazos de amistad y del reconocimiento de los otros. Lo más importante es destacar que la autoestima del alumno está estrechamente relacionada con sus posibilidades de aprendizaje, con su desarrollo social, con la confianza en sí mismo y en los demás y con su bienestar personal.

Bisquerra (2003) concibe a la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales

³¹ Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (Emocional). Entre los factores que favorecen el bienestar subjetivo están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, la salud, etc. Se puede observar que las principales fuentes de bienestar subjetivo coinciden con las causas de conflicto y malestar. Para fines de este trabajo se considera como bienestar subjetivo en tanto se refiere a las relaciones sociales que se viven en la escuela.

como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Como se analizó en el apartado anterior, queda al descubierto la gran necesidad de promover este tipo de educación y de fortalecer el desarrollo de estas competencias no sólo en los profesores sino también en los estudiantes.

Como se mencionó al principio de este capítulo, la categoría *Impacto en el aprendizaje y el desarrollo*, se articula con las categorías previas trabajadas en esta investigación, ya que todas ellas tienen un efecto en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Se identificaron dos categorías empírico-analíticas: percepción de bienestar en la escuela y percepción de malestar en la escuela, mismas que procederemos a interpretar y que se ilustran en el siguiente esquema.



Esquema 15. Integración de categorías de análisis

En este apartado se analizan las acciones del profesor que los estudiantes consideran tienen mayor impacto en tu desempeño escolar y por qué; asimismo, se les solicitó a los alumnos que relatan una situación que consideren les haya afectado o favorecido en tu desarrollo, qué significa estar en la escuela, cómo se sienten en la escuela y a qué lo atribuyen. Con ello se buscó identificar las acciones que impactan el desempeño académico y el desarrollo del estudiante, los sentimientos generados y la percepción de bienestar o malestar que tienen.

Al respecto hay estudiantes que manifiestan sentirse en bienestar, otros se muestran ambivalente y unos más se sienten en malestar. Revisemos primero aquellos para los que la escuela es una condición de bienestar.

5.1 Me siento bien en la escuela

En este primer apartado recuperamos los testimonios de los estudiantes que manifiestan sentirse en bienestar en la escuela, cabe señalar que al final de la presentación de todos los relatos, incluyendo los que tienen la percepción de malestar, analizaremos qué relación guarda este tipo de percepciones con las competencias docentes socio-afectivas.

En este primer grupo de respuestas identificamos a cinco estudiantes en situación de bienestar a decir por ellos mismos. Una alumna relata lo siguiente:

“No sé, cuando dan su clase y te dejan con un gusanito de estar investigando de eso y así vas aprendiendo, eso me motiva a aprender más y más. Estar en la escuela significa estudiar y echarle ganas, me siento bien, me gusta estar en la escuela. Me siento bien porque es pasar tiempo con los amigos, venir a estudiar, echarle ganas por el esfuerzo que están haciendo tus padres por tenerte aquí”.
(ASTR-F1-121212-002)

Cuando se le cuestiona sobre algo que le haya hecho un profesor y que le haya impactado dice *“No sé, cuando dan su clase y te dejan con un gusanito de estar investigando de eso y así vas aprendiendo, eso me motiva a aprender más y más”* pues al parecer cobra singular importancia el interés que el maestro le pueda generar y logre engancharlo para que por iniciativa personal, siga investigando. Para esta alumna estar en la escuela

representa un bienestar en tanto menciona *“Me siento bien porque es pasar tiempo con los amigos, venir a estudiar, echarle ganas por el esfuerzo que están haciendo tus padres por tenerte aquí”*, en este bienestar intervienen tanto aspectos socio-afectivos por pasar tiempo con sus amigos como aspectos académicos porque señala que viene a estudiar y echarle ganas.

Otro alumno relata:

“Casi no, bueno la maestra Patricia se preocupa por nosotros, es buena maestra y eso me ayuda. Estar en la escuela significa que es un lugar donde aprendo, donde voy a obtener conocimiento de mayor grado, en prepa voy a aprender lo de prepa. Me siento bien en la escuela, tengo mis amigos, mis profesores, mis papás me apoyan, estoy relajado”. (CMRC-M1-121213-003)

Pese a que este estudiante considera que no se ha visto impactado ni favorable ni desfavorablemente por los profesores, pues cuando se le pregunta dice *“Casi no, bueno la maestra Patricia se preocupa por nosotros”*. Al respecto podemos pensar que para este alumno la preocupación que pueda demostrar un profesor es una acción que sí impacta en él de manera positiva y que se asocia con sentir un bienestar, sin embargo, esto no es una condición generalizada pues anota que sólo esa profesora lo hace y los demás casi no. Asimismo, refiere sentir bienestar que en el momento de expresarla no se le escucha muy convincente, incluso se aprecia un dejo de tristeza en la entrevista pero menciona *“Me siento bien en la escuela, tengo mis amigos, mis profesores, mis papás me apoyan, estoy relajado”*.

En contraste una estudiante menciona:

“Lo que ha tenido mayor impacto son las palabras de mis profesores cuando me dicen, no es que tú puedes dar más, entonces yo me siento bien con eso y doy más. Algunas me han afectado negativamente, porque yo era un poquito más gordita y un maestro me insultaba y me decía, por ejemplo nos tocaba después de receso y llegaba con mis papas pero las guardaba y me decía ya deja de comer, te vas a poner más gorda y entonces yo me sentía mal. Estar en la escuela significa, me gusta mucho estar en la escuela, sí me gusta y pues tengo buen desempeño, a veces me siento un poco estresada por los exámenes y todo eso, me empiezan a hablar del examen de COMIPEMS, de en qué escuela, cuántos aciertos entonces y me estreso pero ya en el receso me relajo un poco más y me distraigo con mis

compañeros. Me siento bien porque los maestros son buenos y saben lo que hacen y entonces me ayudan y así. Pues lo atribuyo al apoyo de mis maestros y a mis amigos. Algo que me marcó fue que una vez iba muy baja en primero, mandaron a llamar a mi mamá, estuvimos platicando con mi maestra de tutoría entonces esa vez lloré y lloré por mis calificaciones, las dos me dijeron lo mismo, échale ganas nosotras sabemos que tú puedes, lo vas a lograr, entonces eso me marcó, esas palabras jamás se me van a borrar y desde entonces soy más exigente conmigo”. (JRMH-F3-121211-002)

Esta alumna expresa situaciones positivas y negativas por las que ella se ha sentido afectada, respecto a lo positivo dice *“Lo que ha tenido mayor impacto son las palabras de mis profesores cuando me dicen, no es que tú puedes dar más, entonces yo me siento bien con eso y doy más”*. Al respecto, podemos suponer que los alicientes y las palabras estimulantes constituyen una fuerte motivación para la alumna pues ello le genera un sentimiento de bienestar que la lleva a comprometerse y a esforzarse más. En cuanto a lo negativo señala *“Algunas me han afectado negativamente, porque yo era un poquito más gordita y un maestro me insultaba”*, este comentario subraya una afectación a nivel emocional ya que en el caso de los dos profesores sus palabras enfatizan una característica personal de la alumna, en el primer caso con palabras de aliento y apoyo mientras que en el segundo son palabras violentas, de insulto y falta de respeto.

Otro relato narra:

“Lo que ha tenido mayor impacto, algo que me haya afectado pues que nada más me ponían a copiar cosas y no me explicaban o cuando me las explicaban no me las explicaban tan bien o eran cosas que a lo mejor yo ya sabía y lo mismo que ya sabía era lo mismo que me decía la profesora. Algo positivo, el profesor me motivó mucho, me dijo que sabía que yo podía, estuvo atrás de mí y apoyándome y fue algo que me sirvió mucho. Estar en la escuela es importante porque vengo con ansias de aprender cada día, es importante porque me enseñan cosas nuevas, porque cada día es diferente, cada día aprendo cosas mejores, estar con mis compañeros conviviendo, es muy padre, me gusta. En la escuela me siento bien, me gusta estar en la escuela, a veces me aburre porque a veces vengo con sueño pero me gusta. Lo atribuyo a que aprendo cosas nuevas, a que enseñan cosas, a que me supero a mí misma en a cosas que no sabía, que me daba miedo hacer a veces aquí como que las aprendo o las hago”. (VACG-F6-121213-001)

Igual que en el caso anterior refiere dos situaciones que le han afectado, una positiva y otra negativa, en tanto menciona *“Lo que ha tenido mayor impacto, algo que me haya afectado pues que nada más me ponía a copiar cosas y no me explicaba o cuando me las explicaba no me las explicaba tan bien o eran cosas que a lo mejor yo ya sabía y lo mismo que ya sabía era lo mismo que me decía la profesora. Algo positivo, el profesor me motivó mucho, me dijo que sabía que yo podía, estuvo atrás de mí y apoyándome y fue algo que me sirvió mucho”*, la primer situación conlleva de forma encubierta una falta de interés y compromiso de parte del docente que tiene que ver con el deficiente ordenamiento didáctico, mismo que reduce a la copia o la explicación somera y elemental, sin importar si el alumno logra comprender o no. Mientras que en la segunda se aprecia una satisfacción de la alumna en tanto el profesor se compromete con él y se siente apoyado, nuevamente se observa como unas simples palabras de aliento pueden impactar fuertemente sobre los estudiantes. Asimismo expresa sentirse en bienestar cuando menciona *“Estar en la escuela es importante porque vengo con ansias de aprender cada día, es importante porque me enseñan cosas nuevas (...) En la escuela me siento bien, me gusta estar en la escuela, a veces me aburre”* pues aunque haya algunos momentos de tedio principalmente se siente bien ya que al parecer sus ansias de aprender son satisfechas. Esto nos hace pensar que los factores motivacionales están en la propio alumna y que la escuela ofrece muy poco al respecto.

Otra referencia a los aspectos socio-afectivos señala:

“mis maestros a veces llegan sofocados de otros grupos y llegan con un carácter de enojados y ¿qué le hicimos? Y luego, hola niños les traje chocolates ¿qué no estaba enojado? Para mí estar en la escuela es poder aprender un poco más, me gusta mucho trabajar, me gusta aprender, para mí la escuela sería un motivo para estudiar, trabajar, aprender, entender porque así ya puedo entender mejor a mis papás de qué me están hablando, puedo entender mejores cosas. Para mí es una motivación, una atracción aprender mejor, poder dar un gran desempeño y demostrarles a los demás que si se puede salir adelante y no quedarse atrapados porque la mayoría de mi familia no acabo la secundaria, la única que acabo la prepa es mi mamá, mi abuelita y mi abuelo (...) Yo me siento bien en la escuela porque me fascina aprender cosas nuevas”. (SVML-F5-121212-005)

La estudiante expresa confusión ante el comportamiento ambivalente y desconcertante del profesor cuando dice *“mis maestros a veces llegan sofocados de otros grupos y llegan con un carácter de enojados y ¿qué le hicimos? Y luego, hola niños les traje chocolates*

¿qué no estaba enojado?” además del desconcierto también se observa encubierto un reclamo por ‘pagar justos por pecadores’ pues al parecer no se explica por qué están enojado si ellos no le hicieron nada, al respecto podemos suponer que para el profesor es difícil poder controlar sus emociones y desligar lo que le haya sucedido en un grupo previo, lo cual es entendible, sin embargo, ello habla de la importancia que tiene que los maestros mantengan consistencia en sus actitudes y sus comportamientos, pues de lo contrario esto puede contribuir a fragmentar la relación maestro-alumno e impactar en los aspectos socio-afectivos de ambos actores.

Por otra parte, expresa un bienestar en tanto señala *“Yo me siento bien en la escuela porque me fascina aprender cosas nuevas”* además de que durante su relato recalca su gusto por aprender, al parecer nuevamente la motivación está dada desde lo intrínseco al estudiante y no desde los profesores o la escuela.

De acuerdo con los testimonios de los estudiantes que consideran estar en bienestar en la escuela podemos destacar que dicho bienestar se encuentra más asociado a las características propias de los estudiantes que a las de la escuela o del ambiente escolar, lo cual nos hace pensar que aquellos alumnos que carecen o tienen una deficiente motivación intrínseca y que dependen más de lo extrínseco serán quienes tengan mayores dificultades para mantenerse en el sistema escolar, ya que éste hace muy poco en torno a la motivación y retención de los estudiantes; e incluso puede contribuir al abandono escolar cuando se afecta negativamente a los jóvenes. Dentro de estos factores extrínsecos podríamos ubicar a las competencias docentes y su impacto en la motivación, el aprendizaje, la comunicación, el sentimiento de comprensión, de apoyo, de sentirse atendido y, en general, su percepción de bienestar.

5.2 A veces sí, a veces no

En este segundo grupo de respuestas se incluyeron a tres estudiantes que manifestaron ambivalencia con una tendencia a lo negativo respecto a sentir bienestar de estar en la escuela, pues éste es parcial en tanto también hay situaciones significativas que les hacen sentir malestar. En el siguiente relato, el alumno describe cómo se ha sentido afectado por un profesor:

“El de educación física porque como a mí no me gusta jugar futbol porque de chico tuve un pequeño accidente y me rompí el pie y no es que me de miedo pero me da cosa, siento que puede pasar y... ay, entonces él me dice puñal, así me dice o que soy una niña. Me siento con ganas de... no. Pero saco diez, tuve nueve en el primer bimestre y diez. Me afecta más como persona..., más que en mi calificación, a nadie le gustaría eso y menos de alguien que ya es grande. No hay una situación contraria que sienta que me haya afectado positivamente. ¿Qué significa para mí estar en la escuela? Para resumirte todo, todo, todo. Como te dije, pasamos la mayor parte del tiempo aquí, es casi casi donde crecemos entonces siento que es todo, es una parte de nuestra vida. En la escuela me siento bien, hay veces que si me siento incomprendido o algo así, pero es propio de la edad así que no me preocupa. Me siento incomprendido por la actitud que toman los demás o por cómo están o cómo son los maestros a veces porque uno intenta hacer las cosas y el maestro no lo intenta”. (JAPG-M3-121213-004)

Al parecer el estudiante ha sido objeto de faltas de respeto por parte del profesor en tanto menciona *“El de educación física porque como a mí no me gusta jugar futbol (...) y, entonces él me dice puñal, así me dice o que soy una niña.”* Al respecto podemos pensar que dichas faltas de respeto pueden estar afectado su autoestima y tiene un impacto emocional pues en la última frase es evidente que le causa un gran enojo pues enfáticamente dice *“Me siento con ganas de... no”*; por otro lado, recordemos que los profesores son ejemplos y con estos comentarios pueden generar un ambiente irrespetuoso entre los jóvenes o hacia ellos mismos, ocasionar rebeldía y, contrario a su función, promover los antivalores.

Respecto a lo que representa para el alumno estar en la escuela señala *“En la escuela me siento bien, hay veces que si me siento de incomprendido algo así, ¿no? Pero es propio de la edad así que no me preocupa. Me siento incomprendido por la actitud que toman los demás o por cómo están o cómo son los maestros a veces porque uno intenta hacer las cosas y el maestro no lo intenta”* con ello podemos pensar que hay un bienestar parcial ya que se siente bien en la escuela por lo que significa aprender y por sus motivaciones personales, pero a la vez se siente incomprendido debido al comportamiento de los profesores porque no considera que estén trabajando equitativamente por el mismo propósito.

En el siguiente relato se puede apreciar un lamento:

“Pues nunca he visto algo que digas ¡no manches, ese maestro es waw!, no nunca me ha tocado, nadie me ha impactado favorable ni desfavorablemente, bueno si una maestra de primero de secundaria que me trataba muy mal, por ejemplo yo pedía ir al baño y no me dejaba y decía no tú fuiste ayer, y no, no fui ayer. En primero si había un maestro que no me caí nada bien, desde el primer día que lo vi y una de segundo que me volvió a comparar con mi hermana y no me cayó nada bien, pero ya al final del bimestre yo me apuré mucho y me exentó. Pero más que nada fue por mi esfuerzo porque yo sabía que no le caigo bien y no le voy a caer bien nunca, porque la maestra es muy propia y yo pues la neta me vale todo, no todo, algunas cosas si me valen por ejemplo eso que no le caiga bien a un maestro, (...). Estar en la escuela significa, pues a veces cuando no vengo a la escuela me aburro mucho y digo ¡ay por qué no fui a la escuela! y o tras es para estudiar, la mayoría de las veces no es para estudiar y lo admito, hace ratito dije que quería estudiar pero, o sea si quiero estudiar pero no como dan las clases, las dan muy aburridas y ay ¿para que vine a la escuela? y cuando estoy en mi casa ay ¿por qué no fui a la escuela?, cosas así que tú mismo te llevas la contraria(...) En la escuela me siento bien y a veces muy aburrida, es como una balanza que a veces estoy bien en la escuela y al otro día hasta abajo que no me gusta estar en la escuela. O sea me gusta y no me gusta estar en la escuela”. (XAH-F7-121211-004)

La estudiante parece lamentar cuando dice *“Pues nunca he visto algo que digas ¡no manches, ese maestro es waw!, no nunca me ha tocado, nadie me ha impactado favorable ni desfavorablemente, bueno si una maestra de primero de secundaria que me trataba muy mal”* o *“Pero más que nada fue por mi esfuerzo porque yo sabía que no le caigo bien y no le voy a caer bien nunca”*. Con esto podemos pensar que los alumnos no son ajenos a las simpatías, apegos o aficiones de los profesores pues claramente se percatan o los profesores lo hacen evidente cuando no hay identificación con algún alumno; asimismo en el relato se aprecia que a esta alumna le molesta que la comparen con su hermana pues ello tiene una carga afectivo-emocional.

La condición de malestar ambivalente se expresa cuando dice *“si quiero estudiar pero no como dan las clases, las dan muy aburridas y ay ¿para que vine a la escuela? y cuando estoy en mi casa ay ¿por qué no fui a la escuela?, cosas así que tú mismo te llevas la contraria(...) En la escuela me siento bien y a veces muy aburrida, es como una balanza que a veces estoy bien en la escuela y al otro día hasta abajo que no me gusta estar en la escuela. O sea me gusta y no me gusta estar en la escuela”*, el malestar consiste en ‘chutarse’ las clase aburridas pero estar en casa también puede ser aburrido, por tanto se

puede sentir mejor en la escuela; cabe señalar que reconoce que lo satisfactorio de estar en la escuela está dado en la diversión y en la diversificación y la socialización con los amigos ya que abiertamente dice *“la mayoría de las veces no es para estudiar y lo admito”*. Al respecto podemos pensar que el ordenamiento metodológico de los profesores es aburrido y ello altera sus ganas de estudiar e impacta en su motivación pues a pesar de que en varias ocasiones va a la escuela con ganas al estar presenciando las clases aburridas, desaparecen las ganas.

Giné et al. (1997) señalan que los alumnos reclaman el derecho a ser tratados como personas, denuncian con desagrado las relaciones jerarquizadas y manifiestan rechazo cuando se sienten insultados o humillados por parte de sus maestros, situación que fue coincidente con los resultados del estudio realizado por Rodríguez (2000) en dos escuelas secundarias públicas, en donde los alumnos resaltan el respeto como factor imprescindible en la interacción maestro-alumno, otorgan un valor significativo al hecho de que exista una relación personalizada, que exista una buena comunicación maestro-alumno ya que enfatizan que la falta de comprensión llega a ser una causa de deserción y fracaso escolar, finalmente le dan gran valor a la justicia sin favoritismos. Los resultados encontrados por estos autores emergen también en el presente trabajo, tal y como lo hemos podido observar en los relatos anteriores.

Otro caso de ambivalencia señala:

“La maestra de matemáticas me ayudó porque como me siento al frente con ella, me apoya y me dice a ver tienes que hacer esto y esto y esto. Ya es como le entiendo y la profesora de español no, sólo dice hagan esto y esto y esto y ya. Para mí estar en la escuela significa como venir y tomar asistencia con los profesores. Hay veces que me siento bien y hay veces que me siento mal porque a veces vengo con muchas ganas de estudiar pero cuando no le entiendo y algo se me hace muy difícil se me van las ganas de estudiar, cuando vengo sin ganas pues es cuando más le entiendo, a veces me quedo con la duda y a veces voy con los profesores y les pregunto y regularmente me explican, me dicen cómo se tiene que hacer, me ponen un ejemplo, primero me ayudan y ya luego yo lo hago solo”.
(JDMH-M4-121213-002)

Al parecer la ambivalencia está dada por el comportamiento contradictorio de los profesores pues ejemplifica *“La maestra de matemáticas me ayudó porque como me siento al frente con ella, me apoya”* pues mientras la primera lo apoya y lo hace sentir

bien, la segunda ni lo toma en cuenta ni se esfuerza en la realización de su trabajo. Podemos pensar que predomina un sentido de malestar cuando menciona *“Para mí estar en la escuela significa como venir y tomar asistencia con los profesores”* ya que quizá no puede haber algo más impersonal e indiferente que le signifique una condición de pasar asistencia como una mera obligación sin ningún sentido; asimismo con la última frase pareciera que todo eso que haya con los profesores no le significa nada. Todavía se refuerza más la ambivalencia cuando relata *“Hay veces que me siento bien y hay veces que me siento mal porque a veces vengo con muchas ganas de estudiar pero cuando no le entiendo y algo se me hace muy difícil se me van las ganas de estudiar”* con este comentario podemos suponer que la mediación que realizan los maestros adquiere un papel revelador del impacto motivacional que ésta tiene en los estudiantes.

A pesar de que los relatos anteriores se ubican en una situación de ambivalente entre el sentimiento de bienestar y malestar, al parecer la percepción de malestar está asociada a algunas competencias docentes relacionadas con las conductas, comportamientos y actitudes de los profesores y que los adolescentes perciben como: el trato indiferente e impersonal; faltas de respeto y malos ejemplos; la incomprensión, la injusticia, el sentimiento de estar en desventaja y el reclamo por la relación tajantemente jerarquizada en donde los estudiantes ocupan el último peldaño. Estos aspectos mencionados se hacen más palpables en los testimonios del tercer grupo de respuestas que se analizan a continuación.

5.3 No me gusta estar en la escuela

En este último grupo de respuestas se concentraron tres estudiantes que manifiestan una condición de malestar en la escuela. La siguiente alumna señala:

“Que sean muy estrictos, es favorable porque si yo veo que son estrictos yo digo no pues aquí no puedo jugar, no puedo reírme, no puedo nada. (...) Ay pues me siento bien mm, todavía no me acoplo a esta escuela o sea que digo ah, quisiera irme a mi casa pero no puedo. No me siento del todo bien porque no sé, los maestros te tratan bien pero los compañeros son muy..., bueno en mi otra escuela nadie se burlaba de nadie o sea ¿porque juzgas a las personas? cuando primero vete tú si no tienes defectos de los cuales las otras personas se puedan burlar de

ti, en cambio aquí son muy burlones, no creo que eso esté bien pero bueno.”
(DAAT-F2-121211-003)

Hay una respuesta convencional cuando dice *“Ay pues me siento bien mm, todavía no me acoplo a esta escuela o sea que digo ah, quisiera irme a mi casa pero no puedo”* pero con mencionar que quisiera irse a su casa nos lleva a pensar que busca un refugio pues en la escuela no se siente segura ni a gusto, al ser víctima de burlas y está ahí porque no tiene otra opción pero de lo contrario quizá no estaría, lo cual revela un malestar. Al respecto podemos pensar que en la escuela se vive un ambiente hostil y que al parecer no hay gestión ni mediación alguna que intente modificarlo pues si como señala *“aquí no puedo jugar, no puedo reírme, no puedo nada”*, entonces qué puede hacer, ello da cuenta de un clima robotizado y de un conjunto de prácticas entre compañeros que no propician la convivencia, la confianza, la plenitud mucho menos un ambiente adecuado para el aprendizaje y para la formación de un ser humano.

Otro estudiante relata:

“No hay una situación que sienta me afectó. Sólo mi cambio de escuela, sólo llevo este año en esta escuela pero me pareció bien porque ya no iba a estar teniendo problemas. Estar en esta escuela me ha significado que mi mamá se involucra más en mi persona, me pone más atención. En esta escuela me siento normal porque también extraño a mis otros compañeros, me sentía mejor en la escuela anterior porque aquí casi no conozco a nadie, sólo a algunos que iban en la primaria conmigo, sólo conozco a mi salón, mucha gente no he conocido”. (JAML-M2-121212-001)

Si bien el alumno no hace referencia a ninguna vivencia que le haya afectado es interesante la demanda afectiva que hace cuando menciona *“Estar en esta escuela me ha significado que mi mamá se involucra más en mi persona, me pone más atención”* ya que explícitamente expresa que le agrada que su madre se interese en él y en sus cosas pues al parecer antes no era así. Este comentario nos permite señalar que si bien la escuela no debe olvidar atender los aspectos afectivos, la familia también juega un papel muy importante al respecto y ello se verá reflejado en el comportamiento y desempeño de los estudiantes.

El malestar que le produce estar en la escuela se asocia con la falta de amigos *“En esta escuela me siento normal porque también extraño a mis otros compañeros, me sentía*

mejor en la escuela anterior porque aquí casi no conozco a nadie”, es decir, para este alumno el sentido de bienestar o malestar depende del aspecto social y no del académico.

Al igual que el estudiante anterior, éste tampoco se siente afectado por ninguna situación en particular:

“No sé, nada me ha afectado. Algunas veces me molestan porque mis compañeros llevan mejor calificación que yo y no entregan nada, me molesta, siento que conviven más con el maestro, que caen mejor y eso no me gusta, hay preferencias. No hay nada que me haya dejado satisfacción. Estar en la escuela significa mucho porque puedo convivir, aprender, no sé qué más. Me siento alegre, me gusta estar en la escuela, siento que es más divertido que estar en tu casa, porque cuando estoy en la casa me aburro y en la escuela, también pero la mayoría de veces no”. (LGM-F4-121212-003)

Aparentemente la alumna no denuncia situación alguna que le haya afectado, sin embargo, cuando dice *“Algunas veces me molestan porque mis compañeros llevan mejor calificación que yo y no entregan nada, me molesta, siento que conviven más con el maestro, que caen mejor y eso no me gusta, hay preferencias”* en forma velada nos está diciendo que las preferencias de los profesores por algunos alumnos le molesta; al respecto podemos pensar que el hecho de que una condición de simpatía favorezca la calificación de ciertos estudiantes puede estar generando un impacto psicológico negativo en aquellos alumnos que no son beneficiados con la simpatía del profesor y que pueden estar siendo objeto de discriminación, da cuenta de procesos de injusticia y favoritismos que impactan no sólo la evaluación sino que tienen un efecto en la actitud de los estudiantes beneficiados en tanto éstos sin mayor esfuerzo y compromiso logran obtener buenos resultados, mientras que otros entregan trabajos, se esfuerzan y se comprometen, son desanimados por lo profesores que otorgan buenas calificaciones a sus favoritos.

Estas situaciones le dan un sentido de malestar y el poco bienestar que se pueda sentir está dado desde la socialización que ofrece la escuela en tanto le permite estar con sus amigos, divertirse y estar alegre.

En síntesis podemos mencionar que pese a que emergen algunos aspectos personales como el deseo de superación, de aprendizaje y de convivencia, podemos suponer que existe una relación entre las competencias docentes socio-afectivas —e incluso técnico-

pedagógicas– y el nivel de percepción de bienestar, ya que éste se asocia con conductas y actitudes de los profesores, tales como: el fomento del deseo de aprender y qué tan motivados se sienten; si se sienten atendidos, tomados en cuenta, comprendidos, apoyados u orientados.

En cuanto a la percepción de malestar se presenta una situación similar en tanto el profesor juega un papel importante en los sentimientos de los estudiantes respecto a: faltas de respeto, apodosos o insultos hacia los alumnos por parte del docente; aburrimiento en clase debido a lo repetitivo y rutinario del trabajo académico y la carencia de explicaciones y solución de dudas; prácticas de preferencia y favoritismo hacia algunos alumnos por parte de profesor; así como malas actitudes, escaso control emocional y frecuentes manifestaciones de enojo que se vierten sobre los alumnos.

Al respecto, en una investigación realizada por Hirsch (2005) se identificaron las competencias docentes a partir de preguntarlo a cuatro sectores en Valencia, España: a) profesionales, b) profesores universitarios, c) estudiantes de posgrado y d) población abierta. Las respuestas fueron agrupadas en cinco tipos:

Cuadro 7. Competencias docentes y sus rasgos

Competencias	Rasgos
1) Competencias cognitivas	1. Conocimiento, formación, preparación 2. Formación continua 3. Innovación y superación
2) Competencias técnicas*	4. Habilidades didácticas**
2) Competencias sociales	5. Compañerismo y relaciones 6. Comunicación 7. Saber trabajar en equipo 8. Ser trabajador
3) Competencias éticas	9. Responsabilidad 10. Honestidad 11. Ética profesional y personal 12. Prestar mejor servicio a la sociedad 13. Respeto 14. Principios morales y valores profesionales
4) Competencias afectivo-emocionales	15. Identificarse con la profesión 16. Capacidad emocional

Cabe señalar que aunque las competencias afectivo-emocionales fueron respuestas de baja frecuencia, destaca el hecho de que se incluyan y sean mencionadas por estos cuatro sectores de población y que comience a considerarse como una competencia importante para la función docente. Al respecto, se consideraron dos rasgos para esta competencia:

- a) Identificarse con la profesión. Es decir, sentir orgullo por la profesión propia, interés en la profesión, satisfacción profesional, aprecio por ésta, motivación y vocación.
- b) Capacidad emocional. Esto es, saber desconectarse, separar la vida privada de la profesional, tener estabilidad emocional, practicar el autoconocimiento y la autoaceptación de cualidades y limitaciones, poseer seguridad en sí mismo, personalidad, carácter, actitud constructiva y positiva ante la adversidad o la superación de retos, equilibrio, ecuanimidad, serenidad y ser persona por encima de todo.

Ante esta carencia de competencias docentes, se concluye la necesidad de una educación socio-afectiva, entrenar a los profesores en todo un conjunto de habilidades relacionales (que ellos mismos demandan), tales como:

- a) Habilidades sociales y de comunicación interpersonal
- b) Habilidades para participar y hacer participar y para la dinámica y conducción de los grupos
- c) Técnicas para el tratamiento de la disciplina y para el autocontrol y relajación, tanto personal como grupal
- d) Técnicas para promover un buen clima, tanto en el aula como en el contexto del centro y en las relaciones con los compañeros de trabajo
- e) Técnicas que ayuden al profesorado a impartir la enseñanza desde una perspectiva constructivista, que favorezca la implicación y participación del alumnado en los contenidos instruccionales, desde la óptica del aprender a aprender

Por otra parte, el hecho de otorgarle poca importancia a estos aspectos o no considerarlos como un factor que puede afectar el desempeño y el desarrollo de los estudiantes, evidencia un desconocimiento del impacto que lo socio-afectivo tiene para el proceso y para el adolescente como persona. Garritz (2010) señala que el aprendizaje de conceptos científicos es más que un proceso cognitivo, la enseñanza está altamente cargada de sentimientos, y debe estar dirigida no sólo a las personas sino también hacia valores e ideales; sin embargo, en la mayor parte de las escuelas y las universidades la ciencia se

retrata como racional, analítica y como un área del currículo no emotiva... con una sensación de distanciamiento emocional. El afecto ha sido negado en la educación y esta negación reduce el compromiso de ambos, estudiantes y maestro (Noddings, 1996, citado en Garritz, 2010)

El tipo de relación que se logre establecer entre el profesor y los alumnos determina, en mucho, el bienestar o el malestar no sólo de los estudiantes sino de los propios docentes y ello, a su vez, habrá de influir en los logros educativos, en la formación académica e integral del estudiante y en la construcción de significados, incluyendo su esfera emocional cuyo impacto muy probablemente habrá de permanecer en él a lo largo de su vida, lo cual hace que la relación profesor-alumno cobre una importancia incalculable.

El equipo del Department for Education and Skills (2005) enfatiza que los procesos emocionales y sociales, inseparables de los procesos cognitivos, influyen en la relación del estudiante con el aprendizaje. Los programas de desarrollo socio afectivo proveen de relaciones positivas, que producen relaciones agradables, -como sentimiento de bienestar, sentirse seguro y valorado, alegría, curiosidad, entusiasmo-, generando contextos estimulantes del aprendizaje y del compromiso con el aprendizaje. En la misma línea, contextos que promueven emociones desagradables como la tristeza, rabia, ansiedad y estrés, pueden bloquear el aprendizaje y contribuir a la emergencia de comportamientos que perjudican el aprendizaje como la agresividad y la desesperanza.

Considerando que las situaciones de conflicto en la interacción social, entre las que se encuentran los problemas de convivencia en la escuela son estresores psicosociales³² podemos decir que el tipo de relación que establezca el profesor con sus alumnos puede generar estresores que afecten el bienestar de ambos, o bien, favorecerlo. Por ello es necesario que el profesor potencie el crecimiento de las personas tomando conciencia de sus procesos mentales, aprendiendo a regular las emociones derivadas de dichos procesos, desarrollando competencias emocionales que les permitan afrontar eficazmente todo tipo de situaciones interaccionales y promoviendo la formación de creencias de auto-eficacia ya que como menciona Bandura (1993), las creencias de los estudiantes en relación a su eficacia para manejar las demandas de las tareas académicas influyen sobre los estados emocionales como el estrés, la ansiedad y la depresión, así

³² Lazarus (2000) define el estrés psicosocial como el significado psicológico negativo que elabora una persona sobre un suceso ambiental en relación con sus recursos de afrontamiento y de la importancia de ese suceso para su bienestar, siendo dicho significado la causa próxima de la reacción de estrés y de las emociones que produce

como sobre la motivación y el logro académico; todo ello en su conjunto tendría una repercusión positiva en el estudiante.

De acuerdo con Bandura (1999) una fuerte sensación de eficacia potencia los logros humanos y el bienestar personal. Las personas con mucha seguridad en sus capacidades para determinados dominios enfocan las tareas difíciles como retos a ser alcanzados y no como amenazas a ser evitadas. Una perspectiva tan eficiente fomenta el interés intrínseco y la implicación profunda en las actividades. Estas personas se imponen metas retadoras y mantienen ante ellas un fuerte compromiso. Aumentan y sostienen sus esfuerzos ante las dificultades. Atribuyen los fracasos a la insuficiencia de esfuerzos o a la deficiencia de conocimientos y destrezas que son adquiribles. Enfocan las situaciones amenazantes con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas. Una perspectiva tan eficiente produce logros personales, reduce el estrés y la vulnerabilidad a la depresión

Como podemos observar, no sólo es importante favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes adolescentes sino que resulta condición necesaria que los profesores cuenten con ellas, ya que de ello depende que su quehacer docente sea no sólo productivo sino satisfactor y, a su vez, generador de satisfacción y de bienestar. Seguramente un profesor con competencias emocionales podrá generar un clima psicosocial adecuado para la ya de por sí crítica etapa de la adolescencia.

A manera de conclusión, en el siguiente capítulo se exponen las conclusiones y algunas reflexiones en torno a los hallazgos del presente trabajo, mismos que pretenden contribuir al entendimiento y comprensión de la realidad educativa.

CAPÍTULO 6

Conclusiones y Reflexiones finales

6. Conclusiones y Reflexiones finales

La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y por eso ha de abandonar las viejas prácticas, por mucha majestad que hayan tenido, y adaptarse al mundo presente y al mundo futuro.

Freinet

En este último apartado se pretende señalar las principales conclusiones a las que he arribado a partir de la interpretación de los distintos significados y representaciones que proporcionaron los estudiantes de escuela secundaria, con el fin de generar algunas reflexiones que permitan comprender y explicar una realidad educativa.

El concepto de cultura se aborda en el tercer capítulo, en el cual se concibe como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O más precisamente como la organización social del sentido, como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias.

Lo simbólico en la escuela secundaria es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas formas simbólicas y que pueden ser expresiones, acciones, actitudes, acontecimientos y relaciones, mismas que se recuperaron mediante la oralidad de los estudiantes en la que se expresan los procesos de construcción de significados y los significados propiamente dichos, asumiendo que la percepción y los significados que en esta investigación expresan los adolescentes podrán ser distintos en investigaciones próximas en tanto son cambiantes y dado que en su construcción influyen diversos factores socio-históricos; sin embargo, en este momento permiten comprender la realidad que están viviendo. Al respecto se enlistan los principales significados vertidos en esta investigación:

1. La escuela adquiere básicamente dos significados: uno, como espacio de formación que les genera un gusto por aprender, y otro, como espacio de socialización que les permite transitar y acceder a estudios superiores, siendo el segundo significado el que cobra mayor importancia en tanto constituye el factor que los mantiene en la escuela.

2. El significado de ser estudiante adquiere cuatro sentidos: estar en situación de privilegio, centrarse en su desempeño, tener un sentido de pertenencia y percibirse en condición de subordinación ante los profesores; este último significado incluso permea a los otros por lo que parece ser un sentir generalizado.
3. La cultura escolar, expresada a través de la vivencia de los estudiantes se encuentra plagada de prácticas rutinarias en torno a los ordenamientos de disciplina institucional, didácticos y de interacción social, lo cual se percibe como una cotidianidad aburrida y monótona.
4. Los ordenamientos didácticos monótonos de los profesores provocan la falta de interés en el aprendizaje, el surgimiento de conductas disruptivas y la escasa implicación y compromiso de ambos actores.
5. Las prácticas didácticas y disciplinarias impositivas y autoritarias de los profesores se traducen en la promoción de un desarrollo moral heterónomo en detrimento del desarrollo de la autonomía, aún y cuando ésta es una de las aspiraciones centrales de la educación.
6. El significado de lo que representa un buen profesor está permeado por rasgos de competencias técnico-pedagógicas como: explica y resuelve dudas; tiene variedad de trabajo y diversifica sus estrategias didácticas; ayuda, orienta y apoya en el aprendizaje y en problemas personales; facilita el aprendizaje, hace clases divertidas para aprender; promueve el aprendizaje, motiva a poner atención, lo hace interesante; es exigente, deja trabajo; conoce su materia y enseña bien. Asimismo, incluyen rasgos de competencias socio-afectivas, tales como: se lleva bien con sus alumnos, no estresa; promueve la comunicación, te escucha; es tolerante, no regaña mucho; es respetuoso, no etiqueta, justo; genera confianza; es honesto y sin preferencias ni favoritismos; es un ejemplo; te pone atención, es comprensivo; es comprometido y toma su trabajo en serio. En contraposición el significado de un mal profesor asume los rasgos opuestos.
7. Existe poca congruencia entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza empleados por los profesores, particularmente porque las formas en que los estudiantes consideran que aprenden mejor están basadas en una demanda de diversificación de los ordenamientos didácticos y de relaciones interpersonales afectivas y de confianza.

8. Los estudiantes se sienten significados por los profesores de acuerdo con tres percepciones: como un padecimiento, como personas en un sentido amplio y simplemente como alumnos (muy impersonal), siendo ésta última idea la que prevalece entre los adolescentes.
9. Las sanciones disciplinarias se reducen a medidas administrativas como los reportes de conducta, los citatorios y la suspensión de clases, siendo esta última una recompensa más que un castigo en tanto otorgan al estudiante el permiso para no asistir a la escuela de manera justificada. Esto aunado a que la escuela evade su responsabilidad hace ineficiente la sanción.
10. Se observa un escaso trabajo docente y, en general del colectivo escolar, para realizar prácticas orientadas a favorecer el desarrollo de la autonomía académica, fomentar el desarrollo de creencias de auto-eficacia en los estudiantes y propiciar el desarrollo moral autónomo, que había de retribuir a la sociedad como un futuro ciudadano responsable.
11. El tipo de cultura escolar que se practica es promotora de la sumisión y, al mismo tiempo, de rebeldía, comportamientos inadecuados y antivalores, los cuales son significados y asimilados de manera diferencial en función de las historias personales, familiares y de vida de cada estudiante.
12. El desempeño escolar es considerado producto de dos factores: los personales e intrínsecos a los estudiantes y los factores extrínsecos atribuibles al profesor en tanto éste no favorece la motivación ni el deseo por aprender, incluso lo sofoca; sus ordenamientos didácticos están basados principalmente en la copia, el resumen y el dictado, dejando fuera el uso de estrategias versátiles, activas, atractivas, diversificadas e interesantes; no se propicia la participación activa del estudiante y no se favorece el proceso de desarrollo de habilidades de pensamiento, habilidades meta-cognitivas ni el desarrollo de creencias de auto-eficacia.
13. La educación está centrada en lo cognitivo con un claro descuido de la dimensión afectiva, pese a que esta ha sido considerada fundamental para el aprendizaje, no

sólo por los estudiantes sino incluso por los teóricos de la psicología y la pedagogía.

14. El sentimiento de bienestar o malestar disímil está determinado principalmente por el tipo de relación que establece el profesor con los estudiantes, siendo prioritaria la dimensión socio-afectiva y que habrá de influir en los logros educativos y en el propio bienestar del docente. Asimismo, la percepción de bienestar o malestar se encuentra asociada a las competencias docentes.
15. Se interpreta de acuerdo con los testimonios de los adolescentes de la escuela secundaria que muchos profesores, en términos generales, carecen de competencias docentes tanto técnico-pedagógicas como de carácter socio-afectivo, ya que éstas no se evidencian en las prácticas educativas, en el clima escolar ni en las interrelaciones que establecen con los estudiantes.
16. Se considera que si los profesores no han desarrollado las competencias docentes propias de su función, consecuentemente resultará altamente difícil que éstos a su vez, logren impactar en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que las competencias docentes socio-afectivas están impactando en el aprendizaje y el desarrollo de los adolescentes de secundaria, ya sea de manera positiva cuando los profesores cuentan con ellas, o bien, de manera negativa cuando carecen de ellas; lo cual se hizo patente en el sentido de bienestar expresado por los estudiantes.

Las faltas de respeto, la carencia de apoyo, la indiferencia, discriminación, los malos tratos y las actitudes son reflejo de la carencia de competencias docentes socio-afectivas³³ en tanto no logran establecer relaciones sanas o de convivencia con sus alumnos, gestionar los ambientes y condiciones adecuados, o bien, debido a la presencia de un malestar docente, tal y como se encontró en el estudio realizado por Padrón (1999) quien llegó a las siguientes conclusiones: es evidente que hay malestar e insatisfacción en el profesorado. Este malestar se concreta en el conjunto de relaciones que establecen en su

³³ Salovey y Mayer (1990) consideran que la inteligencia emocional es: 1) conocer las propias emociones, 2) manejar las emociones, 3) motivarse a sí mismo, 4) reconocer las emociones de los demás y 5) establecer relaciones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

tarea docente: con el alumnado, con los padres, con los compañeros de trabajo, en la organización y funcionamiento de los centros y con la administración educativa.

Si entendemos que la competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia; en el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser; entonces se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y, en consecuencia, los desempeños del profesor tendrían que promover una relación efectiva con sus alumnos y favorecer el cauce adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay que recordar que en diversos casos de los estudiantes entrevistados, los desempeños de los docentes favorecen lo contrario: desmotivación, aburrimiento y falta de interés, rebeldía, etc. Según Fernández (2007) dependiendo de la relación que entable un profesor determinado con el alumno, sus expectativas para aprender y su confianza irán asociadas con ésta.

La confianza básica en las posibilidades de todos los alumnos tiene consecuencias notables en las relaciones que el profesor establece con ellos. Por una parte, contribuye a que se construyan cauces de participación para conocer las valoraciones y propuestas del alumnado. Por otra, ayuda a mantener una actitud de escucha y de respeto hacia las opiniones de los alumnos, lo que favorece la comunicación mutua y es una garantía para la resolución de los conflictos que se produzcan. En muchas ocasiones, es la desconfianza hacia el alumnado por parte de los profesores y la atribución de intenciones negativas lo que genera mayor distancia entre unos y otros, y lo que bloquea el interés de los profesores por conocer las razones y los sentimientos de los alumnos. En estos casos, la barrera de incomprensión e incomunicación amenaza con deteriorar el progreso educativo de los alumnos y el bienestar profesional de los profesores.

Particularmente, los adolescentes de la escuela secundaria necesitan de educación emocional, ya que un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención. Los resultados encontrados y siguiendo las recomendaciones emanadas de las investigaciones exitosas, se sugiere no desvincular la dimensión social y emocional de la intelectual, resignificando esta doble dimensión de la escuela, que actúa como un círculo virtuoso.

Esto implica que la formación durante la adolescencia ya no tiene como meta un estereotipo adulto, lo que ha sido sumamente difícil de procesar para las generaciones mayores. Hoy los adolescentes necesitan tener oportunidad de generar capacidades de respuesta y también requieren de las oportunidades para ponerlas a prueba con resultados aceptables. Esto significa que si se ven agobiados por repetidas y abrumadoras experiencias de daño, su probabilidad de desarrollar resiliencia puede ser mucho menor.

De acuerdo con Marchesi (2008) los profesores deben tener en cuenta que hay cuatro condiciones para lograr el objetivo de favorecer el deseo de saber de los alumnos. La primera es que el docente esté realmente interesado en el conocimiento que pretende que sus alumnos aprendan. La pasión por el conocimiento del profesor debe de ir acompañada de su competencia por transmitirla y por facilitar el aprendizaje de los alumnos. La segunda habilidad es relacionar lo que se aprende en el aula y lo que el alumno vive fuera de ella y, a la inversa, traer a la clase determinados sucesos y experiencias acontecidos al margen del trabajo escolar; esta destreza exige sensibilidad del docente para establecer relaciones con lo que sucede en su entorno: cambios tecnológicos, acontecimientos sociales, medios de comunicación, música, actividades culturales, diferentes formas de comunicación y expresión, etc. La tercera es ser capaz de facilitar el diálogo, la participación y la colaboración de los alumnos. El diseño de experiencias atractivas consigue mejor sus objetivos si tiene en cuenta al mismo tiempo los intereses de los alumnos y se utiliza su ayuda y colaboración mutua para avanzar en el aprendizaje. La última es tener una cierta capacidad de innovación; el diseño de situaciones de aprendizaje adaptadas al contexto de cada clase exige flexibilidad mental, seguridad emocional y creatividad. Los profesores también deberían demostrar que tienen iniciativa y espíritu emprendedor para conseguir que sus alumnos adquieran también esta competencia básica. La consideración de estas condiciones se orienta a atender las necesidades e intereses de los estudiantes adolescentes y, en consecuencia, darle mayor versatilidad y atractivo a las prácticas educativas, a fin de evitar la monotonía y el aburrimiento de lo que tanto se quejan los alumnos.

Finalmente, cabe señalar que los buenos profesores no sólo deberán estar comprometidos con su labor sino han de utilizar constantemente la intuición en su trabajo docente. Cuando enseñan en el aula deben ser capaces de comprender e interpretar la situación y la actitud de los alumnos, la disposición hacia el aprendizaje de cada uno de ellos y la atención que necesitan, así como el ajuste entre la metodología utilizada y la respuesta de los alumnos. La intuición es una forma de reflexión en la acción que necesita

después su contrapunto analítico. La razón y la intuición deben armonizarse y apoyarse mutuamente para promover un cualificado desarrollo profesional.

En síntesis se asume que "... la capacitación técnica debe quedar asociada a la función más elemental de cualquier educador: la de ser un facilitador y un mediador del desarrollo humano (y no un mero transmisor de técnicas o conocimientos), la de ayudar a que los seres humanos se conviertan en 'personas'. En personas libres, democráticas, responsables, críticas, tolerantes, maduras y felices, capaces de vivir y comunicarse, de compartir, de ser y de disfrutar de la vida en todas sus dimensiones..." (Padrón, 1999, p. 65).

De acuerdo con el constructivismo cultural el desarrollo cognitivo y afectivo de cada individuo es inseparable de los procesos sociales que progresivamente interioriza. Del mismo modo el aprendizaje es inseparable e incomprensible al margen del contexto sociocultural en el que participa el aprendiz, adquiriendo destrezas al tiempo que desarrolla actividades.

Pintrich (1994, 2000, 2003) destaca tres componentes para explicar los procesos de aprendizaje en contextos académicos:

- a) Motivacionales: la orientación a metas de logro, las expectativas de éxito y fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de auto-eficiencia), creencias de control, el valor asignado a la tarea y las reacciones afectivas y emocionales.
- b) Cognitivos: las estrategias de autorregulación cognitiva, las estrategias de aprendizaje, la meta-cognición, la activación del conocimiento previo, etc.
- c) Relativos al contexto de aprendizaje: las características de la tarea, el contexto en el que tiene lugar la actividad, la percepción del alumno de ambos aspectos, las metas que se proponen en el aula, la estructura del trabajo en la clase, los métodos de enseñanza, la conducta del profesor y el tipo de interacciones que se establecen entre alumnos y entre profesores y alumnos.

Según Pintrich (2003) la integración de los elementos motivacionales y cognitivos es necesaria para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar, así como para comprender las dificultades que aparecen en el proceso de instrucción.

Según Bandura (1999) el rápido ritmo del cambio tecnológico y el acelerado crecimiento del conocimiento exigen la capacidad para el aprendizaje auto-dirigido. Un buen sistema escolar fomenta el crecimiento psicosocial que contribuye a la calidad de vida más allá del dominio vocacional. Uno de los principales fines de la educación formal debería ser equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés intrínseco para educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida. Lo cual es una aspiración de la actual reforma educativa en México, misma que incorpora el modelo de competencias que, a su vez, reconoce que en el mundo global en el que vivimos y con la actual producción de conocimiento resulta fundamental formar a los estudiantes para enfrentar la incertidumbre y proveerlos de instrumentos y habilidades de pensamiento que les permitan enfrentar los retos y problemas que le presente la vida. Estos recursos personales capacitan a los individuos para adquirir nuevos conocimientos y para cultivar destrezas bien por el disfrute que conllevan o para mejorar sus vidas.

Siguiendo con este autor, es importante fomentar el desarrollo de creencias de auto-eficacia en los estudiantes; la auto-eficiencia percibida se define como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas. El modo más efectivo de crear una fuerte sensación de eficacia son las experiencias de dominio. Los éxitos crean una robusta creencia en relación a la eficacia personal. Los fracasos la debilitan, especialmente si los fracasos se producen antes de haberse establecido firmemente un sentido de eficacia. De ahí la importancia de promover situaciones que lleven a los estudiantes a éxitos y renunciar a prácticas que enfatizan la imposición del poder a través de evidenciar el fracaso del estudiante.

La persuasión social es otro modo de fortalecer las creencias de auto-eficacia, las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y cuando piensan en sus diferencias personales ante los problemas (Litt, 1998; Schunk, 1989). Por ello consideramos importante que el profesor sea un agente de persuasión social, enfatizando verbalmente los aciertos y las posibilidades que tienen sus estudiantes para dominar las tareas y actividades académicas, a fin de fortalecer en ellos las creencias de auto-eficacia.

De acuerdo con Rapee y Barlow (1989) el poder de las creencias de eficacia para transformar cognitivamente las situaciones amenazantes en situaciones benignas. Aunque

sometidos a los mismos estresores ambientales, los individuos que creen que pueden manejarlos permanecen imperturbables, mientras que aquellos que opinan que no pueden manejar personalmente los estresores los perciben de forma debilitadora. Al respecto, los estudiantes de secundaria frecuentemente se quejan de las condiciones adversas, impedimentos, prohibiciones, frustraciones y desigualdades que enfrentan en la escuela y que les causan estrés y dado que son pocos los que se consideran eficaces, estos hallazgos nos hacen pensar que difícilmente la mayoría de los alumnos serán capaces de transformar las situaciones amenazantes en benignas y verlas como un reto o un desafío, lo cual puede hacerlos claudicar en el intento. Retomando el planteamiento de Bandura las personas necesitan una robusta sensación de eficiencia personal para mantener el perseverante esfuerzo necesario para alcanzar el éxito, de lo contrario renuncian al intento, eliminan sus esfuerzos prematuramente o se muestran cínicos ante la perspectiva de efectuar cambios significativos, convirtiéndose esta situación en un círculo vicioso en el que los profesores se quejan de la falta de interés y escaso esfuerzo de los alumnos por aprender y los estudiantes se quejan de las prácticas educativas plagadas de obstáculos tanto de sus profesores como de la escuela, generándose un sentimiento de malestar en ambos actores. Aquí también juega un papel muy importante las creencias de los profesores sobre su eficacia personal para motivar y promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Todos los significados antes enlistados, aunados a los planteamientos teóricos, nos hacen suponer y enfatizar la necesidad de transformar los procesos y las prácticas educativas, orientarlas hacia una educación integral que priorice la dimensión socio-afectiva, desarrollando las competencias docentes y estudiantiles necesarias y cuyo impacto muy probablemente habrá de permanecer en ellos a lo largo de su vida, lo cual hace que la relación profesor-alumno cobre una importancia incalculable.

Al respecto y siguiendo la lógica de que existe la necesidad de transformar los procesos y las prácticas educativas, en el siguiente capítulo se presenta una propuesta para la intervención educativa.

CAPÍTULO 7

Propuesta para la intervención educativa

7. Propuesta para la intervención educativa

Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.

Sthenhouse

La presente investigación ha permitido conocer, comprender, explicar e interpretar una realidad educativa que viven los adolescentes de secundaria, sin embargo, esto no es suficiente para intentar resolver la problemática planteada al inicio en el capítulo 1. Es decir, no basta con la denuncia de la situación actual que viven los adolescentes y los profesores de la escuela secundaria, es indispensable que ante la emergencia haya un replanteamiento del sistema educativo integrando propuestas de cambio en la institución escolar, las autoridades educativas, los profesores y en las estrategias formativas, fortaleciendo el desarrollo profesional de los docentes y el desarrollo juvenil, tanto en lo cognitivo como en lo personal y social; ello incluye el aspecto socio-afectivo como aspecto fundamental no sólo para la enseñanza y el aprendizaje, sino como condición necesaria para un desarrollo satisfactorio tanto personal como social.

El cambio implica la transformación de un estado de cosas, el tránsito de un estado de cosas inicial a otro sucesivo, en un periodo de tiempo determinado y mediante la acción de un agente. Si concebimos la cultura en términos simbólicos o representacionales, el cambio cultural tendrá que manifestarse obviamente en forma de movimientos o desplazamientos de significados y de la constelación simbólica que los sustenta. Esto constituye un reto no sólo para la escuela y los docentes de educación secundaria sino incluso para los padres de familia, ya que deberán tener en cuenta las transformaciones que la población estudiantil ha experimentado durante las últimas décadas que ante un futuro incierto y desesperanzador requiere de una mayor comprensión, orientación y escucha para lograr encontrar una identidad, un significado y un sentido de vida.

Ante estas problemáticas, la falta de claridad y las demandas sociales, las generaciones actuales deben desarrollar estrategias que incorporen la incertidumbre del futuro, se hace necesario el diálogo y la colaboración intergeneracional. El desarrollo adolescente se da

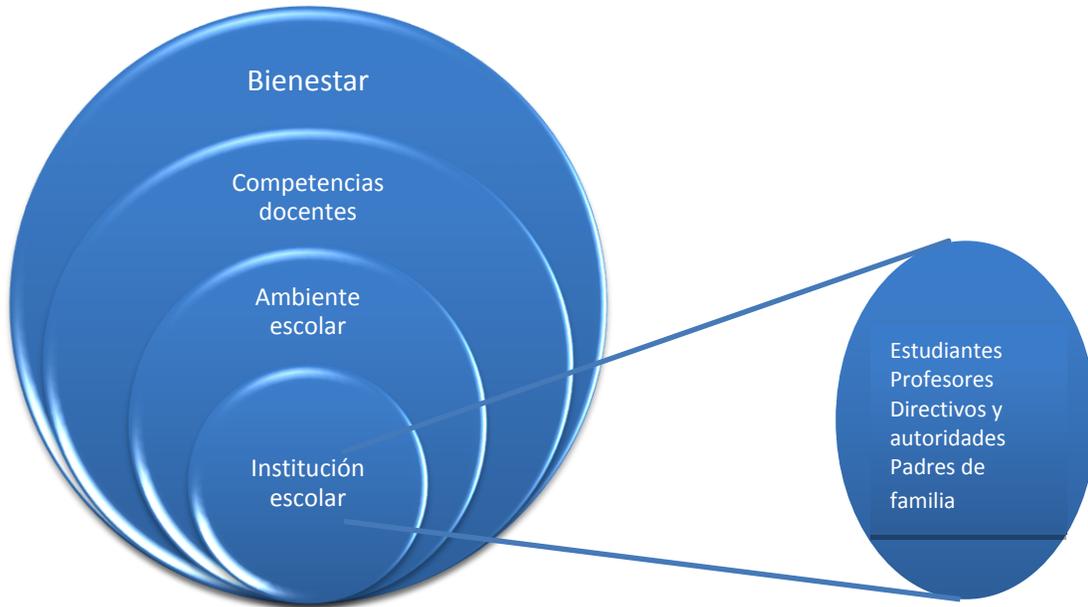
en el marco de la nueva forma de participación-comunicación-interacción entre adultos y jóvenes, hombres y mujeres, medios electrónicos y conglomerado anónimo.

La escuela se encuentra desfasada de esta realidad social y debe integrarse a la complejidad del mundo globalizado, valiéndose de todos aquellos recursos humanos, institucionales y tecnológicos necesarios, favoreciendo un ambiente escolar dinámico lo más auténtico y semejante al contexto real de los estudiantes, diversificando las metodologías didácticas, enfrentando a los alumnos a retos y problemas que demanden de ellos una solución, haciendo de los aprendizajes algo funcional para la vida; considerando que el enorme cúmulo de conocimientos y de información que hoy prevalece resulta imposible que los estudiantes lo asimilen; será mucho más provechoso desarrollar en ellos competencias para la vida que impliquen habilidades de pensamiento para enfrentar la incertidumbre que caracteriza a nuestro mundo pero, sobre todo, incorporar a las prácticas educativas aspectos de índole afectivo-emocional que hagan sentir al joven motivado, comprendido, escuchado, apoyado y en bienestar.

Cabe destacar que en la medida que el adolescente se encuentre en una condición satisfactoria dentro del ámbito escolar, el clima psicosocial será favorecedor para el aprendizaje y tendrá como consecuente no sólo el bienestar estudiantil sino incluso impactará en el bienestar docente.

7.1 Propuesta para la formación y la evaluación del profesorado

Esta propuesta se orienta a atender las necesidades evidenciadas en esta investigación; dicha propuesta contempla cuatro ámbitos de atención e impacto: la institución escolar, el ambiente escolar, las competencias docentes y el clima de bienestar, mismos en los que se encuentran involucrados los diferentes actores sociales de la escuela y en lo que también se habrá de incidir.



Esquema 16. Ámbitos de atención e impacto de la propuesta

Así mismo, la propuesta está conformada por tres rubros fundamentales para el buen funcionamiento de la institución escolar: el primero se refiere a los actores sociales y las transformaciones implicadas; el segundo, a los cambios en las prácticas educativas; y el tercero, a la propuesta de un sistema de competencias docentes para la formación y la evaluación del profesorado.



Esquema 17. Rubros fundamentales de la propuesta

a) Actores sociales

Se parte del supuesto de que es ineludible impactar en los actores sociales que participan en la institución escolar para poder generar cambios, por ello se propone:

1. Formación de las autoridades educativas
2. Formación docente
3. Co-participación de padres de familia y comunidad
4. Compromiso de los estudiantes



Esquema 18. Actores sociales de la intervención

1. Formación de las autoridades educativas

En mi experiencia laboral con profesores de educación básica frecuentemente he escuchado entre ellos un sentimiento de soledad y abandono por parte de las autoridades de todos los niveles, incluyendo los directivos de las escuelas. En variadas ocasiones intentan innovar o poner en práctica sus aprendizajes³⁴ y los directivos no son copartícipes, inclusive se oponen por falta de conocimiento o por imposición arbitraria.

³⁴ Aprendizajes adquiridos durante su tránsito en la Licenciatura en Educación o en la Maestría en Educación Básica que ofrece la UPN, institución de Educación Superior en la que laboro.

Al respecto, resulta indispensable que todos aquellos que están involucrados en el proceso educativo estén inmersos y comprometidos con cualquier reforma y los planteamientos del enfoque psicopedagógico que ésta proponga, actualmente esto es lo que demanda la RIEB; de lo contrario se convertirán en un obstáculo para su desarrollo y funcionamiento.

Las autoridades educativas deben ser el inicio del hilo conductor que guíe, norme y dé sentido a las prácticas educativas, así mismo deben trabajar en concordancia con el grupo de profesores que esté a su cargo; sólo así, en colectivo y en trabajo colegiado se hará posible trabajar en la búsqueda de una meta educativa: la formación integral de los estudiantes, de nuestros futuros ciudadanos.

2. Formación docente

Reiteradamente en el presente trabajo hemos insistido en la importancia de incidir en la formación de los profesores a fin de que tengan claridad de lo que implica la Reforma educativa, ya que son éstos quienes habrán de concretarla. Asimismo, deben formarse en habilidades de análisis, crítica, reflexión e innovación.

Por otro lado, dado que son los profesores quienes interactúan de manera directa, constante y cotidianamente con los estudiantes, es fundamental el desarrollo de competencias no sólo propias de la disciplina que imparten o técnico-pedagógicas sino además, competencias comunicativas, sociales, afectivo-emocionales, éticas y de superación profesional permanente. Sólo en la medida que los profesores cuenten con las competencias docentes estarán en posibilidades de resolver eficazmente los problemas que su quehacer docente les pone a prueba todos los días y estarán en condiciones de responder a las necesidades que les demanda la función educativa y la sociedad.

3. Co-participación de padres de familia y comunidad

Otro actor social que incide en el proceso educativo son los padres de familia y la comunidad en general, ya que estos pueden constituir un elemento facilitador u obstaculizador de los procesos; de ahí que sea sustancial que estén informados y sensibilizados de las metas, cambios e innovaciones que se pretenden, a fin de que se conviertan en un agente compresivo y colaborativo de las acciones y tareas que se emprenden en la escuela.

Muchas de las exigencias de los padres obedecen a la falta de conocimiento de las implicaciones formativas de las acciones que se realizan en la escuela y es este desconocimiento lo que las hace justificables. Sin embargo, es tarea del colectivo escolar informar, involucrar y comprometer a los padres y a la comunidad para el buen logro de la formación de los estudiantes.

4. Compromiso de los estudiantes

El alumno es el actor social sin el cual no tendría sentido la educación, es el protagonista de su propio aprendizaje y, por tanto, el nivel de compromiso que éste asuma determinará, en mucho, el logro educativo. Considerando que la niñez y la juventud de hoy son el ciudadano del mañana; la forma como forjemos a nuestros jóvenes se la forma como se desarrolle nuestra sociedad en un futuro cercano.

Los hallazgos de esta investigación permitieron identificar una demanda de los adolescentes por ser escuchados, tomados en cuenta, tratados con respeto y justicia, comprendidos y atendidos con compromiso, no pasar indiferentes ante los ojos de los profesores, ser considerados una persona con todas las necesidades, virtudes y defectos que ello implica, ser tratados con afecto y, al parecer, estamos en deuda con ellos.

Es tarea de quienes fungimos como profesionales de la educación contribuir a la formación de un círculo virtuoso en el que el bienestar de los docentes se refleje en el bienestar del alumnado y éste retribuya satisfacción y éxito para ambos actores.

De acuerdo con Zabala y Arnau (2008) el papel del profesorado y del alumnado y, en concreto, las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos o entre alumnos, afecta el grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia.

La propuesta involucra a los cuatro actores (directivos, docentes, padres y estudiantes), lo cual posibilitaría incidir en el cambio educativo de diferentes aspectos a transformar en la institución escolar, entre ellos:



Esquema 19. Transformaciones implicadas

En el siguiente cuadro se explicitan las transformaciones a las que se aspira a partir de generar cambios en los actores sociales.

Cuadro 8. Transformaciones implicadas en el cambio de los actores sociales

Aspectos	Aspirar
Prácticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impactando en la subjetividad docente y superando el desconocimiento para avanzar hacia la apropiación del modelo educativo. ➤ Modificando actitudes de indiferencia a favor del desarrollo de competencias docentes socio-afectivas. ➤ Trascendiendo el ámbito de lo cognitivo recuperando la dimensión socio-afectiva.
Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renunciando a prácticas de interacción hostil o indiferente en favor de prácticas sociales

	<p>cordiales, respetuosas, motivadoras y armónicas con predominancia de la confianza sobre la desconfianza, de la comprensión sobre la incomprensión, del afecto sobre la indiferencia, del compromiso sobre la irresponsabilidad; creando ambientes conducentes de aprendizaje y desarrollo integral.</p>
Gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transitando de una estructura escolar jerárquica a una estructura con matiz de horizontalidad, de trabajo en colectivo para atender las necesidades y problemáticas educativas.
Ordenamientos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transitando del uso de ordenamientos didácticos rutinarios, áridos y monótonos hacia ordenamientos diversificados, versátiles, atractivos y motivadores.
Eficacia instructiva	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Robusteciendo en los profesores la confianza en su eficacia instructiva, favoreciendo la creación de experiencias de dominio para sus estudiantes. ➤ Impidiendo la inseguridad de la eficacia instructiva para evitar generar ambientes negativos en la clase que suelen ser tendentes a minar el sentido de la eficacia y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. ➤ Abandonando la orientación custodial por el fomento del desarrollo de los intereses intrínsecos y la auto-dirección de los estudiantes.
Creencias de autoeficacia académica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fomentando el desarrollo de creencias de autoeficacia en los estudiantes, considerando que el profesor debe convertirse en un agente de persuasión social. ➤ Transformando cognitivamente las situaciones amenazantes en situaciones benignas.

Imagen docente	➤ Ambicionando y trabajando en la búsqueda del desarrollo de las características del buen profesor y descartando los rasgos identificados en un mal profesor.
Ordenamientos de la disciplina escolar	➤ Trascendiendo un modelo autoritario para ambicionar un modelo de corte más democrático, en donde los miembros asuman sus compromisos, responsabilidades y sanciones, abandonando las prácticas orientadas al fomento de un desarrollo moral heterónomo y ocuparse en favor del desarrollo moral autónomo.

La escuela debe profundizar los procesos interpersonales que tienen lugar, tanto en el micro mundo social que forman los escolares entre sí, como en el macro mundo social constituido, además por directivos, docentes, preceptores y ordenanzas; relaciones que a veces se tornan más complejas de lo que a simple vista se advierte. “Desde el punto de vista educativo, no estamos hablando solo de la organización o estructura grupal en la cual tiene lugar la actividad de enseñanza-aprendizaje, sino de un complejo mundo afectivo, emocional, de actitudes e intereses, que acontece en el interior de los sistemas de relaciones interpersonales” (Cerezo, 1997).

Para asegurar que el profesor sea capaz de favorecer el desarrollo emocional de los alumnos y de gestionar los conflictos que se produzcan, es necesario que también los profesores cuiden su desarrollo emocional. Sólo de esta forma los docentes se sentirán seguros para buscar nuevas estrategias que les permitan enfrentarse con acierto y satisfacción a las tensiones afectivas que provocan los alumnos, especialmente aquellos con problemas emocionales y de conducta.

Por otro lado, los profesores deben considerar que determinadas experiencias emocionales están en la base de las conductas pro-sociales y de la solidaridad. El desarrollo afectivo de los alumnos contribuye a su bienestar y a su felicidad, pero también favorece una actitud positiva ante el aprendizaje y un comportamiento sensible ante las necesidades de los otros; situación que en un país como el nuestro resulta trascendental ya que sólo siendo sensibles a las necesidades de otros, estaremos en posibilidades de

educar a los ciudadanos para vivir en armonía en ciudades tan grandes y cosmopolitas, ahora tan carentes de respeto y tolerancia. Es decir, se trata de una competencia necesaria para poder convivir en grupo, en sociedad y con la naturaleza. De ahí la importancia de que los docentes sean conscientes de sus posibilidades de intervención en este ámbito y tengan la competencia suficiente para hacerlo de forma satisfactoria³⁵.

Actualmente es común hablar de estrés y los profesores son una población en constante situación de riesgo de sufrirlo. Una manera de prevenir el estrés psicosocial en el profesorado es mediante el desarrollo de competencias emocionales como un paso previo para una adecuada intervención en educación emocional con su alumnado. No podemos dejar de mencionar que frecuentemente el estrés del docente es transmitido o desplazado al estudiante; la escuela hoy en día se ha convertido en un espacio generador de estrés psicosocial. Los estresores psicosociales han aumentado considerablemente en las sociedades actuales. Son situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés sino que se convierten en estresores a través de la interpretación cognitiva o del significado que las personas les asignan.

Todo esto está exigiendo una educación y desarrollo socio-afectivo-emocional preventivo. El no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social. Puede llegar así la sociedad a un analfabetismo emocional, el cual se puede manifestar de diversas formas: conflictos, violencia, enfrentamientos, suicidios, ansiedad, estrés, depresión, etc.

Desde esta configuración, la educación emocional puede ser definida como proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Al educar adolescentes desde una perspectiva humanista, se pretende formar personas maduras, que tengan las habilidades sociales suficientes para tener apoyos y amistades,

³⁵ La convivencia no es sólo ausencia de violencia. Supone el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar.

afectos y amores, felicidad personal y que participen creativamente en la construcción y mantenimiento de nuestra sociedad democrática, integrando las diferencias entre las personas y asimilando la necesidad de ser solidarios y saber cooperar buscando objetivos colectivos (Trianes y García, 2002).

b) Prácticas educativas

Los cambios propuestos en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), son modificaciones a nivel curricular bajo un enfoque basado en competencias, lo que nos empuja a mirar y entender de distinta manera la educación, apartándonos de las nociones tradicionales y conductistas que muchos de los maestros continúan arrastrando en pleno siglo XXI. Estas modalidades participativas incluidas en el siguiente cuadro son consideradas en el modelo por competencias adoptado en la Reforma –descrito y analizado en el primer capítulo de este trabajo– y pueden facilitar a los docentes identificarse y gratificarse con la comunidad a la que sirven, así como reducir los bloqueos generacionales para dar paso a una colaboración entre las generaciones que fortalezca el desarrollo colectivo.

En el siguiente cuadro se explicitan algunas propuestas de cambio educativo, específicamente en el ámbito de la práctica docente y en la forma de relacionarse e interactuar con el joven adolescente, en donde se propone transitar de las condiciones que prevalecen... hacia condiciones propicias para una educación alternativa orientada a la formación integral:

Cuadro 9. Propuesta de cambio en las prácticas educativas

De	Hacia
Certeza	Incertidumbre, complejidad
Desvinculación del presente socioeconómico, cultural y personal	Contextualización en la realidad local, así como más extensa y personal, aprendizajes funcionales
Desatención/descalificación de intereses, expresiones, conocimientos particulares y extraescolares	Atención a las necesidades e intereses del estudiante

Centrado en la enseñanza, énfasis en la transmisión de conocimientos Exposición, repetición	Centrado en el aprendizaje, énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento, la capacidad creativa y el emprendimiento. Modelaje cercano y abierto Enseñanza centrada en el desempeño orientado a la solución de problemas
Centrado en el conocimiento	Centrado en el desarrollo integral, el desempeño, la motivación, la metacognición, los factores socio-afectivos, la promoción de creencias de auto-eficacia
Metas educativas burocráticas	Metas educativas formativas y ciudadanas, formar para la vida
Intencionalidad educativa basada en las metas del profesor	Intencionalidad educativa basada en las metas del programa y del estudiante
Enseñanza instruccional	Aprendizaje autorregulado
Docente transmisor	Docente mediador con confianza en su eficacia instructiva
Alumnos receptor	Estudiante participativo, activo, autorregulado con creencias de autoeficacia académica
Conocimientos no problematizados	Conocimientos situados, útiles y en la complejidad de la realidad, análisis de construcción
Métodos tradicionales	Métodos interactivos, activos
Atención en el error	Atención en el proceso, considerando el error como una oportunidad de aprendizaje
Reconocimiento como cumplimiento de tareas y opción a descalificar	Reconocimiento a cada adolescente en la diversidad de áreas en que actúa, sus aciertos y oportunidades
Evaluación focalizada en resultados y orientada hacia el control	Evaluación centrada en conocimientos previos, procesos, avances y resultados,

	considerando los desempeños de los estudiantes y orientada a lo formativo
Moral educativa heterónoma (aprender para cumplir el ideal de cómo ser) Jerarquización, obediencia, sumisión	Moral educativa autónoma Búsqueda del Sentido de vida, actuación autónoma, reflexionada y por convicción. Ética pedagógica (suscitar el saber a partir de la pregunta quién soy y qué quiero).

De acuerdo con Flores (2010) no podemos realmente hablar de cambio si no se institucionalizan nuevas prácticas y condiciones, pasando a ser la forma cotidiana de actuar en la escuela. Los investigadores dedicados a este tema tienen el imperativo ético de conocer más sobre el proceso para mejorar las cosas, y esto implica tomar decisiones sobre las iniciativas de cambio que se pretende investigar.

Desde mi experiencia profesional y el trabajo continuo que he tenido con los profesores de educación básica estoy convencida que la apropiación de la reforma y del enfoque por competencias tiene, como condición primera, un cambio radical en la percepción de su propia práctica por parte de los maestros. Es decir implica transitar de un tipo de subjetividad a otro diferente por parte de los educadores, conlleva necesariamente una reconstrucción de la identidad docente. Dicha transformación no puede realizarse por decreto, por la aplicación mecánica de un enfoque o por una capacitación en cascada a través de cursos fragmentados de actualización. Es preciso incidir de manera decidida y profunda en los procesos sistemáticos de formación y evaluación de los profesores y promover prácticas reflexivas y de investigación como prerequisite para la transformación de la percepción de la enseñanza y, por ende, de nuestra práctica. Es ineludible que los profesores se apropien de ellos y construyan sus propios significados y sentidos para que realmente haya un cambio educativo.

Ello implica invertir en los procesos de formación docente por parte del Estado, a través de las instituciones educativas cuya misión es la formación de profesores, promover programas cuya finalidad no se reduzca a lo informativo sino que haya un verdadero esfuerzo por implicar al docente y sensibilizarlo, favoreciendo su capacidad analítica, crítica y reflexiva en torno a su quehacer docente y que esto tenga un impacto y se vea

reflejado tanto en su práctica docente como en la formación de sus alumnos. Asimismo, promover evaluaciones de la docencia orientadas más a la función formativa y a la toma de decisiones que posibiliten la mejora de la calidad educativa y no tanto en un sentido de control o de inspección sobre el trabajador educativo. Lo anterior, requiere de instituir políticas educativas que viabilicen estas iniciativas. Si bien es cierto que poco se invierte en educación, no debemos desfallecer ante esta situación ya que existen cambios que pueden concretarse pese a esta carencia ya que obedecen más a cuestiones de índole actitudinal y de formación de los actores.

En congruencia con el planteamiento anterior, Rodríguez (2010) señala que es necesario construir un espacio de pensamiento rebelde sobre el cambio educativo que estimule la creación de categorías disidentes de análisis. Una vía es el estudio de los sistemas de conocimiento y de las relaciones de poder y otra, es recuperar el saber procedente de las prácticas cotidianas que profesionales anónimos despliegan para mejorar la educación, recogiendo el conocimiento que se esconde en las iniciativas locales.

Finalmente hay que promover el activismo pedagógico global con el propósito de ensayar formas de enseñanza y aprendizaje que trasgredan la tradición de la escuela graduada, renueven las posibilidades del ejercicio democrático en la galaxia digital y promuevan una visión solidaria, ecológica y trascendental del futuro de la humanidad, de la vida en general, en nuestro planeta y de nuestra responsabilidad individual y colectiva para con ellas. Los soñadores confiamos en que la educación es un medio posible para transformar nuestra sociedad y nuestra realidad, de lo contrario cuál sería el sentido de nuestra profesión, de nuestro trabajo.

Es importante recordar que el desarrollo de prácticas educativas innovadoras deben incluir los aspectos socio-afectivos, los cuales juegan un papel muy importante sobre la motivación de los estudiantes. Pintrich (2000) destacaba que los aprendices tienen intenciones, metas, propósitos y creencias que impulsan y sostienen su pensamiento y que estas creencias motivacionales influyen en cómo piensan los estudiantes cuando intentan adaptarse a las demandas y restricciones impuestas por el contexto de la clase. Para Pintrich un aprendiz que intenta y quiere aprender algo, establece una meta y desarrolla un plan para lograrla. Este aprendiz intencional monitoriza y autorregula su motivación, su comportamiento y algunas de las características del contexto, incluyendo los aspectos sociales del aprendizaje.

Sin embargo, cabe señalar que este tipo de aprendiz no es el que predomina entre los estudiantes de escuela secundaria, por el contrario, consideramos que al resultar estos aspectos relevantes para el aprendizaje, el docente debería promover el desarrollo de estas características del aprendiz intencional, así como favorecer la presencia de un contexto de aula socio-afectivo propicio para el aprendizaje.

De igual forma, las creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades académicas juegan un papel esencial sobre su motivación para alcanzar logros. Bandura (1977) definió la motivación en términos de las expectativas de resultados y la autoeficacia percibida como los juicios personales sobre sus propias capacidades para organizar o ejecutar cursos de acción para lograr ciertas metas. Lo interesante sería ver cómo influye el docente en la formación y construcción de las creencias en los estudiantes ya que si se considera que dichas creencias de autoeficacia influyen en sus logros, en consecuencia, lo recomendable es que los profesores favorezcan la formación adecuada de éstas.

Al respecto, Pintrich estaba interesado en el aprendizaje autorregulado, destacaba el papel de la planificación; de acuerdo con este autor los constructos motivacionales como la orientación a metas, el valor de la tarea, las creencias de eficacia y control actúan como mediadores en el proceso de cambio conceptual³⁶ e influyen en factores cognitivos tales como la atención selectiva, activación del conocimiento previo, uso de un procesamiento más profundo o más superficial, identificación y solución de problemas, evaluación metacognitiva y control y regulación de la volición. Hay evidencia de que los estudiantes auto-eficaces participan mucho más seguros, trabajan con más rigor y persisten por más tiempo y tienen mucho menos reacciones emocionales adversas cuando se enfrentan a dificultades en comparación con aquellos que dudan de sus capacidades.

Pintrich señala que aunque las percepciones son cogniciones su atención se centran en el contexto y no en la persona que hace las autopercepciones, esto podrían incluir las percepciones de las características de aula, que pueden ayudar o dificultar el aprendizaje, los tipos de tareas a realizar, las prácticas y factores de clima en el aula, como por ejemplo la amabilidad del profesor.

De acuerdo con Zimmerman (2000) las influencias sociales y de instrucción en las creencias de autoeficacia son de cuatro tipos: experiencias en acción, experiencia vicaria, persuasión verbal y los estados fisiológicos. La experiencias de puesta en acto son la

³⁶ Entendido el cambio conceptual como la evidencia del aprendizaje.

fuerza más influyentes de las creencias de eficacia debido a que están predichas o basadas en los resultados de experiencias personales, mientras que las influencias vicarias dependen de una auto-comparación del observador con los resultados alcanzados con un modelo, si un modelo es visto como más exitoso, los observadores van a descartar los resultados del modelo para ellos mismos. La persuasión verbal tiene un impacto más limitado en los estudiantes auto-eficaces debido a que los resultados se describen sin testigos directos por lo tanto dependen del persuasor. Por último, los estudiantes basan sus criterios de auto-eficiencia en sus reacciones fisiológicas percibidas, tales como la fatiga, el estrés y otros que se interpretan como incapacidad física.

En este sentido, si las influencias más impactantes son las experiencias de puesta en acción y las vicarias podemos deducir que el rol del profesor es muy importante en tanto éste favorezca el empleo de estrategias, metodologías o situaciones didácticas que promuevan la aplicación y uso de los aprendizajes, así como el modelaje de los mismos con el propósito de incidir en las creencias de autoeficacia de sus estudiantes y con ello en la motivación y los logros académicos, en tanto las creencias de autoeficacia se ha demostrado que son predictivas de la motivación, las expectativas de resultados, el auto-concepto o el autocontrol de los estudiantes. Aunado a ello, el profesor podrá constituirse en un agente de persuasión verbal para reforzar la formación de creencias de autoeficacia académica.

Bandura (1999) menciona que la tarea de crear ambientes conducentes al aprendizaje reside en gran medida en el talento y auto-eficacia de los profesores. Las pruebas demuestran que la atmósfera de la clase está determinada en parte por las creencias del profesorado en relación a su eficacia instructiva.

Los profesores que confían en su eficacia instructiva crean experiencias de dominio para sus estudiantes (Gibson & Dembo, 1984). Aquellos con escasa confianza en su eficacia instructiva generan ambientes negativos en la clase que suelen ser tendentes a minar el sentido de la eficacia y el desarrollo cognitivo de los estudiantes; aquellos que tienen un bajo sentido de eficacia instructiva favorecen una orientación custodial que se sustenta en inducciones extrínsecas y en sanciones negativas para lograr que estudien los alumnos y muestran un compromiso débil hacia la enseñanza, dedican menos tiempo a los temas en sus áreas de ineficacia percibida y destinan menos tiempo a cuestiones académicas. Por el contrario, los profesores que confían fuertemente en su eficacia instructiva fomentan el desarrollo de los intereses intrínsecos y la auto-dirección de los estudiantes (Woolfolk & Hoy, 1990).

El dato empírico en esta investigación nos permite suponer que los profesores están más centrados en una orientación de carácter custodial y, como lo mencionan estos autores, mostrando un débil compromiso hacia la enseñanza, lo que nos lleva a pensar que los propios profesores no confían en su eficacia instructiva.

c) Sistema de competencias docentes para la formación y la evaluación del profesorado

Finalmente, se puede asumir que tanto los cambios en los actores sociales como en las prácticas educativas requieren un nuevo perfil docente y la evaluación puede constituirse en un mecanismo para contribuir a formarlo.

Los teóricos sobre el tema de las competencias no han llegado a acuerdos al respecto, ciertamente la tarea es compleja en tanto el hecho de proponer un modelo de competencias docentes ya está implicando asumir una postura teórica respecto a la función y el rol del docente, ya que de entrada surgiría la pregunta ¿desde qué enfoque teórico o desde que teoría psicopedagógica están sustentada la propuesta o dichas competencias?

Sin embargo, no por la complejidad de la tarea debemos quedarnos estacionados en la indefinición o en la ambigüedad, la carencia del establecimiento de competencias docentes deja un margen de flexibilidad demasiado amplio que dificulta darle direccionalidad a la función docente y con ello a los procesos de evaluación del profesorado.

Dicho lo anterior, asumo la necesidad de puntualizar un modelo de competencias docentes en el caso de nuestro país y recuperando algunos planteamientos de diversos autores entre ellos: Aubrum y Oriflamma (1990); Zabalza (2003); Perrenoud (2004); Pérez (2005); Hirsch (2005); Valcárcel (2005); Ayala (2008); SEMS (2008); SEP (2009); y Tejeda (2009) (ver Anexo 7), así como de los hallazgos encontrados en esta investigación, me di a la tarea de intentar ofrecer una alternativa al respecto.

La postura personal que se asume es que no hay modelos correctos o incorrectos, sino que cada modelo brinda una posibilidad y quienes estamos en el ámbito educativo debemos tener la suficiente claridad de lo que queremos y la formación para discriminar, tomar postura y argumentar la selección de un determinado modelo.

La formación y la evaluación docente son dos procesos íntimamente relacionados por lo que ineludiblemente se deben considerar de manera conjunta. Al respecto, el sistema de competencias y de evaluación para el desempeño docente que aquí se propone pretende ofrecer una propuesta de competencias docentes que permitan orientar la formación de profesores, la práctica educativa y la evaluación de la función docente, así como un conjunto de acciones estratégicas para instrumentar y operar dicho sistema.

Para instrumentar un sistema para la formación y la evaluación se propone incluir las siguientes fases:

- I. Construcción de un modelo de competencias docentes para la formación y evaluación del profesorado
- II. Formación docente
- III. Evaluación docente
- IV. Retroalimentación y toma de decisiones

A continuación se explican cada una de estas fases.

I. Construcción de un modelo de competencias docentes para la formación y evaluación del profesorado

El modelo de competencias docentes que se propone, constituye un esfuerzo por definir competencias docentes, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se asume una postura socioconstructivista de la docencia.
- Se trata de una propuesta de competencias genéricas.
- Se deberán generar competencias docentes específicas para cada contexto, en consenso y con la participación de los involucrados, tomando en cuenta las necesidades y características de cada institución.
- La propuesta se orienta hacia la mejora del perfil docente y la función formativa de la evaluación.
- El único interés es intentar dar respuestas y aportar un granito de arena al tan debatido tema de las competencias, en el entendido de que el desconocimiento y la ignorancia de los procesos de innovación han ocasionado que la concreción y operación de los cambios tiendan al fracaso.

En el siguiente cuadro se presentan las competencias propuestas, organizadas en dos rubros:

Cuadro 10. Propuesta de modelo de competencias docentes genéricas

Competencias referidas a desempeños técnico-profesionales	Competencias referidas a desempeños socio-personales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias psicopedagógicas, metodológicas y de eficacia instructiva para la comprensión, fundamentación y realización de los distintos procesos y funciones: motivación, planeación, diseño de escenarios, realización, mediación, gestión de progresión de aprendizajes, evaluación, tutoría y acompañamiento, así como actividades de gestión escolar 2. Competencias cognitivas y de dominio de la disciplina 3. Competencias meta-cognitivas y creativas 4. Competencias para utilizar las nuevas tecnologías en la promoción del aprendizaje 5. Competencias para la reflexión e investigación de los procesos de enseñanza y el aprendizaje 6. Competencias organizativas para gestionar la propia formación 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Competencias comunicativas 9. Competencias para la construcción de ambientes conducentes para el aprendizaje colaborativo, autónomo y autorregulado, así como para la formación de creencias de auto-eficacia 10. Competencias relacionales y afectivo-emocionales para la resolución de conflictos, así como para la generación de ambientes psicosociales que promuevan relaciones sanas y de bienestar, propicias para el desarrollo integral 11. Competencias para el trabajo colaborativo e institucional 12. Competencias para implicar a los padres de familia y sensibilizar a la comunidad 13. Competencias éticas para enfrentar deberes y dilemas propios de la profesión

continua	
7. Competencias propositivas para contribuir activamente a la mejora de la calidad, al cambio y la innovación	

II. Formación docente

Esta fase está abordada y explicada en el inciso a) Actores sociales en donde se incluye tanto la formación de los profesores como de las autoridades y directivos de la escuela.

Cabe señalar que para la instrumentación de la formación docente se deberán recuperar las competencias docentes genéricas propuestas en el cuadro anterior; la institución escolar deberá desarrollar seminarios, debates, cursos y prácticas orientadas al desarrollo de dichas competencias, así como a informar y sensibilizar respecto al modelo psicopedagógico que sustenta la reforma.

No se puede perder de vista que las autoridades educativas deben ser el inicio del hilo conductor que guíe, norme y dé sentido a las prácticas educativas, así mismo deben trabajar en concordancia con el grupo de profesores que esté a su cargo; sólo así, en colectivo y en trabajo colegiado se hará posible trabajar en la búsqueda de una meta educativa: la formación integral de los estudiantes, de nuestros futuros ciudadanos.

III. Evaluación docente

Una vez que se ha cumplido con la segunda fase se está en condiciones de evaluar el desempeño docente (tanto de profesores frente a grupo como de directivos de escuela) con el fin de valorar cómo se ha apropiado e incorporado el modelo psicopedagógico, qué impacto ha tenido éste en las prácticas educativas y cuáles son las áreas de oportunidad que requieren seguirse formando y desarrollando. Es decir, los procesos están orientados a la función formativa de la evaluación y a la mejora.

Pasos para la evaluación docente:

1. El primer paso es definir el propósito de la evaluación, en este caso primordialmente la función formativa
2. El segundo es reconocer la naturaleza de lo que se somete a evaluación, en este caso las competencias docentes propuestas
3. El tercero es definir quién realizará la evaluación en este caso se propone al colectivo y al propio profesor
4. El cuarto paso es establecer a través de qué medios o fuentes de información se realizará la evaluación, en este caso se propone que para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente de acuerdo con las competencias propuestas y utilizando un enfoque de corte más cualitativo, se sugiere utilizar un combo de posibilidades:
 - Portafolio de productos del profesor como planeaciones, material didáctico, medios de evaluación, etc. para valorar competencias psicopedagógicas y metodológicas.
 - Análisis en colectivo o autoanálisis de videgrabaciones de prácticas docentes para valorar competencias socio-personales y cognitivas, tales como la mediación, las formas de interacción, solución de conflictos, comunicación, dominio de la disciplina, entre otras.
 - Autoevaluación para reflexionar sobre la confianza en su eficacia instructiva, sus aciertos, errores, habilidades meta-cognitivas, creativas, etc.
 - Sesiones de trabajo colectivo, debates, focus grup, para evidenciar competencias propositivas y para la reflexión y la investigación.
 - Formación continua mediante la corroboración de la asistencia a eventos de formación.

IV. Retroalimentación y toma de decisiones

La información arrojada en la evaluación constituye el insumo para tomar decisiones en cuanto a las acciones formativas y las estrategias operativas que los docentes y directivos requieren.

Para ello, es necesario socializar los resultados de la evaluación pues esto permitirá tomar conciencia de los avances pero también de los obstáculos y retos que quedan por

enfrentar, así como identificar las necesidades de formación que se tienen y que habrán de contribuir a solventar las problemáticas de la escuela y de los estudiantes.

7. 2 Mecanismos de meta-evaluación

La meta-evaluación se trata de un proceso democrático de discusión y de avivar la reflexión para generar una comprensión rica y relevante sobre lo evaluado. En palabras de Santos Guerra y Moreno (2004) “No basta interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado.” Para ello, proponen seis contextos a considerar: de constitución, de justificación, de presentación, de negociación, de valoración y de difusión.

Considerando los contextos antes mencionados y con el propósito de tener total transparencia se propone utilizar los siguientes mecanismos de meta-evaluación tales como:

- ✓ Socialización de los resultados de evaluación
- ✓ Análisis en colectivo de los instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos
- ✓ Retroalimentación en lo individual y lo institucional
- ✓ Participación del profesorado en la toma de decisiones, antes y después del proceso de evaluación
- ✓ Participación del colectivo en las propuestas o alternativas

Si bien los planteamientos vertidos en esta propuesta no solucionan las problemáticas identificadas, sí pueden contribuir a aportar algunos elementos que lleven a la sensibilización, la reflexión, el análisis crítico y a poner sobre la mesa aspectos que hoy ya no se pueden ignorar, que se deben replantear y que inspiren a otros a continuar en la búsqueda del cambio que reoriente las prácticas educativas y continúen hacia la mejora.

REFERENCIAS

Referencias

- Ardoino, J. (1988). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México (mimeo).
- Argudín, Y. *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas, 2009.
- Aronson, P. (2007) (Coord.). *Notas para el estudio de la globalización*. Argentina: Biblos.
- Arreola, R. (2013). “El Modelo por competencias y su aplicación en la RIEB” en *Del curriculum al aula. Orientaciones y sugerencia para aplicar la RIEB*, México: Graó.
- Arriaran, S. y J. Sanabria (comp) (1995). *Hermenéutica, educación y ética discursiva*. México: Universidad Iberoamericana.
- Arribas, J. y Torrego, J. (2007). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En Torrego, J. (2007) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Aubrum y Oriflamma (1990). Clasificación de competencias. En Zabalza, M. (2003, pp. 71-72). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. En <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>. 30 de octubre de 2013.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychology*, Vol 44, No. 9, pp. 1175-1184.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, September, No. 2, pp. 21-41.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 19-54.
- Bandura, A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, Vol 88, No. 1, pp. 87-99.
- Beyer, L. (1997). William Heard Kilpatrick. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXVII, n° 3, septiembre, págs. 503-521. Consultado en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>. 23 de octubre de 2013.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21, no. 1. Pp. 7-43.

- Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*. Consultado en <http://www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional>. 18 de enero de 2012.
- Blumer, H. y G. Mugny (1992). *Psicología social. Modelos de interacción*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora.
- Bryman, A. y R. Burgess (1999). "Introduction quantitative and qualitative research methodology-A review", en A. Bryman y R. Burgess, *Qualitative Research*, Londres, Sage, pp. IX-XLVI.
- Bourdieu, P. et al. (1986). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 9.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. Documento de trabajo. Santiago de Chile.
- Camarena, E. (2006). *Investigación y Pedagogía*. México: Gernika.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Mayo-agosto. Vol. 6 número 12 pp. 317-333.
- Carlos, J. (2008). *Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias (EBC)*. UNAM, Facultad de Psicología.
- Carlos, J; Arreola, R. Martínez, O y Solis, I. (2013). *Del curriculum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México: Graó.
- Carmona, J. (2006). "El interaccionismo simbólico: perspectiva y método en el campo de la psicología social". En *Poiésis Revista electrónica de Psicología Social*, FUNLAM, núm. 12, diciembre.
- CASEL (a) (Collaborative for Academic, Social and emotional Learning) (2007) *Benefits of SEL: SEL and Academics*. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de www.casel.org/sel/academics.php
- CASEL (b) (Collaborative for Academic, Social and emotional Learning) (2007) *Benefits of SEL: Meta-analysis*. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de www.casel.org/sel/academics.php
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide. Madrid

- Coll, César. ((2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, Núm. 161, pp. 34-39.
- Cubero, R. y cols. (2008). La educación a través de su discurso. *Revista de Educación*, núm. 346, mayo-agosto, pp. 71-104.
- Denyer, M. et al. (2007). Las competencias en la educación. Un balance. México: FCE.
- Department for Education and Skills (2005). *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance. Primary National Strategy*, Inglaterra. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DFES0110200MIG2122.pdf>
- Díaz Barriga, A. "El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?" En *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111, 2006.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, (2) en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. 23 de octubre de 2013.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada*. México: Mc Graw-Hill.
- Diener et al. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Durlak, J. y Wells, A. (1997). Primary Prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152. Citado en Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. Consultado en <http://www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional>. 18 de enero de 2012.
- Dzul, M.; Funderburk, R.; Hidalgo, H. y Paredes, B. (2009). Observación de pares como estrategia para el desarrollo profesional de profesores en la LELI (UAEH). *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional* (FEL 2009). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A. y Van Petegem, K. (2004) Factors which influence the wellbeing of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Escamilla, A. *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2009.

- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. En Mier y Terán, M. y C. Rabell (Coord.) *Jóvenes y niños*. México: Porrúa.
- Feroso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. En *Educar*, 14-15, pp. 121-136.
- Fernández, I. (2007). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En Torrego, J. (2007) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Fernandez, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. En *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1) 11-34.
- Flores, E. y M. de la Torre (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XV, No. 47, octubre-diciembre, pp. 1017-1023.
- Frade, L. (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.
- Forni, P. (2003). *Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias*. Consultado en <http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso>. 13 de mayo de 2012.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad*. Vol II. México: Siglo XXI.
- Funes, S. (2007). Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos. En Torrego, J. (2007) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Garagorri, Xabier. "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión." En *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161. 2007.
- Garnerd, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Garritz, A. (2010). Pedagogical Content Knowledge and the Affective domain of Scholarship of Teaching and Learning. En *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 4, No. 2, July.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 1987, p.89
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- Giménez, G. (2005). La dinámica cultural. En *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- Giménez, G. (2005). La cultura experiencial. En *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- Gimeno, J. *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata, 2008.

- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 7, No. 1, pp. 1-14. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>. 29 de octubre de 2013.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358. Citado en Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*. Consultado en <http://www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional>. 18 de enero de 2012.
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR. Libro Universitario Regional.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Limón, M. (2004). "Conceptual Change and the International Learner as outlined by Paul R. Pintrich". Spain, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 175-184
- Lozano, J. y cols. (1999). *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del pacífico occidental*. Península, España.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marco Stiefel, B. *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea, 2008.
- Martínez-Otero, V. (2004). El discurso educativo: un nuevo modelo pedagógico. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, ICSa-UAEH, no. 2, pp. 184-204.
- Medina, S. (1996). *Educación y modernidad: el bachillerato ante los desafíos del tercer milenio*. San Luis Potosí: UASLP.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. En *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, no. 1, año 1, sep, pp. 47-60.
- Mena, M., C. Romagnoli y A. Valdés (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y ética en la escuela. En *Revista Electrónica publicada*

- por el Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Vol. 9, número 3, pp. 1-21.
- Mendoza, A. (2001) *Nuevos retos en la concepción del trabajo (mente de obra)*. Ponencia presentada en el 1er. Foro Regional de Vinculación Educación-Sector Productivo. Edo. De México, Tecamac.
 - Montero, I. y M. De Dios. (2004) "About Paul R. Pintrich's Work: self-regulation of motivational and cognitive processes in educational settings". Spain, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 189-196.
 - Montero, I. y M. De Dios. (2004) "About Paul R. Pintrich's Work: self-regulation of motivational and cognitive processes in educational settings". Spain, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 189-196.
 - Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle Communication*. París, Armand Colin/HER.
 - Muñoz, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 19, núm. 3, pp. 115-136.
 - Murillo, F. y R. Hernández (2011) Factores escolares asociados al desarrollo socioafectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, v. 17, art. 2. Consultado el 3 de marzo de 2012 en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm
 - OCDE (2002). *La definición y selección de competencias clave*. Consultado en [http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download>List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf). 15 de agosto de 2011.
 - Padrón, M. (1999). Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado. En *Aula Abierta*, núm. 73, pp. 49-66.
 - Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
 - Pérez, J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del Profesorado*, Segovia 17-19 de febrero.
 - Perlo, C. (2006). "Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización". En *Invenio*, vol. 9, núm. 16, junio. pp. 89-107.
 - Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias en la escuela*. Dolmen, Santiago de Chile.
 - Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
 - Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. Bogotá: magisterio.

- Pintrich, P. (2003). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, Summer, Vol. 63, No. 2, pp. 167-199.
- Pintrich, P. (1994). Student motivation in the college classroom. En K.W. Prichard y R.M. Sawyer (Eds.) *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp.23-43). Westport, CT: Geenwood Press/Greenwood Publishing Group.
- Pintrich, P. (2000) *The role of goal orientation in self-regulated learning*. *Journal of Educational Psychology*, Vol 92(3), Sep, 544-555.
- Pintrich, P. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issue in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4, 667-686.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Student. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, December.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Prieto, M. (2001). *Cultura escolar*. Consultado en <http://culturaescolar-bullying.blogspot.mx/> el 2 de junio de 2012.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, vol. 14, número 40.
- Rodríguez, E. (1995). La profesionalización docente: implicaciones para las Reformas de la Educación Secundaria en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, número 9.
- Rodríguez, F. (2000). Los alumnos de secundaria: ¿Qué piensan de sus maestros? En *Tiempo de educar*, enero-diciembre, vol. 2, núm. 003-004, pp. 160-187.
- Rueda, M. y F. Díaz-Barriga (coord.) (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: IISUE-UNAM.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés/UPN.

- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reforma educativa. En *Revista Iberoamericana*, no. 25 Profesión Docente, enero-abril.
- Santos, M. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, IX, 023, COMIE, pp. 913-931.
- Subsecretaria de Educación Media Superior (SEMS) (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior. Creación de un Sistema Nacional de Bachillerado en un marco de diversidad*, Ciudad de México. Consultado en www.sems.sep.gob.mx. 31 de octubre de 2013.
- SEP. (2009). *Reforma integral de la educación básica 2009. Diplomado para maestros de primaria*. Módulo 1. México, SEP/UNAM.
- SEP (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Consultado en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>. 26 de noviembre de 2011.
- SEP. (2012). Educación secundaria. Consultado en http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp 13 de marzo de 2012.
- Sinatra, G. (2001). Knowledge, Beliefs, and Learning. *Educational Psychology Review*, Vol. 13, December.
- Sinatra, D. (2004). "Paul R. Pintrich's Contributions to Conceptual Change Research". Spain, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 171-174.
- Sinatra, G. (2005). The "Warming Trend" in Conceptual Change Research: The Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 107-115.
- Schunk, D. (2005). Self-Regulated Learning: The educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85-94.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. New York: Simon and Shuster.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejeda, J. (2009). Competencias docentes. En *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, agosto, 13, 2, pp. 1-15.
- Tobón, Sergio. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

- Tobón, S. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE, 2008.
- Trianes, M. y A. García (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, no. 44, agosto, pp. 175-189.
- Valcárcel, M. (2005) (coord.) La preparación del profesorado universitarios para la convergencia europea en educación superior, Informe de investigación, Proyecto.
- Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2008). *El discurso como estructura y proceso*. vol. I. España: Gedisa.
- Velázquez, G. (2006). La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela. México: Pomares/UPN.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Villalobos, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos III Milenio.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, págs. 289-305.
Consultado en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>.
23 de octubre de 2013.
- Zabala, A. y L. Arnau. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y L. Arnau. (2007) La enseñanza de las competencias. En *Revista Aula de innovación Educativa*, núm. 161.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 177-200.

ANEXOS

Anexo 1. Construcción del Guion de entrevista

Categoría	Definición	Pregunta principal	Pregunta secundaria ³⁷	Información que se obtendrá:
1. Educación secundaria como espacio de formación	Se refiere al significado que el estudiante otorga a la educación, a su condición de estudiante y a la institución escolar.	1.1 ¿Qué significa para ti la escuela? 1.2 ¿Qué significa ser estudiante? ¿Qué implica para ti ser estudiante?	¿Por qué vas a la escuela?	a) Sentido de la educación b) Identidad como estudiante c) Significado de la escuela
2. Competencias docentes socio-afectivas	Favorecer el deseo de aprender. Se refiere a la motivación que el docente genera en el alumno, entendiendo por motivación lo que hace que un individuo se interese, desee, actúe y se comporte de una determinada manera, que hace que el sujeto decida, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección encauza la energía.	2.1 De acuerdo con tu experiencia ¿cómo debe ser el proceso de aprender? 2.2 ¿Y cómo consideras que debe ser el proceso de enseñanza? 2.3 ¿Cómo es tu desempeño en las distintas asignaturas? ¿Por qué o qué los hace distintos?	¿A ti te interesa aprender? ¿Por qué? ¿Qué te motiva a aprender? ¿Tiene sentido para ti lo que aprendes en la escuela? ¿Qué aspectos influyen en tu motivación, gusto o interés por aprender? ¿Por qué?	a) Motivación e interés por el aprendizaje b) Sentido de lo que se aprende c) Actitud del docente
	Velar por el desarrollo afectivo y la convivencia escolar. Se refiere a un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos y	2.4 ¿Cómo es tu relación con los diversos profesores?	¿Por qué crees que es así? Relata una situación. ¿Con que características del profesor te sientes identificado y por qué?	a) Interés y preocupación por el estudiante b) Identificación con el docente

³⁷ Las preguntas secundarias se hicieron en caso de que el entrevistado no proporcionara información al respecto cuando se le plantearon las preguntas principales; su propósito es profundizar en la indagación.

	<p>pasiones que impregnan los actos docentes y que afectan al estudiante en la forma en que significan y dan vida a sus actos, incidiendo en el pensamiento, la conducta, la forma de relacionarse, de disfrutar y de sentir. Se asume que el ambiente de convivencia está dado por el tipo de relación que establece el profesor con sus alumnos, mismo que puede generar situaciones que afecten o favorezcan el bienestar de ambos. Se definen el bienestar de los alumnos como un estado emocional positivo que resulta de la armonía de la suma de factores de contexto específicos y de las necesidades y expectativas personales hacia la escuela.</p>	<p>2.5 ¿Cómo es el ambiente en tu salón de clases?</p>	<p>¿Qué o quiénes influyen para que se de ese ambiente y por qué?</p> <p>¿Consideras que el profesor muestra interés y preocupación por los estudiantes? ¿Por qué o qué hace?</p>	<p>c) Acciones generadoras del clima de convivencia (favorables o no)</p>
<p>Favorecer la autonomía moral de los alumnos. Se refiere a las acciones docentes que posibilitan el desarrollo moral, entendiendo éste como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas, emitir juicios</p>		<p>2.6 ¿Cuándo surge un conflicto en el aula cómo se soluciona? Relata una situación a manera de ejemplo</p> <p>2.7 ¿Cómo es la disciplina en tu escuela?</p>	<p>¿Cómo y quién establece las normas o reglas de conducta en el aula?</p> <p>¿Cómo se comporta comúnmente el profesor y cómo el alumno?</p>	<p>a) Establecimiento y aplicación de normas</p> <p>b) Estrategias para el mantenimiento de la disciplina</p>

	y orientar su acción con base en la construcción de valores.			
	Cooperar con la familia y mantener relaciones interpersonales con los alumnos. Se refiere a las acciones docentes que favorecen la comunicación, cooperación e interacción con padres de familia y con alumnos.	2.8 ¿Cómo es la comunicación de tus profesores contigo?	¿El profesor te involucra en la planeación, organización y desarrollo del trabajo académico?	a) Comunicación con estudiantes b) Cooperación con estudiantes
3. Cultura escolar	Se entiende como pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas (en su doble acepción de significados y de orientación para la acción), en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y valores que predominan en una escuela y que operan en ella de manera inconsciente o semiconsciente. Son los modos compartidos de pensar, sentir y percibir en la escuela.	1.1 ¿Cómo es para ti un día común en tu escuela? 1.2 ¿Qué piensas de estas tradiciones que se dan en tu escuela? 1.3 Para ti ¿Qué o cómo es un profesor? 1.4 ¿Qué piensas que son los estudiantes para el profesor? ¿y qué son para ti?		a) Significados compartidos b) Comportamientos y acciones compartidas

<p>2. Impacto en el aprendizaje y el desarrollo</p>	<p>Se refiere a la construcción de significados, experiencias y acciones que constituyen el clima psicosocial, mismo que favorece o no el aprendizaje y el desarrollo del estudiante y que, consecuentemente, se percibe como bienestar o malestar estudiantil e incluso docente.</p>	<p>4.1 ¿Qué acciones del profesor consideras que tienen mayor impacto en tu desempeño escolar y por qué? Relata una situación que consideres te haya afectado o favorecido en tu desarrollo</p> <p>4.2 Describe que significa para ti estar en la escuela ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué? ¿A qué lo atribuyes?</p>		<p>a) Acciones que impactan el desempeño académico y el desarrollo</p> <p>b) Sentimientos generados en el estudiante</p> <p>c) Percepción de bienestar o malestar</p>
---	---	--	--	---

Anexo 2. Guion de entrevista

Datos de identificación	
Nombre: Edad: Grupo:	
Pregunta principal	Pregunta secundaria³⁸
1.1 ¿Qué significa para ti la escuela? 1.2 ¿Qué significa ser estudiante? ¿Qué implica para ti ser estudiante?	¿Por qué vas a la escuela?
2.1 De acuerdo con tu experiencia ¿cómo debe ser el proceso de aprender? 2.2 ¿Y cómo consideras que debe ser el proceso de enseñanza? 2.3 ¿Cómo es tu desempeño en las distintas asignaturas? ¿Por qué o qué los hace distintos?	¿A ti te interesa aprender? ¿Por qué? ¿Qué te motiva a aprender? ¿Tiene sentido para ti lo que aprendes en la escuela? ¿Qué aspectos influyen en tu motivación, gusto o interés por aprender? ¿Por qué?
2.4 ¿Cómo es tu relación con los diversos profesores? 2.5 ¿Cómo es el ambiente en tu salón de clases?	¿Por qué crees que es así? Relata una situación. ¿Con que características del profesor te sientes identificado y por qué? ¿Qué o quiénes influyen para que se de ese ambiente y por qué? ¿Consideras que el profesor muestra interés y preocupación por los

³⁸ Las preguntas secundarias se hicieron en caso de que el entrevistado no proporcionara información al respecto cuando se le plantearon las preguntas principales; su propósito es profundizar en la indagación.

	estudiantes? ¿Por qué o qué hace?
3.6 ¿Cuándo surge un conflicto en el aula cómo se soluciona? Relata una situación a manera de ejemplo	¿Cómo y quién establece las normas o reglas de conducta en el aula?
3.7 ¿Cómo es la disciplina en tu escuela?	¿Cómo se comporta comúnmente el profesor y cómo el alumno?
3.8 ¿Cómo es la comunicación de tus profesores contigo?	¿El profesor te involucra en la planeación, organización y desarrollo del trabajo académico?
3.1 ¿Cómo es para ti un día común en tu escuela?	
3.2 ¿Qué piensas de estas tradiciones que se dan en tu escuela?	
3.3 Para ti ¿Qué o cómo es un profesor?	
3.4 ¿Qué piensas que son los estudiantes para el profesor? ¿y qué son para ti?	
4.1 ¿Qué acciones del profesor consideras que tienen mayor impacto en tu desempeño escolar y por qué? Relata una situación que consideres te haya afectado o favorecido en tu desarrollo	
4.2 Describe que significa para ti estar en la escuela ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué? ¿A qué lo atribuyes?	

Anexo 3. Formato individual para el análisis

Datos de identificación						
Nombre: Grupo: Edad:						
Categoría (teórica)	Preguntas	Respuestas en entrevista	Conceptos (Categoría empírica)	Connotación	Denotación (Categoría analítica)	Interpretación
Educación secundaria como espacio de formación	1.3 Podrías decirme ¿Qué significa para ti la escuela? 1.4 ¿Qué significa ser estudiante? ¿Qué implica para ti ser estudiante?					
Cultura escolar	2.1 Pláticame ¿Cómo es para ti un día común en tu escuela? ¿Cómo es tu vida en la escuela secundaria? 2.2 ¿Qué piensas de estas prácticas que					

	<p>se dan en tu escuela?</p> <p>2.3 Describe ¿Qué o cómo es un profesor?</p> <p>2.4 ¿Qué piensas que son los estudiantes para el profesor? ¿y qué son para ti?</p> <p>2.5 ¿Cómo es la disciplina en tu escuela? Descríbela</p>					
<p>Competencias docentes socio-afectivas</p>	<p>3.1 De acuerdo con tu experiencia ¿cómo aprendes mejor?</p> <p>3.2 ¿Cómo te enseñan?</p> <p>3.3 Pláticame ¿Cómo es tu relación con los diversos profesores?</p> <p>3.4 ¿Cómo es el ambiente en tu salón de clases?</p>					

	<p>3.5 ¿Cuándo surge un conflicto en el aula cómo se soluciona? Relata una situación a manera de ejemplo</p> <p>3.6 ¿Cómo es la comunicación de tus profesores contigo?</p> <p>3.7 ¿Cómo es tu desempeño en las distintas asignaturas? ¿Por qué o qué los hace distintos?</p>					
<p>Impacto en el aprendizaje y el desarrollo</p>	<p>4.1 ¿Qué acciones del profesor consideras que tienen mayor impacto en tu desempeño escolar y por qué? Relata una situación que consideres te haya afectado o favorecido en tu desarrollo</p>					

	4.2 Describe que significa para ti estar en la escuela ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué? ¿A qué lo atribuyes?					
OBESRVACIONES:						

Anexo 4. Matriz de concentración de respuestas de los sujetos entrevistados

Categoría (teórica)	Preguntas	Sujeto (código)	Conceptos (Categoría empírica)	Connotación	Denotación (Categoría analítica)	Interpretación
Educación secundaria como espacio de formación	1.5 Podrías decirme ¿Qué significa para ti la escuela?					
	1.6 ¿Qué significa ser estudiante? ¿Qué implica para ti ser estudiante?					

Cultura escolar	3.1 Plátame ¿Cómo es para ti un día común en tu escuela? ¿Cómo es tu vida en la escuela secundaria?					
	3.2 ¿Qué piensas de estas prácticas que se dan en tu escuela?					
	3.3 Describe ¿Qué o cómo es un profesor?					
3.4 ¿Qué piensas que son los estudiantes para el profesor? ¿y qué son para ti?						

	3.5 ¿Cómo es la disciplina en tu escuela? Descríbela					
Competencias docentes socio-afectivas	3.1 De acuerdo con tu experiencia ¿cómo aprendes mejor?					
	3.2 ¿Cómo te enseñan?					
	3.3 Pláticame ¿Cómo es tu relación con los diversos profesores?					
	3.4 ¿Cómo es el ambiente en tu salón de clases?					

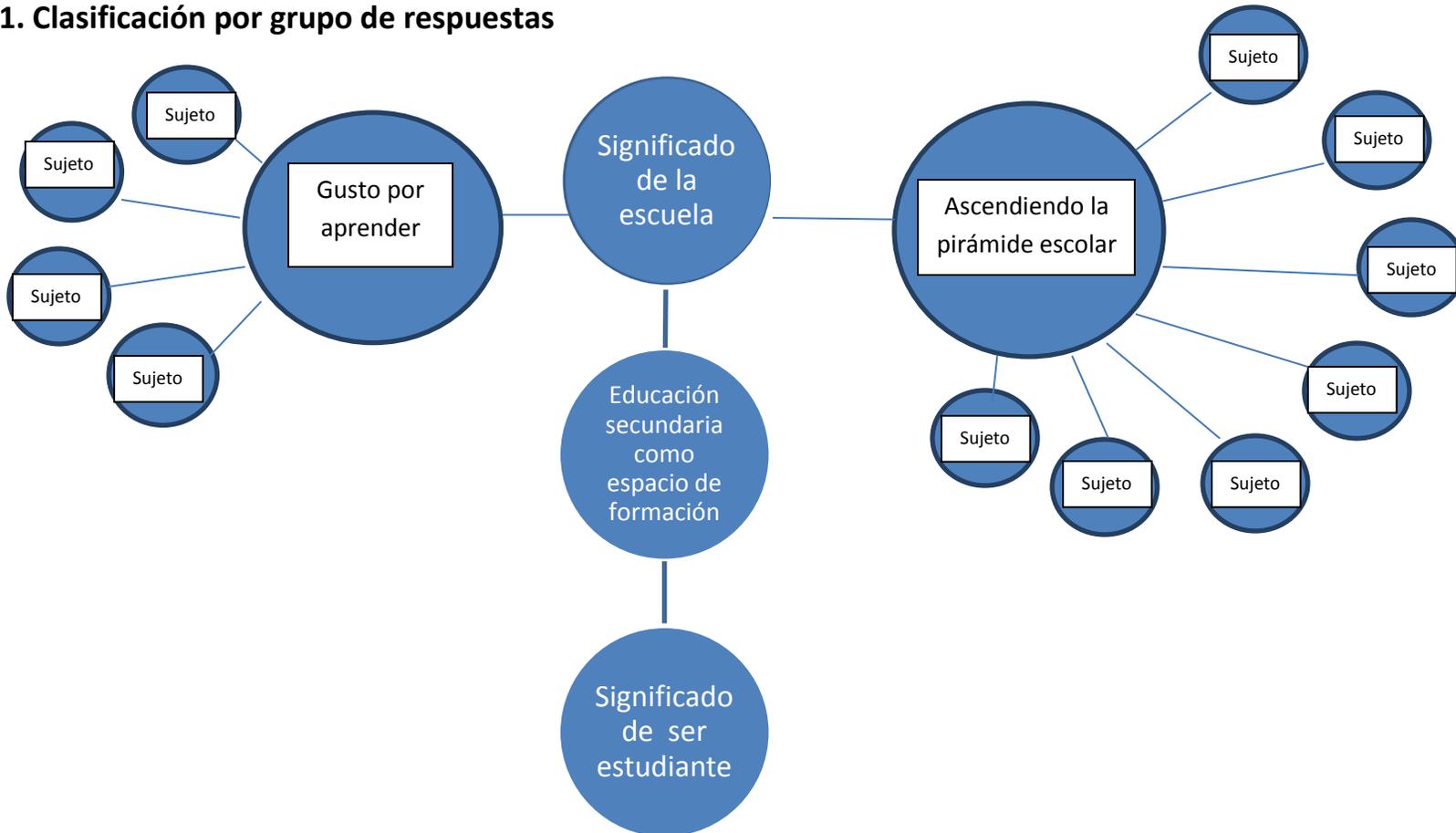
	4.5 ¿Cuándo surge un conflicto en el aula cómo se soluciona? Relata una situación a manera de ejemplo					
	4.6 ¿Cómo es la comunicación de tus profesores contigo?					
	4.7 ¿Cómo es tu desempeño en las distintas asignaturas? ¿Por qué o qué los hace distintos?					
Impacto en el aprendizaje y el desarrollo	4.2 ¿Qué acciones del profesor consideras que tienen mayor impacto en tu desempeño escolar y por qué? Relata una situación que					

<p>consideres te haya afectado o favorecido en tu desarrollo</p> <p>4.2 Describe que significa para ti estar en la escuela ¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Por qué? ¿A qué lo atribuyes?</p>					

OBESRVACIONES:

Anexo 5. Ejemplo de esquema de redes

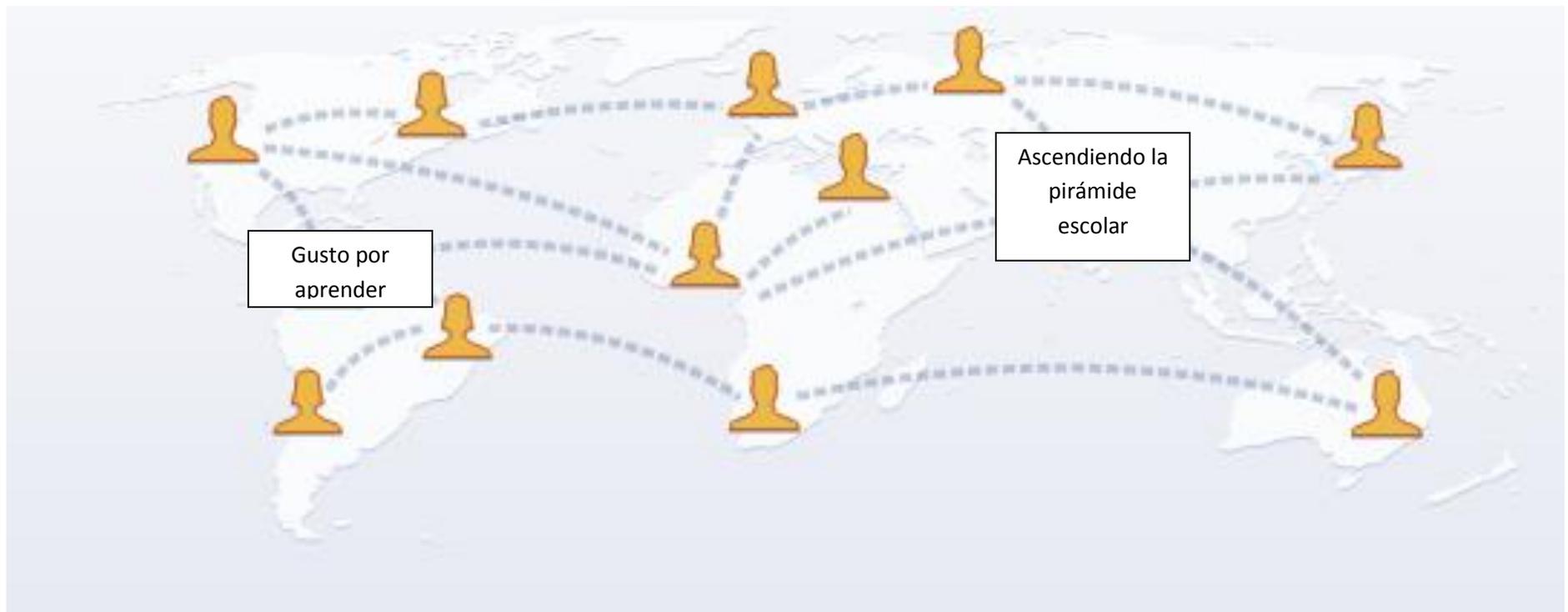
1. Clasificación por grupo de respuestas



Anexo 5. Ejemplo de esquema de redes (continuación)

2. Relaciones entre respuestas de los sujetos

Significado de la escuela

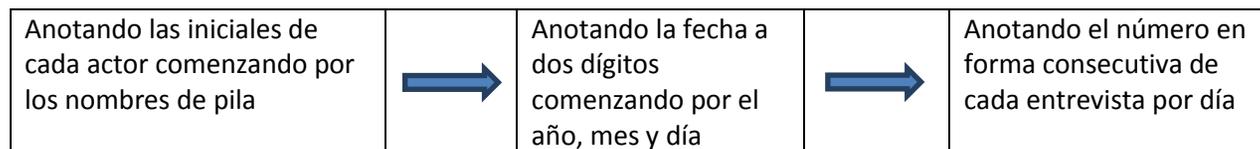


Anexo 6. Actores entrevistados

Nombre	Grado	Edad	Código*
Carlos Mauricio Robles Calderón	1º.	12 años	CMRC-121213-003
Juan Diego Martínez Hernández	1º.	14 años	JDMH-121213-002
Shareny Vianey Molina Loyo	1º.	12 años	SVML-121212-005
Yadira Martínez García	1º.	12 años	YMG-121212-004
Ana Sofía Torres Rivero	2º.	13 años	ASTR-121212-002
Lucía García Martínez	2º.	13 años	LGM-121212-003

Nombre	Grado	Edad	Código*
Victoria Anahí Cámara González	2º	15 años	VACG-121213-001
Jorge Ángel Muñoz López	2º.	13 años	JAML-121212-001
Daniela Anahí Avilés Torres	3º.	14 años	DAAT-121211-003
José Ángel Padilla González	3º.	15 años	JAPG-121213-004
Jesica Rubí Martínez Hernández	3º.	14 años	JRMH-121211-002
Ximena Aguilera Hernández	3º.	14 años	XAH-121211-004

* El código se asignó de la siguiente manera:



ANEXO 7. Modelos de competencias docentes

RIEMS (2008)	Zabalza (2003)	Pérez (2005)	Ayala (2008)	Tejeda (2009)	Modelo integral Educación básica (2009)	Perrenoud (2004)	Hirsch (2005)	Valcárcel (2005)	Aubrun y Orifiamma (1990)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organiza su formación continua 2. Domina y estructura los saberes 3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje 4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje 5. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje 6. Construye ambiente para el aprendizaje autónomo y colaborativo 7. Contribuye a la generación de un ambiente facilitador del desarrollo sano e integral 8. Participa en los proyectos de mejora continua 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje 2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas 4. Manejo de las nuevas tecnologías 5. Diseñar metodología y organizar actividades 6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos 7. Tutorizar 8. Evaluar 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza 10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicacionales 2. Organizativas 3. Liderazgo pedagógico 4. Científicas 5. Evaluación y control 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de escenarios, procesos y experiencias 2. Experto en su disciplina académica 3. Facilitador y guía del proceso de aprendizaje 4. Evaluador del proceso de aprendizaje y de la mejora continua 5. Constante y activo en el proceso de cambio 	<p>Dimensión social:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programar acciones formativas 2. Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos 3. Verificar el nivel de adquisición de las competencias 4. Contribuir activamente a la mejora de la calidad <p>Dimensión personal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias teóricas o conceptuales 2. Competencias psicopedagógicas y metodológicas 3. Competencias sociales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje 2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional 3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias 4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo 5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa 6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos 7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente 8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para el desempeño profesional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo 5. Trabajar en equipo 6. Participar en la gestión de la escuela 7. Informar e implicar a los padres 8. Utilizar las nuevas tecnologías 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión 10. Organizar la propia formación continua 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias cognitivas Conocimiento, formación, preparación Formación continua Innovación y superación 2. Competencias técnicas Habilidades didácticas 3. Competencias sociales Compañerismo y relaciones Comunicación Saber trabajar en equipo Ser trabajador 4. Competencias éticas Responsabilidad Honestidad Ética profesional y personal Prestar mejor servicio a la sociedad Respeto Principios morales y valores profesionales 5. Competencias afectivo-emocionales Identificarse con la profesión Capacidad emocional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cognitivas propias de la función 2. Meta-cognitivas 3. Comunicativas 4. Gerenciales 5. Sociales 6. Afectivas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales 2. Competencias referidas a actitudes 3. Competencias referidas a capacidades creativas 4. Competencias de actitudes existenciales y éticas
Centrados más en la función académico-administrativa del profesor, en los procesos tradicionales del profesor, en la enseñanza y cómo mejorarla						Centrada en el aprendizaje, recuperando la interrelación con alumnos, padres de familia y compañeros de trabajo, introducen cuestiones éticas y de formación propia	Equilibra el aspecto académico-administrativo, introduce cuestiones afectivas y actitudinales de trato directo con los estudiantes, así como aspectos meta-cognitivos y creativos		

Fuente: Elaboración propia