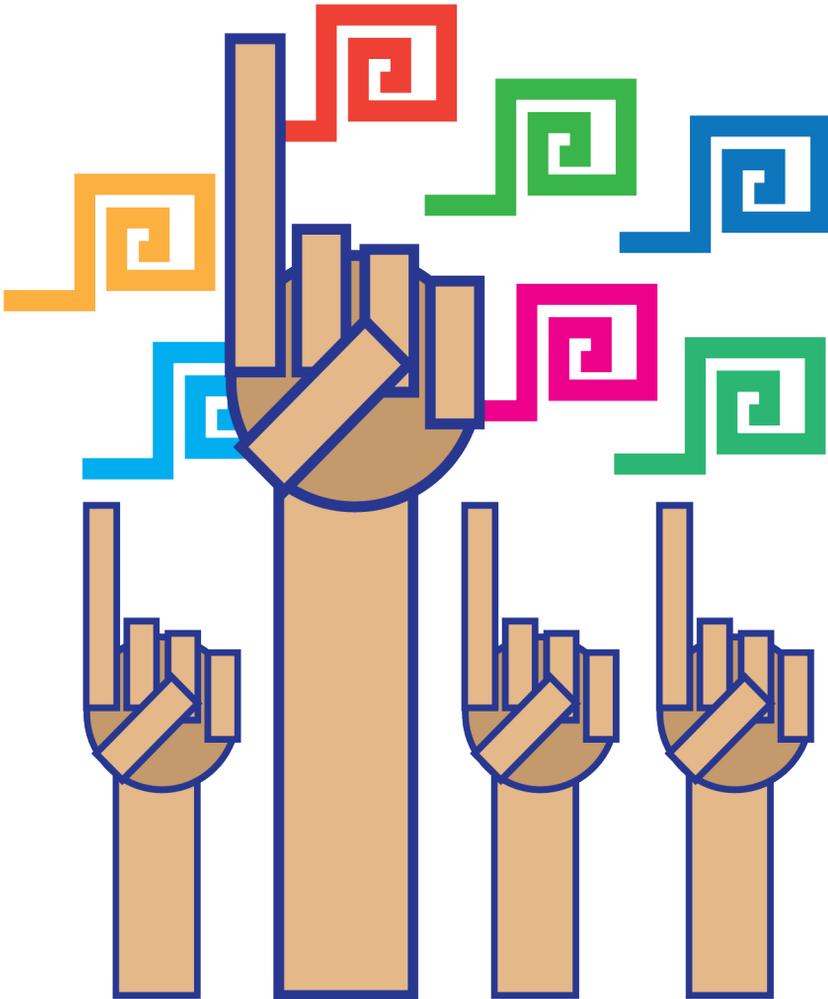


Relación pedagógica:

acciones docentes y significados estudiantiles



ROXANA LILIAN ARREOLA RICO

El presente texto se centra en los estudiantes adolescentes de secundaria, en indagar sobre la significación que han construido a partir de la forma de relación que establecen con sus profesores y la percepción que tienen de las acciones, los comportamientos y las actitudes docentes, así como el ambiente que se genera y su impacto en el desarrollo y la formación del joven.

Para llevar a cabo esta obra, se utilizó un ordenamiento metodológico cualitativo sustentado en la perspectiva del interaccionismo simbólico, con el propósito de realizar un análisis del discurso de los actores sociales, a través de la oralidad, a fin de interpretar los sentidos, significados y vivencias que los han constituido a partir de su interacción con sus profesores.

La educación secundaria es un nivel particularmente problemático, que atiende una población compleja por definición. Por una parte, los adolescentes muestran necesidad de autonomía, confrontación con la autoridad y una constante búsqueda de identidad, además, viven un proceso de consolidación de su autoestima, todo lo cual tiene lugar, en ocasiones, en un contexto socioafectivo titubeante; por otra parte, existe una cultura y una estructura escolar que dificultan la identificación y comprensión del estudiante adolescente; asimismo, el perfil profesional de los docentes es heterogéneo, pues existe un amplio número de profesores que cuenta con estudios universitarios, pero carece de formación psicopedagógica y, en muchos casos, de vocación e interés por la docencia.

Relación pedagógica: acciones docentes y significados estudiantiles

Roxana Lilian Arreola Rico



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Relación pedagógica: acciones docentes y significados estudiantiles

Roxana Lilian Arreola Rico

Primera edición, enero de 2020

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-328-8

LB2777.4

M6

A7.7

Arreola Rico, Roxana Lilian

Relación pedagógica : acciones docentes y significados
estudiantiles / Roxana Lilian Arreola Rico. --
México : UPN, 2020.

1 texto electrónico (236 p.) : 2.7 MB ; archivo PDF --
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-328-8

1. MAESTROS DE ESCUELA SECUNDARIA -
MÉXICO 2. ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA
- MÉXICO - ACTITUDES I. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
REFLEXIÓN INICIAL...	
A PROPÓSITO DE LA ESCUELA	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I	
EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	21
Reforma educativa: RIEB	21
Modelo por competencias: una práctica centrada en el desempeño	27
CAPÍTULO 2	
LA INVESTIGACIÓN	53
Problemática de investigación	53
Objetivos de indagación	56
Perspectiva metodológica	57

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA SECUNDARIA: LUGAR DE ENCUENTRO	75
¿Qué significa la escuela?	77
¿Qué significa ser estudiante?	83

CAPÍTULO 4

MI VIVENCIA ESCOLAR: SIGNIFICADOS

Y PERCEPCIONES	91
¡Aburrido...!.....	94
¿Quién soy para el profe?	104
Relajo y simulación	109
¿Cómo debemos comportarnos?.....	113
¿Y si no?	121
¿Quién manda, quién soluciona?	123

CAPÍTULO 5

LO QUE VEO DE MIS PROFES:

SUS COMPETENCIAS EN INTERACCIÓN	135
¿Cómo aprendemos?.....	139
Y cómo nos “enseñan”	150
El buen profesor contra el mal profesor: la batalla	153
Mis profesores y yo	167
¿De dónde viene mi deseo de aprender?	176

CAPÍTULO 6

ESTAR EN LA ESCUELA, ¿BIENESTAR O MALESTAR?	191
En la escuela... me siento bien.....	194
A veces sí, a veces no tanto.....	199
No me gusta estar en la escuela	204

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	213
---	-----

REFERENCIAS	225
--------------------------	-----

PRÓLOGO

Yazmín Cuevas*

*Estaba solo, nadie podía ayudarme.
El mismo Héctor consideraba todo una travesura,
algo divertido, un vidrio roto por un pelotazo.
Ni mis padres ni mis hermanos ni Mondragón ni el padre
Ferrán ni los autores de los test se daban cuenta
de nada. Me juzgaban según las leyes
en las que no cabían mis actos.*
José Emilio Pacheco (*Las batallas en el desierto*)

La escuela secundaria en México surgió (1925) como parte de la educación media con dos propósitos, bastante ambiciosos, formar para continuar los estudios superiores y preparar para el trabajo. A lo largo del siglo XX, este nivel educativo tuvo modificaciones importantes que se concretaron en su plan de estudios y, sobre todo, cada vez más atendía a un número importante de alumnos, de tal suerte que la escuela secundaria se consolidó como un nivel preparatorio para el ingreso a la educación media superior. Actualmente,

* Doctora en Pedagogía. Profesora de tiempo completo del Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

de acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014), en el ciclo escolar 2012-2013, este nivel atendió a 6 340 232 alumnos, de los cuales 50.5% son hombres y 49.5% mujeres; tiene una tasa de reprobación significativa (14.5%) y una eficiencia terminal no muy aceptable de 84.4 por ciento.

A pesar de que la secundaria obtuvo el carácter obligatorio desde hace más de 20 años (1993), los problemas a los que se enfrenta son muchos, y trascendentales, para mejorar su funcionamiento, entre los más relevantes destacan el abandono escolar, la reprobación, el acoso escolar, la equidad, la calidad educativa, la profesionalización docente, las condiciones laborales de los maestros, por señalar algunos. Para atender estas vicisitudes, en 2006, con el fin de lograr la articulación entre los planes de estudio de la secundaria y los de la educación primaria y el bachillerato, así como para mejorar la calidad de su enseñanza, se realizó una reforma curricular, cuya característica principal fue la incorporación del enfoque por competencias. Sin embargo, tanto en el plan de estudios como en las actualizaciones docentes, se presentó una visión muy pobre sobre la noción de competencias y una falta de explicación profunda con respecto a la operación de este enfoque. Además, la organización didáctica de los programas develó que se enunciaban competencias para la vida (competencias genéricas) y por asignatura (competencias disciplinares), pero la estructura de éstas estaba apegada a la propuesta curricular constructivista. El hecho de que existiera poca claridad tanto en el plan estudios como en los programas de asignatura, implicó un problema para que los maestros desarrollaran su trabajo docente.

Es en este contexto de modificación curricular que se ubica el libro *Relación pedagógica: acciones docentes y significados estudiantiles*, el cual proporciona elementos teóricos para comprender el enfoque por competencias. Así, aborda los orígenes del modelo, su conceptualización, recomendaciones didácticas, cambios en la docencia, críticas y malos entendidos del enfoque. Asimismo, ofrece algunas sugerencias didácticas para trabajar con el enfoque por

competencias como el estudio de caso, solución de problemas, desarrollo de proyectos, aprendizaje cooperativo.

Al mirar las cifras de deserción, de abandono y de cobertura de la educación secundaria, se puede señalar que la reforma curricular, como medida para mejorar este nivel, no ha cumplido del todo sus propósitos. Esto se puede deber a que existe un conocimiento superficial de lo que acontece cotidianamente en la escuela secundaria, es decir, se desconoce a sus actores y las prácticas que despliegan en la institución escolar. En el campo de la investigación educativa mexicana, el nivel menos abordado por los especialistas es la educación secundaria. Ahora bien, cuando se hace referencia a ésta se presta atención a los acontecimientos socio-estructurales y generales (diseño curricular, normatividad, atención a la demanda, deserción escolar, reprobación); en algunas ocasiones, se habla de los docentes, su formación pedagógica y sus condiciones laborales.

A pesar de que el alumno es considerado como el centro y el propósito principal de la institución escolar, generalmente pasa a un segundo plano. Cuando se hace referencia al estudiante de secundaria se suele hablar de su mala conducta, del acoso escolar en el que vive, de su falta de concentración, o sea, se hace énfasis en cuestiones negativas. Desde sus inicios, la secundaria se ha distinguido por la implementación de una disciplina militarizada, de ahí el uso de un uniforme, cierto corte de pelo para los hombres, nada de maquillaje para las mujeres, prefectos que vigilan el comportamiento, reportes por mala conducta. Como cualquier grupo social, los alumnos de educación secundaria han cambiado sus medios de comunicación, sus expresiones de pertenencia a un grupo y sus formas de vincularse al conocimiento. La secundaria pública mexicana es un lugar de encuentro de los adolescentes entre los 12 y 16 años de edad, un espacio en el que se cruzan alumnos de diversas clases sociales, con niveles culturales distintos, con aspiraciones diferentes. Por su parte, la secundaria ha modificado su plan de estudios y se ha convertido en un nivel obligatorio, pero tal parece que su estructura y enseñanza no ha cambiado, prevalece. Así, hoy

tenemos a una institución escolar que recibe a los adolescentes y que, tal parece, no está preparada para ello.

Se debe reconocer que el maestro de educación secundaria tiene condiciones de trabajo muy castigadas, una importante carga horaria, con grupos muy numerosos, bajos salarios y sin conocimientos especializados para el manejo de adolescentes. El maestro de secundaria en ocasiones se convierte en un consejero y guía, porque se percata del abandono que sufren los alumnos de parte de sus padres. Muchas veces se encuentra en la disyuntiva de dar la clase o atender los conflictos que viven sus alumnos, ya sean sociales o emocionales. Otros docentes pasan la mirada de largo para no involucrarse, ya que no tienen las herramientas para atender todos los problemas con los que llegan los estudiantes a sus aulas. Es en la secundaria el tiempo en que los alumnos están configurando su identidad, por ello, los amigos son fundamentales, la aceptación grupal es elemento esencial, la rebeldía hacia los padres es un proceso natural para establecer límites y es cuando el maestro puede ser admirado o rechazado.

Cómo sensibilizar al maestro y director, que tienen responsabilidades académicas y administrativas, para que reconozcan el proceso vital por el que atraviesan sus estudiantes. Es difícil, sobre todo, al considerar las condiciones de trabajo que tienen. Sin embargo, es importante que se les recuerde a maestros y directores de la escuela secundaria que para muchos de sus alumnos son figuras de respeto y admiración, que la escuela es un espacio para escapar de los problemas que se viven en la casa y, principalmente, que la educación es el único camino para la superación social y personal.

Sin duda, esta obra representa una vía de sensibilización respecto de lo que acontece en la secundaria, ya que se adentra en el mundo de los jóvenes. Permite conocer el significado que tiene la escuela para el adolescente, lo que es ser estudiante de secundaria, el hartazgo que perciben los alumnos de la institución, los sentimientos de rechazo o admiración que desencadenan los profesores

en sus estudiantes. Con este libro se logra un acercamiento a la subjetividad de los alumnos de secundaria.

Quienes realizamos investigación educativa de corte cualitativo, reconocemos que al penetrar en el mundo de los significados de los actores del proceso educativo, como lo son los alumnos, podemos capturar una de las múltiples aristas de la problemática educativa, dado que los significados que elaboran estos actores son una guía que orienta sus acciones y prácticas en la institución escolar. A través de este libro, se obtiene una mirada profunda de los alumnos de educación secundaria, protagonistas del sistema educativo.

REFERENCIA

SEP (2014). *Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa*. México. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html, el 18 de agosto de 2014.

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.

Bajo este contexto el presente trabajo es parte de una investigación que surge a partir del interés por 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 atrayentes e impositivas 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 dan cuenta de algunos rasgos de las competencias docentes socio-afectivas vistas desde la perspectiva de los estudiantes, aun cuando estos no las identifiquen como tal, pero que en esta investigación constituyeron una categoría de análisis que se pretendió desentrañar.

Este trabajo centró su interés en presentar las significaciones que tienen los adolescentes en torno a las competencias docentes socio-afectivas, es decir, las significaciones construidas a partir de tres constructos clave: 1) la forma de relación e interacciones que establecen con sus profesores; 2) la percepción que los estudiantes de educación secundaria tienen de las acciones, comportamientos y actitudes de sus maestros; y 3) las valoraciones que hacen sobre dichas acciones que generan una cultura y un clima escolar que impactan en el desarrollo y la formación del adolescente.

Cabe señalar que las competencias docentes socio-afectivas, objeto de análisis de este trabajo, fueron interpretadas de manera

indirecta a partir de lo que los estudiantes mencionaron, evidentemente el alumno no refiere competencias docentes, pero en esta investigación se asumió que éstas se concretan en interacción con los estudiantes.

En la presente obra 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 plantea la vida. Así, 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 de la relación que entabla un determinado profesor con el alumno, y la percepción que los estudiantes de educación secundaria tienen de las acciones, comportamientos y actitudes de sus maestros.

Por otra parte, cabe destacar que 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 el 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. El método ordena una serie de pasos que posibilitan reconocer cómo se procedió, y se explica la lógica de los descubrimientos y se identifican los errores, las rupturas y el proceso, lo que implica, a su vez, distanciarse del objeto. 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.

En este sentido, los títulos y subtítulos de cada uno de los capítulos que conforman el 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 seis capítulos. En el primero, se esbozan las condiciones político-educativas que envuelven la investigación, así como algunos planteamientos teóricos que la enmarcan. En el segundo capítulo, se inicia con la explicación del proceder metodológico del presente texto, a fin de que el lector comprenda la lógica de organización de los capítulos subsecuentes. A partir del tercer capítulo y hasta el sexto, se presentan los hallazgos e interpretación de la información obtenida respecto de las cuatro categorías teóricas principales: 1) Educación como espacio de formación, 2) Cultura escolar, 3) Competencias docentes socio-afectivas y 4) Impacto en el aprendizaje y el desarrollo; en dichos capítulos, se lleva a cabo un esfuerzo de articulación entre el dato empírico que arrojó la entrevista y la teoría, al entretejerlos para argumentar, explicar e interpretar esa realidad, es decir, se rescatan textualmente los testimonios y relatos vertidos por los jóvenes adolescentes, a quienes se les da voz y crédito como autores de su discurso oral para, posteriormente, argumentar e interpretar el dato empírico (respuestas en discurso oral), mediante la recuperación y el entrecruzamiento de planteamientos teóricos que nos permiten explicar los significados extraídos de la oralidad del estudiante. Cada capítulo inicia con un breve preámbulo teórico-conceptual que introduce a la presentación de resultados y, posteriormente, 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 tercer capítulo se presenta la interpretación de los sentidos de los estudiantes respecto de 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 ser estudiante. En el cuarto capítulo continúa la interpretación de significados en la cotidianidad de la vivencia escolar, a partir 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 quinto capítulo se exponen los significados que han construido los estudiantes respecto de la categoría teórica denominada *Competencias docentes socio-afectivas*, en la cual se revisan cinco categorías empírico-analíticas surgidas de ésta: 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. En el sexto capítulo 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 de malestar.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones y reflexiones finales a las que se ha arribado a partir de la interpretación de los distintos significados y representaciones que proporcionaron los estudiantes de escuela secundaria.

CAPÍTULO I
EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

*No hay palabra verdadera
que no sea unión inquebrantable
entre acción y reflexión.*

Paulo Freire

En este primer capítulo se presentan los referentes contextuales en los que surge la investigación, tales como la RIEB y el modelo por competencias.

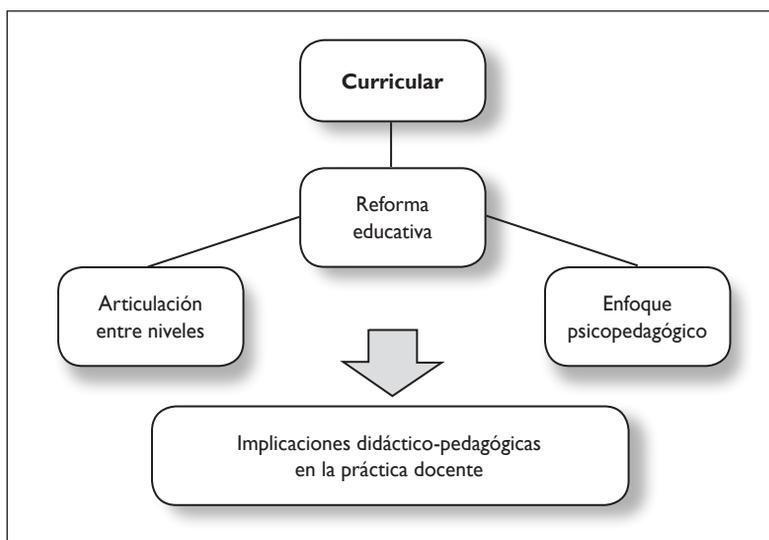
REFORMA EDUCATIVA: RIEB

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, 2009b). Todos los sistemas educativos deben modificarse y hacer de estos cambios una necesidad para fortalecerse.

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 renovado de acuerdo con los avances de las disciplinas y ello impacta en las concepciones y acciones que se desarrollan en los espacios educativos; del mismo modo, las políticas educativas mundiales y nacionales se van reformulando, y así se orientan hacia el cambio y la innovación. Todas estas transformaciones en conjunto contribuyen a que se lleven a cabo reformas educativas en cada país. En México, se inició la RIEB, en preescolar (2004), en primaria (2009) y en secundaria (2006) y, finalmente, se realizaron ajustes 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 la siguiente figura).

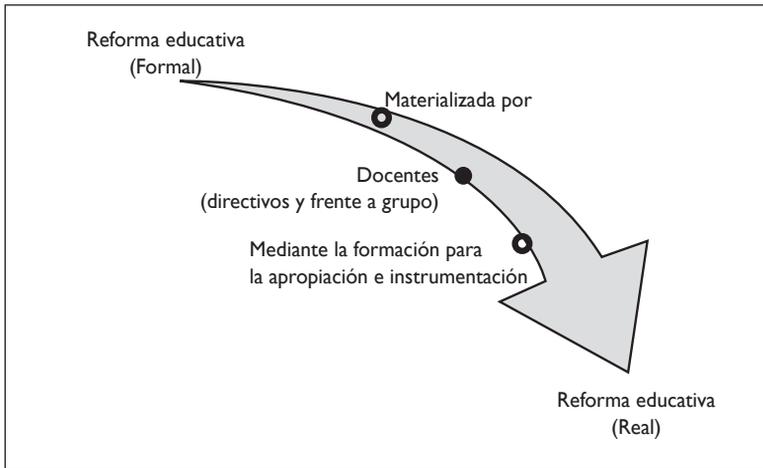
Figura 1. 1. Ámbitos de cambio con la RIEB y sus implicaciones



Evidentemente, para que esta reforma tenga éxito, se debe asumir que conlleva implicaciones didáctico-pedagógicas que requieren de 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 en el aula. El profesor es una figura fundamental en cualquier innovación, de lo contrario, esta reforma queda sólo como un proyecto escrito; una reforma viva se logra mediante la apropiación de ésta por parte de quienes la operan y la traducen en una reforma real (como se muestra en la siguiente figura).

Figura 1.2. Trayecto de apropiación y operación para la concreción de la reforma



El docente debe ser formado en los referentes teóricos implicados que le permitan comprender la razón del cambio y las nuevas propuestas de la reforma, para promover así que se apropie de ella; asimismo, también debe ser formado en lo instrumental para enfrentar, de manera congruente, los cambios deseados; 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 el 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 la disposición que el profesor 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.

Actualmente, y después de la RIEB, 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 contribuyan al desarrollo de competencias para la vida en los alumnos y a su formación como ciudadanos.

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 las 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.¹ Los elementos centrales en la definición del nuevo currículo que comparten los tres niveles educativos son: enfoque por competencias, aprendizaje por proyectos y 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 (SEP, 2009b, p. 36).

Entre las acciones que se contemplan están: articulación curricular entre los tres niveles de educación básica, formación de profesores, actualización de programas de estudio y contenidos, enfoque

¹ 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 en que se pretende, ya que existe un gran desconocimiento del enfoque por competencias.

pedagógico, métodos de enseñanza y recursos didácticos, mejoramiento de la gestión escolar y 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.

Competencias para la vida propuestas en la RIEB

De acuerdo con los documentos oficiales de la 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 y utilizar y compartir ésta 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 con 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 generar conciencia de pertenecer 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.

MODELO POR COMPETENCIAS: UNA PRÁCTICA CENTRADA EN EL DESEMPEÑO

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 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 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; 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 laborales pasaron de ser repetitivos, simples y rutinarios a demandar del trabajador inventiva, conocimiento, capacidad de analizar y resolver problemas. Mendoza (2001) menciona que al enfatizar la multihabilidad del trabajador, ahora no se le considera una mano de obra, sino una mente de obra; se caracteriza por ser alguien que usa estrategias cognoscitivas de alto nivel.

Por otro lado, la problemática educativa referida a la insatisfacción con los resultados que el sistema educativo ha logrado, 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 diaria. Este divorcio entre escuela y sociedad genera desconfianza hacia la escuela y la función que ésta tiene para contribuir al desarrollo económico. 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.

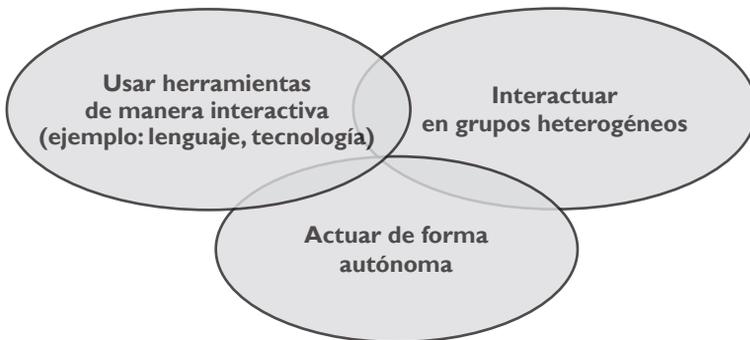
Ante este mundo globalizado y de cambios vertiginosos, la forma de las sociedades contemporáneas y la organización de la producción y del trabajo, solicitan el dominio de habilidades para “aprender a aprender”, actuar creativamente y tomar decisiones (Aronson, 2007); por ello, los países han implementado 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.

Con el surgimiento del modelo por competencias, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzan en 1997 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),² el cual proporciona un marco que puede guiar evalua-

² Este proyecto buscó definir las competencias necesarias para el bienestar personal, social y económico, a fin de mejorar las evaluaciones sobre qué 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.

ciones de nuevos dominios 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: físicas, como en la tecnología de la información, y socioculturales, como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente para adaptarlas a sus propios fines, para usarlas 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 éstas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma (DeSeCo, 2002).

Figura 1.3. Competencias clave



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 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:

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 interrelacionadas, 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 (OCDE, 2002, p. 8).

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea menciona que:

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 (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004, pp. 4 y 7).

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 presente en enfoques 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.

Concepto de competencia

El concepto de competencia siempre ha estado presente en la historia del ser humano. Desde las épocas primitivas hasta nuestros días, el hombre ha tenido que enfrentar retos y solucionar problemas que el entorno y la vida en sociedad le ofrecen; no obstante, competencia no se había definido con anterioridad como una noción que explica, en mucho, los procesos de adaptación al ambiente, menos todavía 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 hombre tuvo la necesidad de sobrevivir y, con ello, de resolver los problemas que las condiciones de su ambiente le presentaban.

Sin embargo, ya en el terreno educativo, la EBC –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 hicieron múltiples reclamos a la escuela tradicional al considerarse que no preparaba adecuadamente a los estudiantes, 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, al inicio, 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 en estas naciones y México no fue la excepción.

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. Debido al contexto económico actual, 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.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999, citado en Argudín, 2005), 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; 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.

Tobón (2006) define las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. 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.

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 fruto de la política de globalización,³ 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 abordados en el salón de clases. 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.

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 sociohistórico 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 hace evidente a través del desempeño eficaz realizado en las condiciones antes descritas.

³ Caracterizada por el libre comercio, tránsito de capitales e información y reestructuración del mundo del trabajo. Exige que los sistemas educativos aseguren la calidad de la enseñanza y los aprendizajes para atender las demandas de formación de recursos humanos. El modelo por competencias se ve como una alternativa a tal demanda.

Características de las competencias

Garagorri (2007) menciona que las competencias deben cumplir con las siguientes características: *a)* carácter integrador, que se refiere a que ser competente implica emplear de manera conjunta y coordinada conocimientos y saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales; *b)* transferibles y multifuncionales, ya que se aplican en múltiples situaciones y contextos y pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos; *c)* carácter dinámico e ilimitado, que se refiere a que cada persona responde de manera dinámica de acuerdo con las circunstancias con niveles o grados de suficiencia variables; y *d)* 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, al articular conocimientos, habilidades y actitudes; es un saber hacer reflexionado y estratégico. En el ámbito educativo, hay que recordar que el modelo por 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 (ver tabla 1. 1).

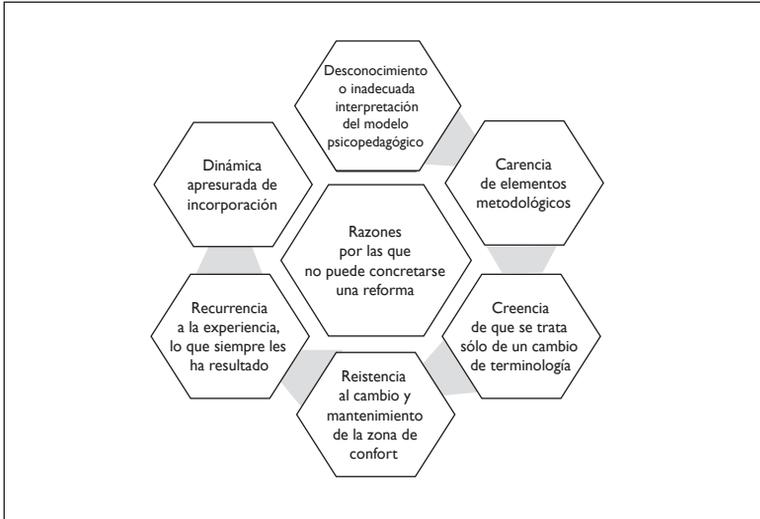
Tabla 1. 1. Cambios e implicaciones en la docencia

Cambios en la docencia	Implicación educativa
<p>1. Pasar del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas.</p>	<p>Lo cual implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Trascender el espacio del conocimiento teórico, al reducir la exposición por parte del profesor y minimizar la práctica del dictado. 2) Privilegiar y poner la mirada en el desempeño humano integral, mediante el uso de 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.
<p>2. Transitar del conocimiento a la sociedad del conocimiento.</p>	<p>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.</p>
<p>3. Trasladar el interés de la enseñanza al aprendizaje.</p>	<p>El reto consiste en 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, y orientar la docencia hacia estos aspectos. Es decir, se trata de una enseñanza centrada en el aprendizaje.</p>
<p>4. Abandonar los contenidos como eje organizador del currículo y asumir que este eje organizador debe estar conformado por las competencias que se precisan para el desarrollo de la persona y no sólo de los saberes conceptuales.</p>	<p>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.</p>
<p>5. Se da prioridad a la preparación para la vida plena.</p>	<p>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 cotidianidad del alumno. Pasa a segundo término la preparación para acceder a otro nivel educativo.</p>
<p>6. El profesor no se limita a enseñar la materia, sino que se convierte en corresponsable del proceso de aprendizaje.</p>	<p>El profesor deberá innovar sus prácticas, emplear metodologías y estrategias que promuevan el desarrollo de las competencias, y así generar situaciones didácticas favorables.</p>
<p>7. Se asume un modelo de escuela abierta a la participación de los diversos actores.</p>	<p>La toma de decisiones deberá ser producto del trabajo colaborativo y colegiado; deberá existir disposición para colaborar con los sectores implicados: profesores, autoridades, alumnos, padres de familia y comunidad. También deberá hacerse énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia.</p>
<p>8. El contexto asume una importancia relevante.</p>	<p>Las competencias se desarrollan en un contexto y el desempeño se demuestra en una situación específica, no en abstracto.</p>

Fuente: Arreola, 2013, p. 93.

Al respecto, las interrogantes son: ¿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 la siguiente figura se muestran algunas de las posibles razones que pueden no contribuir a la concreción de la reforma.

Figura 1.4. Posibles razones de la no concreción de la reforma



A lo largo de mucho tiempo de trabajar directamente en la formación de profesores de educación básica, en los años recientes, a partir de que se incorporó la RIEB, he podido constatar en repetidas ocasiones que los docentes se han enfrentado a una dinámica apresurada de incorporación de la reforma, lo que trae como consecuencia que estos docentes no hayan sido formados para instrumentarla y que exista como secuela un gran desconocimiento o una inadecuada interpretación de lo que es el modelo por competencias, lo cual los ha llevado a no contar con los elementos metodológicos que les permitan implementar dicha reforma y, con ello, la dificultad para formar a los estudiantes bajo este enfoque; asimismo, han caído en la creencia de que sólo se trata de un cambio de terminología, pues a decir de los profesores “es lo mismo

que antes de la reforma solo que en lugar de ser objetivos ahora le llaman competencias”, lo cual habla de la poca preparación que tienen respecto de la reforma.

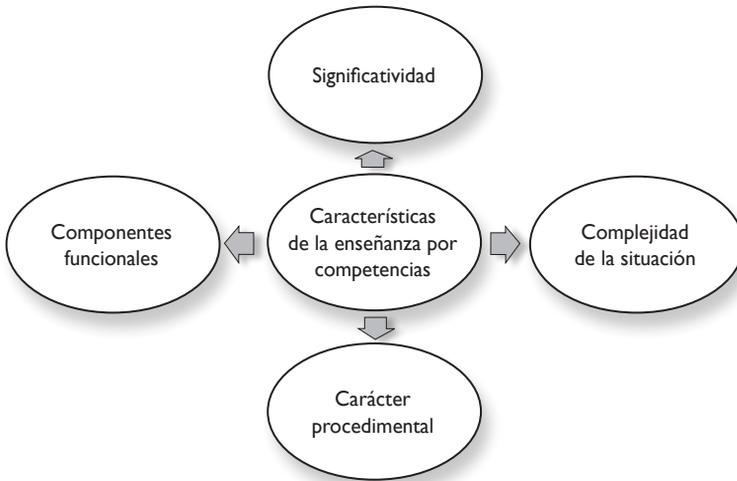
Otra de las razones por las que puede no concretarse la reforma está asociada con el nivel de compromiso de los profesores, ya que en mi experiencia también he podido confirmar que muchos de ellos muestran resistencia al cambio y una necesidad de mantenerse en su zona de confort, por lo que recurren a su experiencia y a lo que a su juicio consideran que les ha dado resultados, aunque esto no necesariamente haya sido así, pero resulta cómodo hacer lo mismo de siempre bajo esta creencia que no implica cambios ni exige innovar su práctica docente.

Por lo tanto, se puede decir que una cosa es lo que plantea el modelo y otra lo que puede suceder en la operación del mismo, por lo que es innegable la necesidad de formar a los profesores previo a la implementación de cualquier reforma educativa. Específicamente en el caso de la RIEB, que sostiene un modelo por competencias, y de acuerdo con Garagorri (2007), una mala interpretación del mismo puede implicar varios riesgos, entre ellos: 1) reducir el currículo a competencias específicas y olvidar las competencias transversales, con lo que se limita a la simple adquisición de destrezas; 2) enfatizar competencias transversales disociadas de las específicas, y suponer que se dará una transferencia automática de saberes, lo cual sucede en contadas ocasiones; 3) restringir el currículo a competencias y dejar de lado las experiencias y saberes que nos conforman como seres humanos (filosofía, psicología, antropología, historia, entre otros); y 4) simplificar el planteamiento a formalismo, y asumir que sólo se trata de un cambio de terminología y de formas, sin identificar el verdadero sentido y significado del modelo por competencias.

De acuerdo 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) el que se refiere a las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo y en equipo; y 3) el que corresponde a una enseñanza que oriente sus fines hacia la formación integral de las personas. Dado lo anterior, podemos decir que las características esenciales de la enseñanza de las competencias son (Zabala y Arnau, 2007):

Figura 1. 5. Características esenciales de la enseñanza por competencias



- **Significatividad.** Se debe partir de los conocimientos previos del alumno y presentarle los contenidos de forma significativa y funcional, a la vez que se considera su nivel de desarrollo y su zona de desarrollo próximo concreto, de modo que tales contenidos se vinculen a sus intereses, necesidades y realidad inmediata. Es importante provocar el conflicto cognitivo para que el estudiante lo resuelva con la apropiada actividad mental. Todo ello con una actitud favorable que estimule su autoestima y lo 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, al vivenciar 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, entre otras.

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, por lo que deja un vacío respecto al concepto de aprendizaje del que se parte y, en consecuencia, da 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. Cabe mencionar que la importancia 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– y el énfasis en la movilización articulada e interrelacionada entre ellos. También merece destacarse la importancia que se le otorga al contexto en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán. De ahí la trascendencia 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, lo que contribuye en poco 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, y que lo limitará 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, al ajustarlos 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 interpsicológico,⁴ 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.

⁴ 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 (intrapicológico).

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 le ofrezca a éste la posibilidad 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 Kilpatrick.

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,

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 (Díaz Barriga, 2003, p. 7).

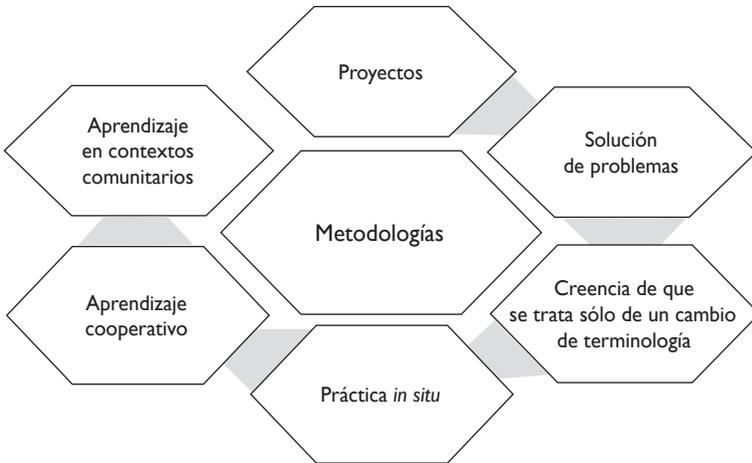
Por su parte, Kilpatrick sostuvo que el aprendizaje se produce de mejor manera cuando es consecuencia de experiencias significativas, ya que esto le permite al estudiante ser copartícipe en la planificación, producción y comprensión de una experiencia. El método se fundamenta en la creencia de que los intereses de los

niños y jóvenes deben ser la base para llevar a cabo proyectos de investigación, y estos deben ser el centro del proceso de aprendizaje. Kilpatrick afirma que el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante. Según este autor, hay cuatro fases en la realización de un proyecto: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación, y es el estudiante quien debe poner en marcha estas fases y no el profesor (Beyer, 1997).

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

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 y Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De acuerdo con esta autora, las estrategias planteadas “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 (Díaz Barriga, 2003, p. 11)”.

Figura 1. 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 de las formas tradicionales de evaluar a los estudiantes, centradas principalmente en los exámenes de lápiz y papel para verificar la retención de conocimientos y la utilización de la evaluación como un recurso para certificar el aprendizaje, con lo que se considera 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 de acuerdo con el 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 se desarrollan 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 y 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 estudiante que exprese su opinión acerca de su crecimiento respecto de 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, lo que generó adeptos y detractores del enfoque. Denyer 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, movilizándolo 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 (Denyer, 2007, p. 35).

De acuerdo con este autor, para ser competente ya no basta con 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.

Tabla 1.2. Competencia estrecha y competencia amplia

Competencia “estrecha”	Competencia “amplia”
Procedimiento automatizable	Resolución de un problema a través de la movilización de diversos procedimientos; no automatizable.

Fuente: Denyer, 2007, p. 39.

Arreola (2013) presenta argumentos que refutan las críticas que los detractores hacían al enfoque de competencias (ver tabla 1. 3):

Tabla 1. 3. Críticas y argumentos al modelo por competencias

Crítica	 Argumento
<p>1. Se descuida la formación disciplinar.</p>	<p>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 de acuerdo con 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 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 clave 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; aun 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 una 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 y que integra aspectos actitudinales, lo que interesa es la capacidad de saber aplicar los conocimientos a la resolución de situaciones o problemas reales, de manera estratégica, y ello es parte del ser. Esta crítica ha comenzado a superarse en tanto que 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 “zona de confort”, que no le implica mayor compromiso, con lo que le da 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 estos –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, por lo cual sucede lo que popularmente se expresa con la frase “los mandan a la guerra sin fusil”.</p> <p>c) El propio modelo por 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 tienen 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>
---	--

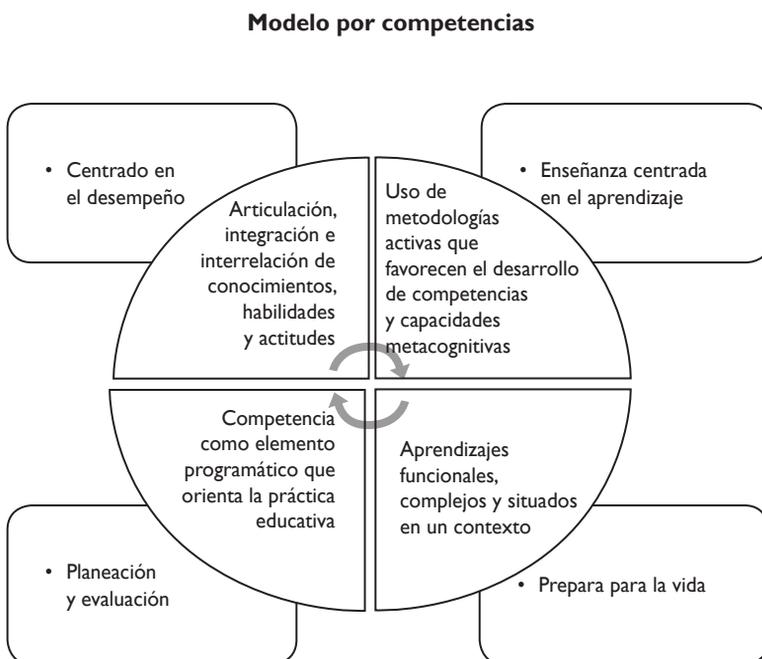
Fuente: Arreola, 2013, p. 87.

Por otro lado, respecto a las transformaciones que ha tenido el modelo por 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, al asumir 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 (2006), 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 de acuerdo con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto; y 4) evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

Figura 1. 7. Ideas clave del modelo por competencias



Finalmente, cabe mencionar que este modelo por competencias ha sido adoptado por la RIEB, aun 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 la figura 1.7 se sintetizan los principales aspectos del modelo).

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 socioafectivo, al cual se le otorga una gran relevancia en este nivel educativo, ya que se considera que los adolescentes son particularmente susceptibles dadas sus características de desarrollo. Así, el aspecto socioafectivo juega un papel fundamental en el aprendizaje y la formación del estudiante adolescente y de ahí la importancia de investigar sobre ello.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN

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

Aristóteles

En este segundo capítulo se presentan los diferentes elementos metodológicos que le han dado sentido a este trabajo, tales como 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 del presente texto, que permitieron realizar un proceso de de-construcción y construcción del objeto a investigar y hacer una interpretación y explicación de la realidad analizada.

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

La educación secundaria es un nivel educativo particularmente problemático, se puede señalar que en este nivel el perfil profesional de los docentes es heterogéneo (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 estudios universitarios que carecen de formación psicopedagógica y, en frecuentes ocasiones, de vocación e interés por la docencia, ya que sus pretensiones laborales estaban puestas en el campo profesional, ajeno al ámbito de la educación, pero por alguna circunstancia trabajan como docentes.

Por otro lado, se trata de un nivel que atiende a 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, además, en algunos casos, tienen una esfera socioafectiva inestable.

Otra condición que representa parte de la problemática es que la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito cognitivo, con lo cual se ha olvidado casi por completo de la dimensión socioafectiva 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, aspecto que no parece haberse logrado, y pocos esfuerzos se están haciendo en la realidad educativa para conseguir este propósito.

Si a estas características docentes y del alumnado se agrega que existe una cultura y una estructura escolar que dificultan la identificación y comprensión del estudiante adolescente, se pueden plantear las preguntas: ¿cómo viven los estudiantes su estancia en la escuela secundaria?, ¿qué sentimiento le representa estar en 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 el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otra parte, de acuerdo con la 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 socioafectivo. Dichas prácticas darán cuenta de algunos rasgos de las competencias docentes socioafectivas vistas desde la perspectiva de los estudiantes, aun cuando estos no las identifiquen como tal, pero que, para fines de esta investigación, constituyen una categoría de análisis que se pretende desentrañar.

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, con lo cual se promueve 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 éste asuma son trascendentales para el éxito y la puesta en marcha de la reforma.

Este trabajo resulta significativo 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 tuvo 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. Se inicia con el análisis de la educación secundaria como un espacio de formación y desarrollo humano; posteriormente, se aborda la percepción de las competencias docentes, con énfasis en aquellas relacionadas con el aspecto socioafectivo; se estudia el 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 los adolescentes y se realiza un análisis de los procesos de construcción de significados y resignificación, así como del bienestar o malestar que los jóvenes experimentan durante su tránsito por la secundaria.

OBJETIVOS DE INDAGACIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo investigar 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 estos, que se podrá obtener información relacionada con dichas competencias y se estará en condiciones de interpretar si los profesores evidencian contar con las competencias docentes relacionadas con el aspecto socioafectivo.

Mediante esta investigación se podrá obtener 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 socioafectivas, 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 socioafectivas influyen en la formación del estudiante adolescente.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Para fines de este trabajo, se asumió 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 este trabajo se orientó hacia el descubrimiento de teoría, conceptos y significados a partir 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 la que 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, al entretejerlos para argumentar y explicar esa realidad. 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 fundamentó en aquellas propuestas metodológicas de corte cualitativo que dan gran importancia a la manera como se construye e interpreta la realidad social y cuyas características, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), son:

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, con lo que se asegura 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 a 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 enfoques 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, citados 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 al reconocerla como inherente al mismo trabajo.

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

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 estos 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. Estos están vinculados entre sí, uno no es causa del otro; por lo tanto, la relación entre ellos es de causalidad circular dada 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 aportan un enfoque cualitativo, lo cual permite hacer una reconstrucción de carácter descriptivo de lo que se dice y se hace en la escuela y el aula, e interpretativo de lo que puede estar sucediendo en ese contexto y lo que provoca; 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, de este modo, 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.

Interpretación del significado en la acción: el interaccionismo simbólico

Blumer es considerado entre los clásicos de la metodología cualitativa en ciencias sociales y fue quien acuñó el término 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.

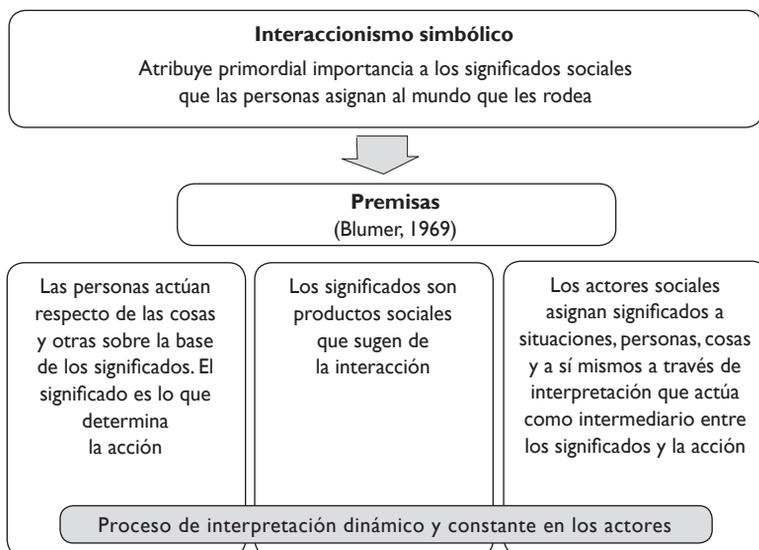
El interaccionismo simbólico postula al ser humano como un agente social activo que interpreta la realidad simbólica en la que vive y traza planes de acción –individuales y colectivos–, que opera cambios en dicha realidad. No es un objeto pasivo sobre el que la realidad actúa, sino un “agente” activo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

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 estos 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: físicos (casa, árbol, entre otros), sociales (amigos, padres) y abstractos (ideas, principios).

En el proceso de interacción social, las personas aprenden los significados de estos objetos; a su vez, las personas pueden otorgar diferentes significados a los mismos objetos, dependerá de la interacción social que las personas tengan con estos (Blumer y Mugny, 1992). Blumer trata de explicar la naturaleza del interaccionismo simbólico desde tres premisas básicas (ver figura 2. 1) en su artículo sobre la metodología (Blumer, 1982). 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.

Figura 2. 1. Premisas del interaccionismo simbólico



De acuerdo con Forni (2003), Blumer señala que la indagación científica comienza a través de la formulación de preguntas acerca del mundo empírico y su conversión en problemas. Una vez que las relaciones entre los componentes analíticos han sido descubiertas, el investigador debe establecer proposiciones, construir un esquema teórico con éstas a través de un examen renovado del mundo empírico.

Según 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 simbólico (Blumer, 1982). Estos tres ejes se pueden definir en forma de preguntas:

1. Cuáles son los significados que tiene el fenómeno 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 esta misma.

Blumer formula de la siguiente manera una de las consecuencias metodológicas:

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 es 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 Blumer (1982, p. 18).

Así, el interaccionismo simbólico pudo dar cuenta de la participación efectiva que los actores tienen en la construcción social de la realidad. Al considerar 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, así como desconocer 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 forman 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.

La oralidad: el medio de indagación

De acuerdo con lo anterior, se trata de una investigación de carácter cualitativo, fundamentada en la metodología del interaccionismo simbólico y la oralidad, cuya población de investigación estuvo conformada por adolescentes de secundaria, quienes, a través de la aplicación de una entrevista, arrojaron 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 socioafectivo, 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 entrevista¹ con descripción de relatos, que permitió recuperar 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 con lo antes mencionado, tanto la forma de concebir la investigación y el método² 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, y mantener una vigilancia epistemológica que permita estar atentos al proceso de cómo vamos armando la construcción del objeto. La entrevista constituye un medio de investigación con vínculos comunicativos y una actitud de sospecha constante; permite investigar lo dado, los hechos, lo construido para posteriormente deconstruirlo 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.

El proceso de entrevista implica: tener interés en el tema, involucrarse cognitivamente y afectivamente, apropiarse de un objeto, también 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

¹ 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.

² 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.

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.

Figura 2. 2. Posibilidades de uso de la entrevista



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, las cuales son:

- a) Educación secundaria como espacio de formación
 - b) Cultura escolar
 - c) Competencias docentes socioafectivas
 - d) Impacto en el aprendizaje y el desarrollo
2. Se plantearon las posibles preguntas que indagarían en cada una de las categorías teóricas, y se analizó qué se esperaba obtener con cada interrogante 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 propuestas con un sentido de vigilancia epistemológica.
 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.
 5. Se procedió a la aplicación de la entrevista, 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 en la que nos preguntamos 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 tiene lugar 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,

citado en Lozano *et al.*, 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 y Courtés, 1979, citado en Lozano *et al.*, 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, 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.

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 oral y 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.

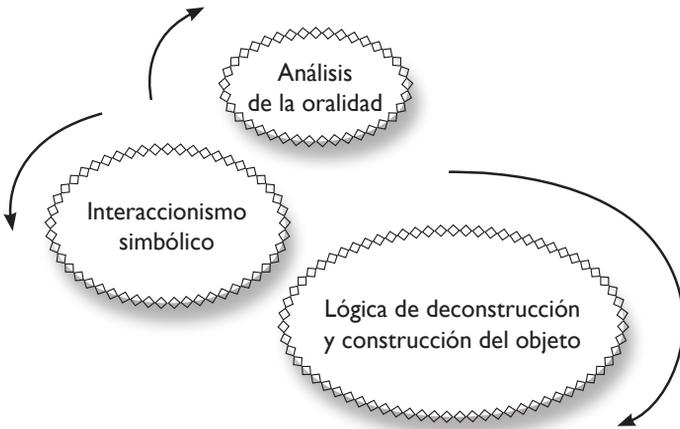
El discurso oral en el aula coloca a sus actores (docente-alumno) en diferentes posiciones según su foco de interés, o según la teoría a la que se apegan. Pero en lo que siempre coinciden es en reconocer que el lenguaje que utiliza el docente en el aula es un elemento central en la construcción de conocimientos y significados; que con su

diálogo el profesor no sólo 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.

Figura 2.3. Interpretación de significados a través de la oralidad



Actores sociales de la investigación

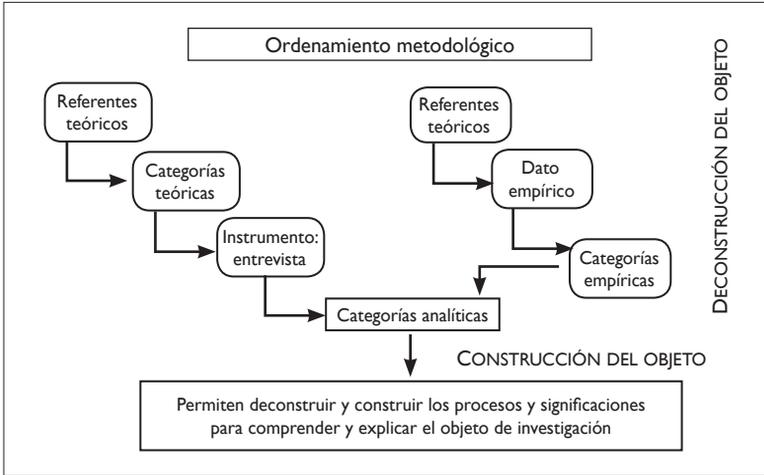
En virtud de que se trata de una investigación de corte cualitativo con una metodología basada en el interaccionismo simbólico y la oralidad, aunado a que el presente trabajo estuvo interesado en recuperar y comprender la problemática de una determinada realidad social desde la subjetividad del propio marco de referencia del actor social: el estudiante; se buscó descubrir una realidad, describirla e interpretar los hallazgos encontrados reconociendo el contexto sin afán de generalización y sí con interés de obtener datos reales, ricos y profundos.

En este sentido, la población de investigación no requiere ser amplia, por lo que 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 cuatro estudiantes de cada grado, seleccionados al azar, a quienes se les solicitó autorización y su participación voluntaria; dichos testimonios son 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.

Ordenamiento metodológico para el análisis

Como se mencionó anteriormente, el ordenamiento metodológico seguido operó bajo una lógica de deconstrucción y construcción del objeto, en la que la teoría permite explicar una realidad y tomar un posicionamiento personal que hace posible construir el objeto de estudio; en otras palabras, se entreteje el dato empírico con la teoría para argumentar y explicar esa realidad. En la siguiente figura se ilustra el procedimiento seguido.

Figura 2. 4. Ordenamiento metodológico



De acuerdo con Mejía:

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) (Mejía, 2011, p. 48).

En este sentido, una vez que se realizaron las entrevistas y se grabaron, en esta investigación se siguió un proceso de escucha y lectura de los textos de dichas entrevistas para su comprensión en lo individual, y, posteriormente, se realizó un análisis de todos los participantes en su conjunto para continuar nuevamente con el estudio de cada texto, así se posibilitó un examen en espiral. Tras un proceso minucioso de vaciado de la información en diversos formatos auxiliares y un análisis a profundidad, se logró identificar lo más peculiar de cada discurso de los estudiantes. 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 procedió a la clasificación e identificación de grupos de respuestas, a partir de las semejanzas y diferencias ubicadas en cada categoría.

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, por lo que se quedó en la información bruta. Para ello, se incluyeron en el texto de este trabajo las citas textuales de los entrevistados. Posteriormente, se inició la interpretación a través de enunciados de carácter conceptual y explicativo de los datos, al ofrecer 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. 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.

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 que, aunadas a las categorías teóricas, permitieron deconstruir, describir, comprender e interpretar lo que sucede en el aula con respecto al objeto de investigación. Las categorías que se trabajaron quedaron como se muestra en la tabla 2.1 (ver página siguiente).

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.

Tabla 2. 1. Categorías teóricas y empírico-analíticas

Categorías 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 • 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

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, con lo cual adquieren 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 qué 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 como nos acercamos al dato en “bruto”, considerando dos referentes, el contexto y las preconcepciones del investigador³ para rastrear redes de significación. De acuerdo con Malinowski (1975), el objeto de estudio se entiende a partir del abanico de preguntas, éstas brindan 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.

Por otro lado, es importante mencionar que el procedimiento metodológico permitió entretener 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 del 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 tercer capítulo se presenta la interpretación de los significados de los estudiantes de secundaria; cada uno de los capítulos de interpretación –del tercero al sexto– corresponden al análisis de una de las categorías teóricas señaladas. 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.

³ Retomado de lo que Malinowski refiere como implicación y distanciamiento del objeto de estudio.

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA SECUNDARIA: LUGAR DE ENCUENTRO

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. Este 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.

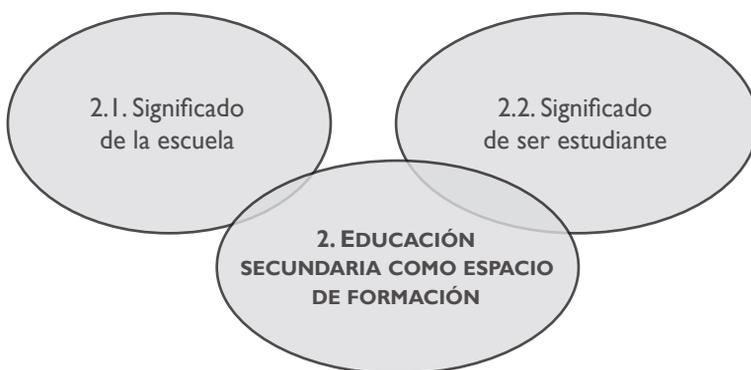
Escuchar a los estudiantes nos permite otorgarles un valor relevante y conceptualarlos como actores dentro del proceso escolar, al recuperar sus significaciones, percepciones, sentidos y sentimientos, que han construido durante su tránsito por la escuela secundaria. Los relatos que como estudiantes nos 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.

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 la siguiente figura.

Figura 3. 1. 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 ésta, 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 cultura¹ escolar, mismas que permitieron aglutinarlos en función del tipo de respuesta.

¿QUÉ SIGNIFICA LA ESCUELA?

En la presente investigación se consideró pertinente partir de indagar acerca de lo que significa para los estudiantes adolescentes 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 que dieron, a veces un poco pausadas, unas cautelosas y otras llenas de entusiasmo, 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.

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:

¹ Concebida como la organización social del sentido, pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, verbalizadas en el discurso, cristalizadas en el mito, rito y dogma; incorporada a los artefactos, gestos y postura corporal con los cuales los individuos se comunican y comparten experiencias, concepciones y creencias.

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 sí he sido una buena hija (DAAT-F2-121212-0003).

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 que 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 cuando 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).

Aparentemente, 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, lo 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 socioafectivo, 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 (2001), 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.

Un largo camino

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 denominé 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 profesionalista, 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 sólo como una posibilidad que no ofrece ninguna garantía, 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 adelante 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 mí 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 donde 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 mencionan: “La escuela para mí significaría lo más importante que tengo” y “es donde vienes a estudiar, aprendes” y “Voy a la escuela para aprender”. Todavía refuerzan 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.

De este modo, 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, con lo que se abandona 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 sí comienza 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.

¿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 es una condición de subordinación, mientras que para algunos grupos más 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.

Mi privilegio

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 mí 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 mí 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 el 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 quieren 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 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, y reconocen que no cualquiera puede estar en ese lugar y con un sentido de aprovechamiento de dicha oportunidad.

Obediencia y sumisión

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 [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 y vienes a aprender y se supone que en la escuela te están formando no te están des-formando (DAAT-F2-121211-003).

Así, 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, con lo que se pierden 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 desformando”.

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 estudiante 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 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.

Mi compromiso: aprender

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 mí 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 mí ser alumno es como una persona que estudia, trabaja, entiende, comprende, lo que no comprende le pregunta a sus maestros”.

Soy parte de 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 relevancia. 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).

Aparentemente, 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, con lo que adquiere 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 (2001), 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, entre otros. Al respecto, Valenzuela (1997, citado en Mier y Terán y Rabell, 2005) 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 heterorrepresentaciones 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 sociohistóricos; sin embargo, en este momento nos permiten 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 conforman los marcos simbólicos que los sujetos asumen y los constituyen, estructurando diversos comportamientos y formas como habrán de relacionarse en el contexto escolar.

Al respecto, en el siguiente apartado se presentan estos marcos simbólicos que los estudiantes manifiestan referentes a la cultura escolar que se plasman en la cotidianidad de la escuela a través de las prácticas de los actores.

CAPÍTULO 4
MI VIVENCIA ESCOLAR: SIGNIFICADOS
Y PERCEPCIONES

*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 de 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 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 para este trabajo, para ello retomamos el que ofrece Geertz (1987):

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 acerca de las prácticas escolares en función de las cuales se traducen sus acciones como estudiantes, en este sentido, nos abocaremos a aspectos de la cultura escolar, tales como 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 Torrego (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 socioafectivo. 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.

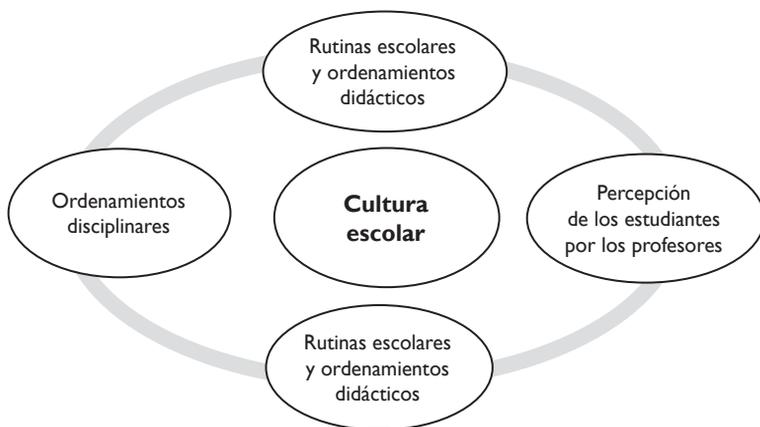
Los relatos expresados por los estudiantes en las entrevistas nos permiten desentrañar las redes de significados que componen parte de la cultura de la escuela secundaria, destacan aquellos dirigidos a los alumnos: la clase, las normas, la disciplina y el control de la conducta. En este sentido, nos referiremos a lo que Giménez (2005b) llama cultura interiorizada o subjetivada,¹ 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 escolares y ordenamientos didácticos, percepción de los estudiantes por los profesores, clima escolar² y ordenamientos disciplinarios, mismas que se representan en la siguiente figura.

¹ 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.

² Se entiende por clima escolar la calidad de las relaciones entre los miembros de una institución educativa y los sentimientos de aceptación o rechazo que derivan de estos vínculos. En este trabajo interesan 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.

Figura 4. 1. Categorías de análisis



De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, se aglutinaron grupos de respuestas que hacen referencia a los subapartados, cuyos títulos evidencian 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 aplican en la escuela y la opinión que tienen los adolescentes respecto al conjunto de prácticas que suceden en la institución escolar.

¡ABURRIDO...!

Cuando preguntamos a los estudiantes qué es para ellos un día común en la escuela o cómo viven 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 viven 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 [...] ya ni les pones atención a las clases porque dices ¡ay, qué aburrido! Las clases son aburridas, no las hacen muy divertidas, a mí me gustaría que las hicieran divertidas [...]. 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 aburridaaaaa!, 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 (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, lo que provoca tedio y aburrimiento, cuando menciona “porque hacen las clases ¡muuuuy aburridaaaaa!, 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, 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 estudiante no reflejan una dirección ni una preparación didáctica de la clase, lo cual le da elementos para decir que 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 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 que podemos decir es sobre las formas de representación que el docente tiene respecto a su trabajo en el salón de clases, que 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 estudiantes.

Otra alumna menciona:

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 cuál 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 el 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, 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, 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 de 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. [...] 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 cómo 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 socioafectivo no es considerado como un factor importante, con lo que se devalúa 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 [...] 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 [...], 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, da 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 [...], 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 es 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, de este modo, podemos conjeturar

que el compromiso y el sentido de responsabilidad se transmiten en una dirección opuesta 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, con lo cual se despreocupa 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 [...]. En las clases 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 los 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:

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 de 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 docentes consideren que es una manera adecuada de aprender, porque piensan 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, al evitar esforzarse por innovar o diseñar situaciones educativas versátiles y diferenciales para 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 que 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 efectivos para promover la motivación y el aprendizaje significativo, aunado al hecho de que los aspectos socioafectivos no emergen en los relatos, podemos presumir que los profesores no cuentan con las competencias docentes socioafectivas 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 de por qué 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 estudiantes 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.

¿QUIÉN SOY PARA EL PROFE?

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 estudiantes son un dolor de cabeza porque les ocasionan 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 ocasionan 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 tienen 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 les 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, ¿hasta qué punto los profesores justifican su ineficiencia o falta de compromiso escudándose en los mitos que rodean al adolescente acerca de su comportamiento? 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 unas 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 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 unas 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:

Qué son los estudiantes para el profesor, depende qué maestro sea porque hay muchos maestros que no les importa eso, entonces dicen pues sí 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, y señala que estos son la mayoría y se “lavan las manos” al asumir que el alumno es el único responsable de su aprendizaje en tanto dice: “depende qué maestro sea porque hay muchos maestros que no les importa eso, entonces dicen pues sí 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,

al adjudicarse 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 socioafectivos 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 conlleva la aplicación de normas de comportamiento permitidas en la institución escolar, a continuación revisaremos lo que se indagó al respecto.

RELAJO Y 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 cual se expresan comportamientos socioafectivos de los integrantes del grupo escolar, incluyendo al profesor.

Entre las respuestas obtenidas destacan:

El ambiente está bien, paz y relajo, 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 relajo, 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, entre otros; o bien, de todo lo contrario, agresividad, desconfianza, indisciplina..., dependerá en mucho de las habilidades de gestión y control del profesor. Asimismo, puede observarse una tendencia a lo heterónomo, 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 dizque trabajan porque unos ni entregan nada pero luego son de esos días que todo está hecho un relajo, mucho escándalo, y no te concentras [...], 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 sí nos comportamos (DAAT-F2-121211-003).

Al parecer en este ambiente hay simulaciones: “todos dizque 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).

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).

En el primer 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 interrupción. En el segundo, 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 la clase de respuesta pudimos identificar dos tipos de ambiente áulico: 1) equilibrado o bueno y 2) 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 la 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, entre otras conductas.

Lo que podemos observar es que independientemente de a quién se le atribuya la responsabilidad como causantes del ambiente áulico, ya sea el profesor o los alumnos, 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 socioafectivas en los estudiantes.

Se ha visto que la generación de un buen ambiente, producto del desarrollo de las habilidades socioafectivas 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 lo emocional en el proceso de instrucción académica es un modo particularmente eficaz de promover competencias tanto socioemocionales 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 al impulsar actividades en las que los alumnos no se sientan fracasados de forma continuada, y promover y alabar los éxitos, asimismo, incitar y retar 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.

¿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, aunque en algunos casos se dan actos de rebeldía por parte de los alumnos.

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 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 ya que no toma en cuenta al sujeto alumno, es unidireccional del profesor al estudiante 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 sí me he saltado las clases y nunca se han dado cuenta, porque piensan que yo soy una niña tranquila y no lo soy [...] 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 sí me he saltado las clases y nunca se han dado cuenta, porque piensan que yo soy 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 además pareciera que estar en la escuela no representa ningún significado para los estudiantes o no lo ven como algo productivo.

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

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, 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 (JRMH-F3-121211-002).

La alumna destaca que no tienen participación en el establecimiento de normas, resalta 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 se vinculan directamente 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 estudiante 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 sí es algo estricta, 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, 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 (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 otorgar importancia a la formalidad más que al aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con la 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 incomprensión 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 sí están muy bien porque no hacen nada pero sí quieren obligarnos a comportarnos, eso sí 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).

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).

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).

En el primero, el estudiante enuncia en un sentido sarcástico: “en cuanto a la disciplina, en eso sí están muy bien porque no hacen nada pero sí 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”.

En el segundo relato 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 al final revela a la coerción como el mecanismo para obligar a que se respete la disciplina. 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 hablen”, y si analizamos esta situación no sólo se están 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, con lo que se crea un clima adverso

y un enfrentamiento constante entre maestros y alumnos, en el que el estudiante 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, entre otros. 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, encontró 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 como 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:

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 (Velázquez, 2006, p. 38).

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, con lo cual se olvida 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 progreso 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.

De acuerdo con 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 estudiantes pueden no entenderlas, pueden cuestionarlas o no estar convencidos de la importancia social de éstas 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.

¿Y SI NO?

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 tres 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 qué divertido! Porque dicen ay qué 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, con lo cual se dificulta 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.

En este sentido, Marchesi (2008) menciona que para lograr la convivencia cuando el profesor enfrenta a alumnos con serios

problemas de comportamiento, éste 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 estas últimas no tengan que utilizarse en ocasiones.

¿QUIÉN MANDA, QUIÉN SOLUCIONA?

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 moral.³

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

³ Entendido 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 que no son muy frecuentes en la escuela secundaria.

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 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 quiénes sean, intentamos hacer algo y se soluciona... o sea que el profesor sí nos orienta, sí 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 quién 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 mediante el diálogo, ya sea con el alumno involucrado, los tutores de grupo o los padres de familia; sin embargo, pese a que se intenta hablar, el discurso no permite percatarnos sobre si la solución del conflicto es meramente momentánea o si se profundiza en trabajar y reflexionar sobre las consecuencias de sus actos o acerca de 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 mí 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 mí 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 obtener la verdad a través de amenazas y castigos grupales, con la confianza de 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, con lo cual se puede generar una sensación de injusticia, ya que no todos son responsables del acto de indisciplina. 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 y llegar a un acuerdo a tener una solución. Las reglas las establecen los maestros (VACG-F6-121213-001).

Cuando surge algún conflicto la maestra Paty y la maestra Soledad, nos escucha, manda llamar a los niños, hablamos, qué pasó, por qué pasó y nos escuchan, sí nos ayudan y me agrada que nos puedan ayudar en los problemas (SVML-F5-121212-005).

Los alumnos sí 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).

En el primer relato 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, establece las reglas, lo que nos lleva nuevamente a reconocer una práctica heterónoma de la disciplina. 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, sí 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 encauzan hacia el desarrollo de la autonomía y el uso de un modelo de disciplina orientado hacia la convivencia y la negociación. En el tercer relato, se 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 sí 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 aceptan 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 y generar 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 sí 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 (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 sí 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 los precursores 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 de 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 tales?

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 heterónomo,⁴ 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 la 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 con las expectativas ni con los intereses de los estudiantes, por lo que, de este modo, son sometidos a lo que los adultos, profesores y autoridades determinan, lo que genera 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

⁴ Piaget (1932) distingue entre desarrollo moral autónomo basado en la libertad, la reciprocidad y el juicio moral, que implica una actuación por convicción; y el heterónomo, que acepta consignas del adulto, el bien es aquello concordante con la autoridad y el mal es lo que se opone a ello.

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 testimonios 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 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, en particular, 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 socioafectivas 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 jóvenes, mismas que son imprescindibles para movilizar las competencias de los estudiantes en este ámbito.

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. Exigen 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 estudiantes 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 propicio 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 comparan 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, 2005a). 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), mediante la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005a).

Todas las personas tenemos una cultura experiencial.⁵ Según el concepto de Giménez (2005b), y para fines de este trabajo, se entiende por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los 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 mediante 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

⁵ De acuerdo con Giménez (2005b), la cultura experiencial es construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente; es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan las interpretaciones acerca de la realidad, los proyectos de intervención en ella, los hábitos sustantivos y los comportamientos cotidianos.

costumbres que singularizan y legitiman el valor de las interpretaciones y de las prácticas individuales. La escuela constituye uno de estos contextos culturales. Un aspecto relevante para entender la formación de la cultura experiencial son los procesos de construcción de significados, y estos son los responsables de las formas de actuar, sentir y pensar, de la formación de la individualidad peculiar de cada sujeto, de ahí que sea fundamental analizar estos aspectos de la cultura escolar.

CAPÍTULO 5

LO QUE VEO DE MIS PROFES: SUS COMPETENCIAS EN INTERACCIÓN

*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 socioafectivas, 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 clases de análisis.

Los planes y programas de estudio de la reforma educativa en México, conocida como RIEB, reflejan el proyecto 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), y se realizan algunos ajustes en 2011. A partir de esta reforma se incorpora como enfoque didáctico el modelo por competencias¹ que pretende desarrollar competencias² para la vida, el aprendizaje permanente, el uso 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 permitan materializarla e instrumentarla. Para fines de este trabajo nos focalizamos en aquellas competencias docentes relativas al aspecto socioafectivo.

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 emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en el desarrollo cognitivo y la trasmisión 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 se vuelve esencial. En el siglo XXI probablemente se pase

¹ Este modelo se centra en los desempeños, busca una enseñanza enfocada 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 manifiestan en situaciones escolares de interacción con los estudiantes.

² 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 sociohistórico y cultural. Dicho desempeño implica la movilización de recursos cognitivos en forma articulada e interrelacionada de conocimientos, habilidades y actitudes.

del rol tradicional del profesor a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante al cual presta apoyo emocional.

En cuanto al desarrollo emocional podemos decir que, de acuerdo con Bisquerra (2003), las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno, y una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. 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, entre otros. El conductual se evidencia en las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, el volumen y los movimientos del cuerpo. 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.

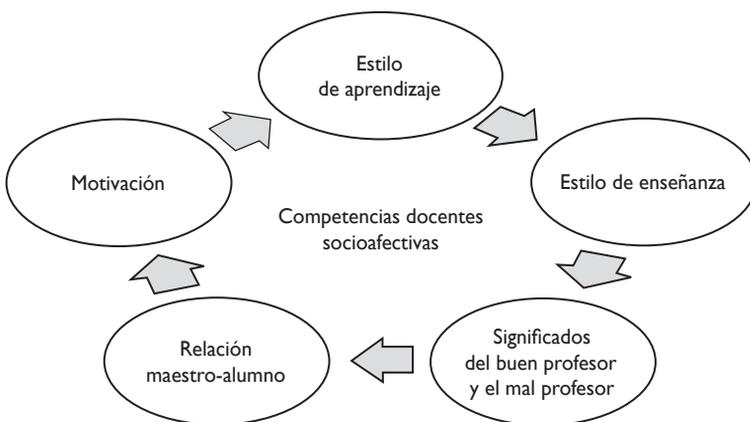
Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra, 2003) consideran que la inteligencia emocional consiste en: 1) conocer las propias emociones, 2) manejar las emociones, 3) motivarse a sí mismo, 4) reconocer las emociones de los demás y 5) establecer relaciones. La competencia social y las habilidades que 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. Sabemos 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: 1) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; 2) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, entre otros. Al considerar que las competencias docentes socioafectivas, objeto de análisis del presente capítulo, se concretan en interacción con los estudiantes, y con el propósito de darle voz a estos y recuperar su percepción y significado acerca de dichas competencias, nos dimos a la tarea de formular preguntas que nos permitieran develar cómo estas competencias se operacionalizan en el ámbito escolar.

En esta categoría de competencias docentes socioafectivas, 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 (ver figura 5. 1).

Figura 5. 1. Categorías de análisis



¿CÓMO APRENDEMOS?

En este primer rubro, se significan las formas como 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 socioafectivo, 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:

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).

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. Sí 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).

Al parecer, para la primera 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 enfatiza la importancia que para ella 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 alumno no debe ser el depositario de los malos momentos del docente, por el contrario, el profesor debe desarrollar las competencias emocionales que le permitan autorregularse, 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: “Sí 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 y poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros.

De estas seis competencias, en el presente trabajo se recuperan las tres primeras por estar vinculadas con el aspecto socioafectivo, y porque 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. Sí porque mucha teoría no, es más fácil con práctica [...] Sí 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 (JRMH-F3-121211-002).

En el testimonio anterior hay un convencimiento de que se aprende mejor a través de actividades prácticas, en las que haya participación de su parte, las cuales le generen cuestionamientos, y que utilice y aplique este nuevo conocimiento 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. Sí porque mucha teoría no, es más fácil con práctica [...] Sí 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 pueda aprender mejor.

Otra alumna señala:

Aprendo mejor cuando [...] sea más divertida o que te lo explique con palabras que tú entiendas y te lleve a una imaginación, ay sí 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 (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 sí 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, lo que, finalmente, corresponde con los propósitos de la educación por competencias.

La siguiente estudiante incorpora un elemento nuevo, el uso didáctico del juego como herramienta 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 cómo lo desarrollan yo me aprendo las cosas (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 cómo 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 es poco común que los estudiantes estén claros de la utilidad que les puede reportar un aprendizaje, sobre todo, cuando ésta no se presenta de manera inmediata, por lo que debemos tener en cuenta 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 el testimonio de 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 qué aprendo eso que se ve súper aburrido! (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 qué 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 encontrado 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. Asimismo, podríamos asumir que la responsabilidad de que los estudiantes no aprendan no es exclusiva de estos, sino también del papel fundamental que juegan las prácticas educativas realizadas por los docentes. En este sentido, Perrenoud (2009) propone 10 competencias 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. 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.

Al respecto, otro modelo de competencias docentes es el propuesto por Frade (2008),³ quien formula ocho competencias, de las cuales se consideran para fines de este trabajo la competencia ética, la competencia empática y la competencia comunicativa, por estar relacionadas con aspectos socioafectivos que pueden impactar directamente en el desarrollo y la formación del estudiante.

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 (ASTR-F1-121212-002).

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 [...] (JAPG-M3-121213-004).

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 (JDMH-M4-121213-002).

Para el primer 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

³ 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.

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.

Para el segundo alumno, 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.

El último 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 síntomas de este trastorno, 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 permitan una mejor calidad de vida.

Por otro lado, es interesante señalar que ningún entrevistado mencionó como factor de motivación al profesor, lo cual nos hace pensar que esto 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 acerca de la vivencia escolar. De acuerdo con 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, lo que implica trasladar los contenidos de la materia a 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 la motivación, es decir, suscitar el deseo de saber de los alumnos y comprometerlos en la actividad de aprender.

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, nivel en el que los adolescentes tienen intereses particularmente distintos a los escolares, por lo que se requiere trabajar más en este aspecto. Ello impacta en los estudiantes, pues representa la primera dificultad que se enfrenta, la actitud de los alumnos. En estos 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 esto, con mayor o menor presencia, conduce al aburrimiento, a la desvinculación y, en ocasiones, a acciones disruptivas en el aula, tal y como quedó de manifiesto 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 también con la aplicación de este conocimiento en 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 pongan en juego las habilidades de pensamiento y la cognición activa de los jóvenes; y, por el otro, atendiendo a las necesidades socioafectivas 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, citado en Sinatra, 2005), el aprendizaje o cambio conceptual⁴ es frío cuando su enfoque se centra en los factores cognitivos racionales sobre la exclusión de constructos extrarracionales afectivos, a lo que le llama *calientes*. Pintrich y sus colegas ofrecieron una visión mucho más amplia de los estudiantes, en la cual los constructos 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; al respecto argumentaron 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 acerca 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 proposiciones (Pintrich, 1999, citado en Sinatra, 2005): 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 conocimientos simples y certeros coloca las restricciones en el potencial para un cambio conceptual, mediante la incitación de los estudiantes para excluir en su forma

⁴ 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.

de pensar prematuramente y gracias a esto no considera por completo 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 puede aumentar la atención, persistencia, activación de estrategias de conocimiento apropiadas, con lo que se crea un contexto conducente al cambio; la cuarta proposición hace referencia al tema de la autoeficacia como una noción compleja cuando es 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.

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. Al tomar en cuenta estos hallazgos, consideramos que los profesores deben incorporar a la mediación aspectos afectivos a fin de crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

De acuerdo con 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.

Y 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 socioafectivas 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.

En el primer grupo de respuestas, los alumnos señalan:

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 quién trae el material y quién 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 medio 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 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, a 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, sí te enseñan pero no a la medida suficiente. La forma como me enseñan no corresponde en su totalidad a la forma como aprendo mejor (JAPG-M3-121213-004).

En ambos relatos explícitamente dicen: “no como yo necesito aprender, no sé pero le falta algo” y “sí 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:

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 unas 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 (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 se consideran 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 matemáticas!”. 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 unas 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.

EL BUEN PROFESOR CONTRA EL MAL PROFESOR: LA BATALLA

Para esta investigación se consideró importante conocer la percepción de los estudiantes de secundaria respecto de sus maestros, así 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) aquellos 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 la tabla 5.1 (ver página siguiente) se presentan de manera sintética 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 socioafectivos.

Como se puede observar en la tabla 5.1, en ambos casos se hace referencia a los aspectos técnico-pedagógicos y socioafectivos, 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 profesor, e igualmente

hay una tendencia a olvidar aspectos emocionales involucrados en la tarea docente; lo interesante aquí es ver cómo aflora el aspecto socioafectivo, cómo para los estudiantes éste es un factor que cobra relevancia para su aprendizaje y su desarrollo.

Tabla 5. 1. 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, copias y pláticas. • Actividades rutinarias e inútiles. • Sin control, deja echar 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 socioafectivo	<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.

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

Como los maestros de ahorita, le dices: maestro no le entiendo y te contesta ay 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. [...] 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 [...]. Es 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, 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 maestros de ahorita, le dices: maestro no le entiendo y te contesta ay 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 docente 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 del aspecto socioafectivo 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, sólo 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”, destaca que debe existir una buena relación y de apoyo entre maestro y alumno. Al respecto podemos pensar que para el alumno el aspecto

socioafectivo 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 aquel 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:

En la materia que sí 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 qué 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 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 sí 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 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 como maestro. En este relato nuevamente emerge la evaluación como un aspecto 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 qué 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 apreciar 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 estudiante tiene un ideal de profesor cuando señala: “un profesor debe ser alguien”, y ese ideal se centra en aspectos socioafectivos y valorales como la tolerancia,

el respeto para no etiquetar, la atención hacia los alumnos de modo que no sean ignorados o invisibles para el docente, 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 sólo 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, 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”. 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 las que el profesor muestra desinterés y falta de compromiso con el 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 socioafectivos 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 en 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 ésta 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 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 ésta 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 contribuyen a ningún aprendizaje, sino que sólo mantienen ocupado al alumno sin ningún beneficio académico.

En 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 es 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 es muy importante porque sin él, sin sus explicaciones yo no aprendería nada”, destaca la preocupación e interés por el alumno y su proceso. En este sentido, podemos suponer que los aspectos socioafectivos 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 circunstancias óptimas para aprender.

Al respecto, Pintrich señala que aunque las percepciones son cogniciones, su atención se centra en el contexto y no en la persona que hace las autopercepciones, esto podría 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 los estudiantes hagan referencia a este tipo de aspectos. Por otro lado, Linnenbrink y Pintrich (2002, citado en Schunk, 2005) 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 socioafectivos 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 éste 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 clases no diga 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 sí ya, te saltaste mi clase, ah sí qué 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 mí 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 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 del 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 estos 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 el que 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 psicológica,⁵ 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 a partir de 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 cómo los alumnos tienen mayores argumentos en sus discursos sobre un mal o buen profesor, asimismo se observa una demanda de carácter más emocional.

⁵ La violencia psicológica o violencia emocional es una forma de maltrato; su intención es humillar, hacer sentir mal e insegura a una persona, deteriorando su propio valor a través de palabras hirientes, descalificaciones, humillaciones, gritos e insultos. Difiere del maltrato físico porque es sutil y es más difícil de detectar.

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, evidencian 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 los casos su identificación con un área de conocimiento particular más que con la docencia; 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 con el paso del tiempo en el ejercicio docente, estos 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 evidenciar no sólo su formación profesional y su competencia técnica, sino además sus competencias socioafectivas. 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 docentes para impulsarlo. El trabajo en equipo implica 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; un proyecto en el cual también los estudiantes tienen 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 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.

La heterogeneidad de la planta docente no sólo genera formas distintas de percibir las prácticas institucionales, sino que también produce diferentes percepciones respecto de 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 estudiante.

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 preguntó sobre la relación que tienen con los diversos docentes, cómo es la comunicación con sus maestros, 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 vínculo con sus maestros sobre su desempeño.

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

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 tienen 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 sí muestran preocupación e interés por los alumnos. 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 sí se interesan en ellos, aunque al parecer esta preocupación se centra 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 detenta el poder y la autoridad para decidir si respeta o no 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. En sí en sí es muy padre, nos dicen cuando es cotorreo sí 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 es muy divertido porque le gusta también el relajo pero no es así de que todo el día, nos enseña más como juego (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 sí 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 sí 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, 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 [...] es como seria pero a la vez es buena onda, sabe poner límites a todo. La comunicación con mis profesores es buena, con respeto, cordialmente. Con algunos profesores participo en la planeación porque no en todas las clases soy muy buena, por ejemplo a veces el profesor de matemáticas sí 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 sí 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 reñan, 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 sí 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 con el valor de justicia, lo que tiene un impacto sobre la formación valoral y el desarrollo moral del estudiante.

Otro alumno relata:

Me llevo bien con todos los profesores [...] 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 sí 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 son 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 sí se preocupan y sí 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, y delega 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. Me identifico con la de mate porque me cae bien, porque no me regaña. 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 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 todos 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. Sí, 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 sí 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 sí... bueno, prefiere mucho a las otras personas. [...] hay unos maestros que siempre hay una comunicación y no sólo 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 afectan su autoestima, ya que se siente segregado y frecuentemente la profesora deja al grupo sin receso para realizar trabajo tedioso e improductivo como, por ejemplo, hacer copias de textos. 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 sólo 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 sí 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 me da flojera porque no enseñan bien y algunas sí 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. [...] 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 la relación es mala 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 sí 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 sí 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 correen y que no anden jugando en las escaleras. [...] 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 alumno:

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 socioafectiva 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 socioafectiva y emocional del alumnado.⁶ 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 escuela.⁷

En relación con esto, Elsie Rockwell (1986, citado en Sandoval, 2000) señala sobre el trabajo docente que: ser maestro, sobrevivir

⁶ No podemos olvidar que en esta etapa de desarrollo los adolescentes se encuentran vulnerables y en proceso de formación y construcción de su identidad, lo que se dará por medio de la agrupación y la identificación con objetos, creencias, consumos culturales, entre otros.

⁷ A decir de Sandoval (2000), existe un ámbito de denuncia sobre la negatividad de la escuela y, por lo tanto, es un callejón sin salida para plantear perspectivas, pues nos colocan en un círculo vicioso: resistencia = mundos separados = perpetuación del sometimiento.

durante años al trabajo en el aula, requiere mucho más que el conocimiento de la teoría pedagógica y los 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 continúa afectando a los estudiantes, de ahí la importancia y urgencia de que los maestros cuenten con las competencias necesarias para realizar su quehacer docente.

¿DE DÓNDE VIENE MI DESEO DE APRENDER?

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

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 empeño, tal como lo señala: “En las otras asignaturas que tengo buen desempeño sí 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 relajado, 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 señala:

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 sí 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 comenta:

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 sí me las merecía porque matemáticas a veces sí me aburre pero este bimestre ya lo pasé con 8. Las diferencias las atribuyo a que en unas sí 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 [...] Sí 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 sí 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, al subrayar: “mi promedio fue de 7, a mí no me parecieron mis calificaciones pero sí me las merecía porque matemáticas a veces sí me aburre pero este bimestre ya lo pasé con 8. Las diferencias las atribuyo a que en unas sí 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, en la 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 estudiantes 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, lo que origina 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, lo que se atribuye 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 como es una clase en la que el alumno sea activo y copartícipe y no un mero escucha o receptor inerte, determina el deseo de tener un desempeño académico eficiente, peor aún 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 socioafectivo:

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, aparte su clase... ponle que la maestra de español sí trabaja pero la de informática es la misma rutina siempre y no cambia, no hay nada, es muy aburrida, la verdad sí 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, aparte su clase... ponle que la maestra de español sí trabaja pero la de informática es la misma rutina siempre y no cambia, no hay nada, es muy aburrida, la verdad sí 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 que 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, sí nos pone mucha atención (JAML-M2-121212-001).

Cuando el estudiante dice: “Sólo me identifico con el tutor de historia porque nos pone atención, sí 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, lo cual se atribuye a diversos factores, esa inestabilidad se relaciona con causas imputables al profesor, entre ellas: lo aburrido de la clase, la simpatía con el docente y la conducta, que generan 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 según 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 socioafectivos como factor favorable para potencializarlos.

Recordemos que la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito de lo cognitivo, por lo que se olvida casi por completo de la

dimensión socioafectiva 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, en enfatizar lo cognitivo olvidando la dimensión socioafectiva y emocional. Actualmente, la educación entiende que además de promover el desarrollo cognitivo debe completarse al promover 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 las 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 relevante 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 socioafectiva-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 socioafectivo-emocional.
2. La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos socioafectivos-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 socioemocional.
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 socioafectivos en la escuela y la necesidad de atenderlos, como parte de una educación integral; para ello consideramos fundamental empeñar esfuerzos en la formación docente articulada con el desarrollo de competencias socioafectivas 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 socioafectivas 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%), las conductas disruptivas del alumnado les provoca ansiedad 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, lo que hace 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 socioafectivo, 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 socioafectivo: 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 socioafectivo 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 socioafectivo. 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 socioafectivo de los estudiantes.

En términos generales, según 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.

Acerca de lo revisado de los diversos autores, podríamos decir que el aspecto socioafectivo es fundamental no sólo en el desarrollo de los adolescentes o de las personas en general, sino también en el aprendizaje. El profesor juega un papel relevante en tanto establece vínculos socioafectivos 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. 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.

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 para los alumnos.

CAPÍTULO 6

ESTAR EN 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 bienestar o malestar estudiantil e incluso docente. 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, entre otras. 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.

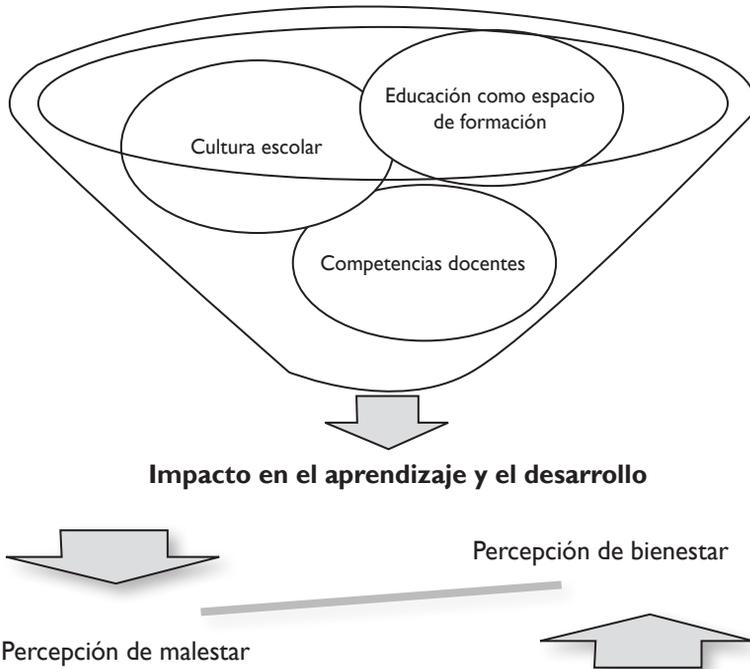
Recordemos que al igual que en los capítulos anteriores se inicia con un breve preámbulo teórico-conceptual que introduce al tema y, posteriormente, se presenta el análisis e interpretación de las categorías mencionadas.

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 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 la siguiente figura.

Figura 6. 1. Integración de categorías de análisis y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo



En este apartado se analizan las acciones del profesor que los estudiantes consideran tienen mayor impacto en su desempeño escolar y por qué; asimismo, se les solicitó a los alumnos que relaten una situación que consideren les haya afectado o favorecido en su 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 ambivalentes y unos más se sienten en malestar. Revisemos primero aquellos para los que la escuela es una condición de bienestar.

EN LA ESCUELA... ME SIENTO BIEN

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 socioafectivas.

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 engancharla 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 socioafectivos, por pasar tiempo con sus amigos, como aspectos académicos, porque señala que viene a estudiar y a 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 aunque, al 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.

En otro relato se señala:

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 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 ella y se siente apoyada, nuevamente se observa cómo unas simples palabras de aliento pueden impactar fuertemente sobre los estudiantes. Asimismo expresa sentirse bien 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 propia alumna y que la escuela ofrece muy poco al respecto.

Otra referencia a los aspectos socioafectivos 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 ¿que 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 sí se puede salir adelante y no quedarse atrapados porque la mayoría de mi familia no acabó 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 ¿que 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 enojados si ellos no les 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 socioafectivos de ambos actores.

Por otra parte, expresa 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 consideraran sentirse bien 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 de motivación intrínseca, o tienen una deficiente, 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.

A VECES SÍ, A VECES NO TANTO

En este segundo grupo de respuestas se incluyeron a tres estudiantes que manifestaron ambivalencia con una tendencia a lo negativo respecto a sentir bienestar 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 fútbol 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 sí 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 fútbol [...] 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 afectando su autoestima y tienen 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 sí me siento incomprendido o algo así, pero es propio de la edad así que no me preocupo. 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 sí 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 sí 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 sí 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 otras es para estudiar, la mayoría de las veces no es para estudiar y lo admito, hace ratito dije que quería estudiar pero, o sea sí quiero estudiar pero no como dan las clases, las dan muy aburridas y ay ¿para qué 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 sí 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: “sí quiero estudiar pero no como dan las clases, las dan muy aburridas y ay ¿para qué 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 clases 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, citado en Rodríguez, 2000) 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 hay 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 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 incompreensión, 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.

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 ¿por qué 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, además, 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 estos sin mayor esfuerzo y compromiso logran obtener buenos resultados, mientras que otros que entregan trabajos, se esfuerzan y se comprometen, son desanimados por los 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 socioafectivas –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 del 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 preguntar a miembros de cuatro sectores de la sociedad en Valencia, España: *a)* profesionales, *b)* profesores universitarios, *c)* estudiantes de posgrado y *d)* población abierta. Las respuestas fueron agrupadas en cinco tipos:

Tabla 6. 1. 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
3) Competencias sociales	5. Compañerismo y relaciones 6. Comunicación 7. Saber trabajar en equipo 8. Ser trabajador
4) 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
5) 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:

1. Identificarse con la profesión. Es decir, sentir orgullo por la profesión propia, interés en la profesión, satisfacción profesional, aprecio por ésta, motivación y vocación.
2. 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 socioafectiva, 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 socioafectivo 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, lo que incluye 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 socioafectivo proveen de relaciones positivas, que producen relaciones agradables –como sentimiento de bienestar, sentirse seguro y valorado, alegría, curiosidad, entusiasmo–, lo que genera 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.

Si consideramos que las situaciones de conflicto en la interacción social, entre las que se encuentran los problemas de convivencia en la escuela, son estresores psicosociales,¹ podemos decir

¹ Lazarus (2000) define el estrés psicosocial como el significado psicológico negativo que elabora una persona sobre un suceso ambiental en relación con sus

que el tipo de relación que establezca el profesor con sus alumnos puede generar circunstancias que afecten el bienestar de ambos, o bien, favorecerlo. Por ello es necesario que el profesor potencie el crecimiento de las personas al tomar 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 autoeficacia, ya que, como menciona Bandura (1993, citado en Zimmerman, 1999), las creencias de los estudiantes en relación con su eficacia para manejar las demandas de las tareas académicas influyen sobre los estados emocionales como el estrés, la ansiedad y la depresión, así 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 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. Una perspectiva tan eficiente produce logros personales, reduce el estrés y la vulnerabilidad a la depresión.

No sólo es importante favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, 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

recursos de afrontamiento y de la importancia de ese suceso para su bienestar, por lo que dicho significado es la causa próxima de la reacción de estrés y de las emociones que produce.

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 etapa crítica de la adolescencia.

A continuación, 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.

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.

Celestin 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 sociohistóricos; 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, por lo que 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, aun 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 socioafectivas, 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), así esta 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, 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 autoeficacia 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 práctica 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, lo que deja 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 metacognitivas ni el desarrollo de creencias de autoeficacia.
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, por lo que es prioritaria la dimensión socioafectiva 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 socioafectivo, 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 estos a su vez, logren impactar en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que las competencias docentes socioafectivas 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 socioafectivas. La competencia social y las habilidades que conlleva la inteligencia emocional¹ 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 Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra, 2003). Esta carencia de competencias docentes socioafectivas se hace evidente 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

¹ Se considera 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.

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 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, entre otros. 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 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.

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, entre otros. 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:

1. **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.
2. **Cognitivos:** las estrategias de autorregulación cognitiva, las estrategias de aprendizaje, la meta-cognición, la activación del conocimiento previo, entre otros.
3. **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. De acuerdo con 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; citados en Bandura, 1999). 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 autoeficacia.

De acuerdo con Rapee y Barlow (1989, citados en Bandura, 1999), el poder de las creencias da 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. De acuerdo con 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.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1988). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México (mimeo).
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Aronson, P. (coord.) (2007). *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Arreola, R. (2013). El modelo por competencias y su aplicación en la RIEB. En *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencia para aplicar la RIEB*. México: Graó.
- Arriaran, S. y Sanabria, J. (comps.) (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 J. Torrego, *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, España: Graó.
- Aubrum, S. y Orifiamma, R. (1990). Clasificación de competencias. En M. Zabalza (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (pp. 71-72). Madrid, España: Narcea.
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt> el 30 de octubre de 2013.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive Theory. *American Psychology*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* (2), 21-41.
- Bandura, A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.
- Beyer, L. (1997). William Heard Kilpatrick. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXVII (3), 503-521 (París, Francia: UNESCO-Oficina Internacional de Educación). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF> el 23 de octubre de 2013.
- Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*. Recuperado de <http://www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional> el 18 de enero de 2012.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, España: Hora.
- Blumer, H. y Mugny, G. (1992). *Psicología social. Modelos de interacción*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- 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* (9), 91-123.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias* (documento de trabajo). Santiago de Chile.
- Bryman, A. y Burgess, R. (1999). Introduction quantitative and qualitative research methodology-A review. En A. Bryman y R. Burgess, *Qualitative Research* (pp. IX-XLVI). Londres, Inglaterra: Sage.
- Camarena, E. (2006). *Investigación y pedagogía*. México: Gernika.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 317-333.
- Carlos, J. (2008). *Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias (EBC)*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Carlos, J. (2012). *La enseñanza centrada en el aprendizaje. El fundamento psicopedagógico de la educación basada en competencias* (en prensa).
- Carlos, J., Arreola, R., Martínez, O y Solís, I. (2013). *Del currículum 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. *Poiésis. Revista Electrónica de Psicología Social* (12). FUNLAM.

- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2007a). *Benefits of SEL: SEL and Academics*. Recuperado de www.casel.org/sel/academics.php el 15 de febrero de 2012.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and emotional Learning) (2007b). *Benefits of SEL: Meta-analysis*. Recuperado de www.casel.org/sel/academics.php el 15 de febrero de 2012
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Coll, C. ((2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf*
- Cubero, R. *et al.* (2008). La educación a través de su discurso. *Revista de Educación* (346), 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*. Londres, Inglaterra. Recuperado de <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrdering-Download/DFES0110200MIG2122.pdf> el 15 de febrero de 2012.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111).
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> el 23 de octubre de 2013.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill.
- Diener, E. *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. Recuperado de <http://www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional> el 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). México: 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. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Graó.
- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. En M. Mier y Terán y C. Rabell (coords.), *Jóvenes y niños*. México: Porrúa.
- Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar* (14-15), 121-136.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.
- Fernández, I. (2007). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J. Torrego, *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, España: Graó.
- Flores, E. y Torre, M. de la (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV (47), 1017-1023.
- Forni, P. (2003). *Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias*. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso> el 13 de mayo de 2012.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad* (vol II). México: Siglo XXI.
- Frade, L. (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.
- Funes, S. (2007). Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos. En J. Torrego, *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, España: Graó.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa* (161).
- 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. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4 (2).
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). Estar allí. La antropología y la escena de la escritura. En C. Geertz, *El antropólogo como autor*. Madrid, España: Paidós.
- Giménez, G. (2005a). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta.
- Giménez, G. (2005b). La cultura experiencial. En *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta.

- Giménez, G. (2005c). La dinámica cultural. En *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1), 1-14. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html> el 29 de octubre de 2013.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*, 9. Colombia: Universidad Nacional de Bogotá-Departamento de Lingüística.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358. Citado en R. Bisquerra (2002). *La competencia emocional*. Recuperado de <http://www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/148-la-competencia-emocional> el 18 de enero de 2012.
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En S. Donas, *Adolescencia y juventud en América Latina*. San José, Costa Rica: EULAC-GTZ.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Limón, M. (2004). Conceptual change and the international learner as outlined by Paul R. Pintrich. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 175-184.
- Lozano, J. et al. (1999). *Análisis del discurso*. Madrid, España: Cátedra.
- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del pacífico occidental*. Madrid, España: Península.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid, España: Alianza.
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid, España: Narcea.
- Martínez-Otero, V. (2004). El discurso educativo: un nuevo modelo pedagógico. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, (2), 184-204.
- Medina, S. (1996). *Educación y modernidad: el bachillerato ante los desafíos del tercer milenio*. México: UASLP.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60.
- Mena, M., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y ética en la escuela. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*, 9 (3), 1-21.

- Mendoza, A. (2001). *Nuevos retos en la concepción del trabajo (mente de obra)*. Ponencia presentada en el Primer Foro Regional de Vinculación Educación-Sector Productivo. Tecámac, México.
- Mier y Terán, M. y Rabell, C. (2005). *Jóvenes y niños*. México: UNAM-Flacso-Porrúa.
- Montero, I. y Dios, M. de (2004). About Paul R. Pintrich's Work: self-regulation of motivational and cognitive processes in educational settings. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 189-196.
- Montero, I. y Dios, M. de (2004). About Paul R. Pintrich's Work: self-regulation of motivational and cognitive processes in educational settings. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 189-196.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno*. Madrid, España: PPC.
- Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication*. París, Francia: 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. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 115-136.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socioafectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, v. 17, art. 2. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm el 3 de marzo de 2012.
- OCDE (2002). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> el 15 de agosto de 2011.
- Padrón, M. (1999). Habilidades socioafectivas y desarrollo personal en la formación del profesorado. *Aula Abierta* (73), 49-66.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, J. (17-19 de febrero de 2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. XI Congreso de Formación del Profesorado. Segovia, España.
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio*, 9 (16), 89-107.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Fontanella (edición original 1932).
- Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Pintrich, P. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63 (2), 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, Estados Unidos: Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.
- Pintrich, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. (2000b). An achievement goal theory perspective on issue in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2003a). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P. (2003b). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college student. *Educational Psychology Review*, 16 (4).
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Prieto, M. (2001). *Cultura escolar*. Recuperado de <http://culturaescolar-bullying.blogspot.mx/> el 2 de junio de 2012.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40).
- Rodríguez, E. (1995). La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* (9).
- Rodríguez, F. (2000). Los alumnos de secundaria: ¿qué piensan de sus maestros? *Tiempo de educar*, 2 (003-004), 160-187.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (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. *Revista Iberoamericana*, (25).
- Santos, M. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (023), 913-931.
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85-94.

- SEP (2009a). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. México: SEP.
- SEP (2009b). *Reforma integral de la educación básica 2009. Diplomado para maestros de primaria*. Módulo 1. México: SEP/UNAM.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf> el 26 de noviembre de 2011.
- SEP (2012). *Educación secundaria*. Recuperado de http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp el 13 de marzo de 2012.
- Sinatra, D. (2004). Paul R. Pintrich's Contributions to Conceptual Change Research. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 171-174.
- Sinatra, G. (2001). Knowledge, beliefs, and learning. *Educational Psychology Review*, 13.
- Sinatra, G. (2005). The "warming trend" in conceptual change research: the legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 107-115.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York, Estados Unidos: Simon and Shuster.
- Subsecretaría 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. Recuperado de www.sems.sep.gob.mx el 31 de octubre de 2013.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tejeda, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca, Chile: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Trianes, M. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (44), 175-189.
- Valcárcel, M. (coord.) (2005). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Murcia, España.
- Van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2008). *El discurso como estructura y proceso* (vol. I). Madrid, España: Gedisa.
- Velázquez, G. (2006). *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*. México: Pomares/UPN.

- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Villalobos, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos III Milenio.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (1-2), 289-305 (París, Francia: UNESCO-Oficina Internacional de Educación). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf> el 23 de octubre de 2013.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Revista Aula de innovación Educativa* (161).
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zimmerman, B. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Encargada de la Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Relación pedagógica: acciones docentes y significados estudiantiles* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en enero de 2020.